UNIVERSIDAD INTEGRAL
DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

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

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

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

Autor: George Geovanny Macías Moran
Tutora: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

Willemstad, Curaçao, octubre de 2026

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

Willemstad, Curaçao, 14 de octubre de 2026.

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

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de informarle que he leído el Trabajo de investigación titulado: "RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES DE NOVENO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", elaborado por el (la) ciudadano(a): George Geovanny Macías Moran, titular del documento de identidad N°: 1203577323, para optar al Título de: Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, y apruebo su presentación, exposición y evaluación correspondiente por parte del jurado asignado.

Atentamente,
Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
RAQUEL JAEL AREVALO TULCAN

Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan

C.I. No. 1722570155

DEDICATORIA

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

AGRADECIMIENTO

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

ÍNDICE GENERAL

pp.
Carta de aprobación del tutor ii
Dedicatoria iii
Agradecimiento iv
Índice General v
Lista de Cuadros ix
Lista de Gráficos ix
Resumen x
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I EL PROBLEMA 4
Planteamiento del Problema 4
Formulación del Problema 7
Preguntas de Investigación 7
Justificación de la Investigación 7
Objetivos de la Investigación 8
Objetivo General 8
Objetivos Específicos 9
Alcance de la Investigación 9
Línea de Investigación 9
Delimitación del Estudio 9
Limitaciones de la Investigación 10
Factibilidad de la Investigación 10
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO 11
Antecedentes de la Investigación 11
Prácticas Inclusivas en Educación Física 15
Inclusión como presencia, participación y aprendizaje 15
Equidad y diferencia 15
Diseño Universal para el Aprendizaje 16
Adaptación de tareas y materiales 16
Opciones, voz del estudiante y diferenciación 16
Apoyo entre pares 17
Acompañamiento y retroalimentación docente 17
Participación Equitativa en Educación Física 17
Participar es más que estar presente 17
Oportunidades de intervención 18

Responsabilidad y roles 18
Voz y toma de decisiones 18
Pertenencia y seguridad para participar 19
Relación entre Prácticas Inclusivas y Participación Equitativa 19
Delimitación conceptual de las variables 19
Correspondencia entre dimensiones, indicadores y evidencias 20
Condiciones escolares y variaciones de contexto 20
Participación como oportunidad efectiva 20
Diseño de tareas accesibles y flexibles 21
Clima relacional, roles y barreras invisibles 21
Interpretación de la relación entre inclusión y equidad 21
Delimitación de prácticas inclusivas en el contexto escolar 22
Delimitación de participación equitativa y sus manifestaciones 22
Relación entre variables y explicaciones alternativas 22
Condiciones de implementación educativa 22
Evaluación y trazabilidad de las evidencias 23
Implicaciones para la investigación posterior 23
Delimitación operativa de las relaciones entre variables 23
Calidad de la evidencia y triangulación pedagógica 24
Orientaciones de seguimiento y decisiones docentes 24
Diseño universal de tareas y participación equitativa en Educación Física 24
Profundización conceptual: Inclusión y equidad de participación en Educación Física 25
Implicaciones para la interpretación de las variables 26
Participación equitativa como oportunidad observable 26
Adaptaciones didácticas sin estigmatización 26
Fundamentos de la validez de los instrumentos de investigación 27
Presencia, participación y aprendizaje como planos distintos 27
Barreras de acceso en la organización de la clase 28
Diseño universal y opciones con rigor curricular 28
Equidad distributiva y oportunidades de acción 29
Pertenencia y seguridad psicológica 29
Roles cooperativos y riesgo de participación simbólica 29
Evaluación inclusiva y criterio de progreso 30
Validez del cuestionario de prácticas inclusivas 30
Sesgos en el registro de participación 31

Contexto y análisis de desigualdades 31
Modelo conceptual de inclusión y participación 31
Implicaciones didácticas y transferencia responsable 32
Profundización y síntesis crítica del marco teórico 32
Definición de Términos Básicos 32
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO 34
Diseño de la Investigación 34
Enfoque 34
Alcance 34
Diseño 34
Población y Muestra 34
Técnicas e Instrumentos de Investigación 35
Bases de la validez y ruta de validación del instrumento 36
Validación de los Instrumentos por Juicio de Expertos 36
Técnicas de Análisis de Datos 37
Protocolo de aplicación, registro y control de calidad 37
Ruta de análisis e interpretación sin atribución causal 38
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 39
Análisis Detallado de los Resultados 39
Prácticas inclusivas 39
Participación equitativa 41
Relación entre las variables 42
Distribución Conjunta de los Niveles 43
Análisis General de los Resultados 44
Criterios para leer conjuntamente los indicadores 44
Traducción didáctica prospectiva 44
Registro y devolución de información 44
Condiciones para valorar una aplicación posterior 45
Alcance y condición de aplicación 47
Sesión 1. Reconocimiento de barreras 47
Sesión 2. Acceso a materiales y espacio 47
Sesión 3. Roles rotativos 48
Sesión 4. Cooperación con meta compartida 48
Sesión 5. Reglas revisables 48
Sesión 6. Voz del alumnado 48
Sesión 7. Seguimiento de participación 49

Sesión 8. Evaluación inclusiva 49
Instrumentos y seguimiento prospectivo 49
Análisis de los indicadores y de las decisiones de medición 50
Criterios de interpretación pedagógica y límites de los resultados 50
Orientaciones para una aplicación institucional futura 51
Seguimiento, documentación y evaluación de la propuesta 51
Evidencia del Logro de los Objetivos 51
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 53
Conclusiones 53
Recomendaciones 54
Documentación Complementaria 55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 56
ANEXOS 58
ANEXO A. Cronograma Referencial 59
ANEXO B. Ficha de Validación por Expertos 60
ANEXO C. Valoración de Expertos por Ítem (V de Aiken) 61
ANEXO D. Matriz de Coherencia 62
ANEXO E. Matriz de Operacionalización 63
ANEXO F. Cuestionario de Investigación 64
ANEXO G. Consentimiento Informado para Representantes 66
ANEXO H. Asentimiento del Estudiante 67
ANEXO I. Estructura de la Base de Datos (Extracto) 68
ANEXO J. Hoja de Codificación de las Variables 69
ANEXO K. Instructivo de Aplicación de los Instrumentos 70
ANEXO L. Registro de Aplicación y de Incidencias 71

LISTA DE CUADROS

Cuadro		**pp.**
1	Síntesis de los antecedentes de la investigación	13
2	Definición operativa de las dimensiones del estudio	33
3	Operacionalización resumida de las variables	35
4	Coeficiente V de Aiken por criterio de validación	37
5	Plan de análisis de datos por objetivo específico	38
6	Nivel percibido de prácticas inclusivas	39
7	Estadísticos descriptivos de prácticas inclusivas	40
8	Resultados por dimensiones de prácticas inclusivas	40
9	Nivel de participación equitativa	41
10	Estadísticos descriptivos de participación equitativa	41
11	Resultados por dimensiones de participación equitativa	42
12	Correlación entre prácticas inclusivas y participación equitativa	42
13	Niveles de prácticas inclusivas según niveles de participación equitativa	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		**pp.**
1	Distribución de prácticas inclusivas	40
2	Distribución de participación equitativa	41
3	Dispersión entre las variables	43

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

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

AUTOR: George Geovanny Macías Moran
TUTORA: Lic. Raquel Jael Arevalo Tulcan
AÑO: 2026

RESUMEN

La investigación analiza la relación entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa durante las clases de Educación Física en estudiantes de 9.º de Educación General Básica. El problema parte de una situación frecuente en los grupos escolares: aunque todos los estudiantes comparten el mismo espacio de clase, las oportunidades de intervenir, asumir responsabilidades, tomar decisiones y sentirse seguros para participar no siempre se distribuyen de manera semejante. El estudio se planteó desde un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-correlacional, diseño no experimental y corte transversal. Se consideraron 44 estudiantes de 13 a 14 años y un cuestionario integrado de 24 ítems tipo Likert, organizado en dos escalas: prácticas inclusivas y participación equitativa. En el grupo estudiado, la primera variable alcanzó una media de 43,55 puntos y la segunda 41,16. La correlación de Pearson fue $r = 0{,}610$, con $p < .001$, lo que representa una asociación positiva de magnitud moderada. El patrón obtenido sugiere que cuando los estudiantes perciben mayor adaptación de tareas, opciones de participación, apoyo entre pares y acompañamiento docente, también tienden a reportar mayores oportunidades de involucramiento y pertenencia. Por tratarse de un diseño correlacional, el resultado no permite establecer causalidad. El proyecto plantea que una Educación Física inclusiva no se reduce al acceso al espacio de clase: requiere diseñar experiencias en las que la diversidad sea prevista desde el inicio y la participación tenga un sentido real para cada estudiante.

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

INTRODUCCIÓN

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

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

Las particularidades del área vuelven especialmente visible este problema. El cuerpo se expone, las diferencias de habilidad se hacen públicas y la comparación puede aparecer incluso cuando el docente no la busca. Una tarea aparentemente sencilla puede resultar accesible para unos estudiantes y excesivamente difícil para otros. Al mismo tiempo, la asignatura posee un enorme potencial para la interacción social, la cooperación, el reconocimiento de capacidades diversas y la construcción de vínculos. Esta doble condición explica por qué la inclusión en Educación Física continúa siendo un tema de interés internacional.

Rekaa, Hanisch y Ytterhus (2019), en una revisión sistemática, encontraron que los estudiantes con discapacidad pueden experimentar exclusión y falta de

pertenencia en Educación Física, aun cuando los docentes expresen una posición favorable hacia la inclusión. Qi y Ha (2012) habían mostrado años antes una tendencia semejante: existe un apoyo general a la idea de inclusión, pero persisten preocupaciones sobre la práctica, los recursos y la preparación docente. Estudios posteriores han ampliado la discusión hacia una comprensión más amplia de la diversidad y de las formas concretas en las que se construye la participación.

La participación, por tanto, no se entiende en este trabajo como un simple conteo de asistencia. Participar supone tener oportunidades reales de intervenir, asumir roles, ser escuchado, recibir apoyo, probar alternativas y contribuir al desarrollo de la actividad. Bertills, Granlund y Augustine (2019) observaron que el compromiso del estudiante en Educación Física se encuentra relacionado con características individuales, ambientales y pedagógicas. Su estudio refuerza una idea importante: la calidad de la enseñanza inclusiva puede observarse también en la forma en que el alumnado se involucra durante la clase.

El presente proyecto se sitúa en Babahoyo, provincia de Los Ríos, dentro de un escenario institucional construido para modelar la investigación. Se parte de una problemática plausible para el nivel: diferencias visibles en la participación de estudiantes de noveno de Educación General Básica, especialmente durante actividades que exigen conformar equipos, competir, demostrar destrezas o asumir funciones frente al grupo. La inquietud central es conocer si la percepción de prácticas inclusivas se encuentra relacionada con una participación más equitativa.

La investigación adopta un enfoque cuantitativo y correlacional. No pretende demostrar que una variable cause la otra ni evaluar una intervención específica. Busca describir cómo se presentan ambas variables en el grupo y establecer si sus puntuaciones siguen un patrón de asociación. Esta decisión metodológica resulta viable para un proyecto de licenciatura porque permite estudiar una situación cotidiana sin modificar deliberadamente las condiciones de la clase.

El documento se organiza en cinco capítulos. El primero delimita el problema y los objetivos. El segundo revisa antecedentes y desarrolla los fundamentos conceptuales de inclusión y participación. El tercero explica el diseño metodológico,

la población, el instrumento y el análisis. Finalmente, el quinto reúne conclusiones y recomendaciones coherentes con el alcance del estudio.

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

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

En el ámbito internacional, la investigación sobre Educación Física inclusiva ha documentado avances y tensiones. Block y Obrusnikova (2007) señalaron, a partir de la literatura publicada entre 1995 y 2005, que la inclusión generaba resultados diversos y dependía de factores como apoyo, preparación del profesorado, actitudes y características del entorno. Qi y Ha (2012), al analizar 75 estudios, confirmaron que las perspectivas de docentes y otros actores ocuparon gran parte de la producción científica y que las prácticas efectivas seguían siendo un campo que necesitaba mayor desarrollo.

La revisión de Rekaa et al. (2019) aportó una lectura centrada en las experiencias de estudiantes con discapacidad. Sus hallazgos muestran que la exclusión puede aparecer incluso cuando existe una intención institucional de incluir. Esto sucede, por ejemplo, cuando el estudiante permanece separado de las actividades principales, cuando recibe tareas poco significativas o cuando su participación depende de la ayuda constante de un adulto. La inclusión formal, en consecuencia, puede convivir con experiencias de baja pertenencia.

Los estudios más recientes han ampliado la atención hacia las prácticas concretas. Una revisión de alcance publicada en 2024 identificó que los docentes

suelen reconocer el valor de la inclusión, aunque encuentran barreras vinculadas con formación profesional, recursos y apoyo. A la vez, se describen prácticas compartidas entre contextos: partir de necesidades del alumnado, utilizar pedagogías centradas en el estudiante, ofrecer opciones, promover interacciones positivas entre pares y diferenciar la enseñanza. Estas estrategias desplazan la pregunta desde “quién puede hacer la actividad” hacia “cómo puede diseñarse para que más estudiantes participen con sentido”.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ha ganado presencia dentro de esta discusión. Kennedy y Yun (2019) proponen utilizarlo como herramienta para anticipar apoyos y alternativas en el currículo de Educación Física, mientras Gilbert (2019) resalta la posibilidad de combinar opciones, apoyos instruccionales y medios diversos para crear entornos más accesibles. Haegele et al. (2024), sin embargo, advierten que el DUA no debería asumirse como una solución automática. Su aplicación necesita análisis crítico, porque las experiencias de inclusión dependen también de relaciones, valores y estructuras escolares.

La participación es uno de los indicadores que permite observar si esas intenciones se traducen en experiencias reales. Bertills et al. (2019) encontraron diferencias en el compromiso de estudiantes dentro de clases ordinarias de Educación Física y mostraron que la participación puede variar según las condiciones de enseñanza y las necesidades de apoyo. En la práctica cotidiana, esto se manifiesta cuando algunos alumnos permanecen más tiempo esperando que ejecutando, cuando participan en roles secundarios de manera repetida o cuando las actividades premian principalmente a quienes poseen mayor competencia motriz.

En Ecuador, el currículo de Educación Física plantea una visión que supera la ejecución técnica aislada y promueve aprendizajes relacionados con participación, interacción y construcción de prácticas corporales. Desde esa perspectiva, la diversidad del grupo no debería ser tratada como una excepción. La planificación necesita contemplar alternativas que permitan que estudiantes con diferentes trayectorias corporales encuentren formas legítimas de participar. No obstante, entre

el currículo prescrito y la experiencia cotidiana puede existir una distancia que merece ser investigada.

Para este proyecto se construye un escenario en la Unidad Educativa Particular “Riberas de los Ríos”, ubicada en Babahoyo, Los Ríos. El grupo de noveno de Educación General Básica presenta diferencias en el nivel de participación durante actividades físicas: algunos estudiantes suelen asumir los roles centrales, mientras otros intervienen con menor frecuencia, prefieren posiciones periféricas o expresan inseguridad cuando deben ejecutar tareas frente a sus compañeros. No se dispone de evidencia para atribuir estas conductas a una causa única.

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

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

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

En este marco, investigar la relación entre prácticas inclusivas y participación equitativa permite aproximarse a un problema concreto, observable y pertinente para la mención de Didáctica y Evaluación de la Educación Física. El estudio busca responder si un grupo que percibe mayores condiciones inclusivas también reporta mayores oportunidades de involucrarse, aportar y sentirse parte de la clase.

Formulación del Problema

¿Qué relación existe entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de los estudiantes de 9.º de Educación General Básica de Unidad Educativa Particular “Riberas de los Ríos”, durante el año lectivo 2025-2026?

Preguntas de Investigación

¿Cuál es el nivel percibido de prácticas inclusivas durante las clases de Educación Física?

¿Cuál es el nivel de participación equitativa de los estudiantes durante las clases de Educación Física?

¿Existe relación estadísticamente significativa entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en el grupo estudiado?

Justificación de la Investigación

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

Desde el punto de vista teórico, la investigación articula dos conceptos que suelen analizarse por separado. La literatura de inclusión discute barreras, adaptación, pertenencia y pedagogías centradas en el estudiante; los estudios sobre participación observan compromiso, interacción y oportunidades de actuación. Relacionar ambas

variables ayuda a comprender que una práctica inclusiva adquiere valor cuando se traduce en posibilidades concretas de aprender y participar.

La relevancia metodológica se encuentra en la construcción de un cuestionario integrado que recoge la percepción de los estudiantes. Maher, van Rossum y Morley (2023) destacan la importancia de amplificar la voz de los estudiantes con necesidades educativas en procesos que afectan su aprendizaje; el mismo principio resulta útil para analizar inclusión desde una perspectiva más amplia.

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

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

Finalmente, el proyecto es viable para una licenciatura de un año porque utiliza un diseño transversal, un grupo accesible y un instrumento de aplicación breve. No requiere intervenir experimentalmente ni modificar la planificación institucional. Su alcance es prudente: describir y relacionar variables para producir recomendaciones contextualizadas.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar la relación entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de los estudiantes de 9.º de Educación

General Básica de Unidad Educativa Particular “Riberas de los Ríos”, durante el año lectivo 2025-2026.

Objetivos Específicos

Caracterizar el nivel percibido de prácticas inclusivas durante las clases de Educación Física.

Identificar el nivel de participación equitativa de los estudiantes durante las clases de Educación Física.

Establecer la relación entre las puntuaciones de prácticas inclusivas y participación equitativa en el grupo estudiado.

Alcance de la Investigación

Línea de Investigación

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

La investigación entiende la inclusión en sentido amplio. No se limita a la presencia de estudiantes con un diagnóstico o necesidad educativa específica. Interesa observar cómo la organización de tareas, la variedad de opciones, la ayuda entre compañeros y el acompañamiento docente pueden reducir barreras para estudiantes con diferentes niveles de habilidad, confianza corporal, experiencia deportiva, intereses y formas de aprender.

Delimitación del Estudio

El estudio se delimita a los 44 estudiantes de un paralelo de 9.º de Educación General Básica (13 a 14 años) de la Unidad Educativa Particular “Riberas de los Ríos” (Babahoyo, provincia de Los Ríos), durante el año lectivo 2025-2026. Se analizan dos variables, prácticas inclusivas y participación equitativa, mediante la técnica de la encuesta. El alcance es descriptivo-correlacional: se caracterizan los niveles de cada variable y se estima la asociación entre sus puntuaciones, sin atribuir

relaciones de causa y efecto. Los resultados corresponden al grupo estudiado y no se generalizan a otras instituciones, niveles o contextos.

Limitaciones de la Investigación

El estudio presenta las siguientes limitaciones. En primer lugar, el diseño es no experimental y transversal: la información se recoge en un único momento, por lo que no permite establecer causalidad entre prácticas inclusivas y participación equitativa. En segundo lugar, se trabaja con un solo grupo de 44 estudiantes, lo que impide generalizar los resultados. En tercer lugar, las puntuaciones proceden de instrumentos de autorreporte, sujetos a la comprensión de los ítems y a la deseabilidad social.

Factibilidad de la Investigación

La investigación es factible en los ámbitos técnico, económico y operativo. En lo técnico, el cuestionario integrado de 24 ítems es de aplicación breve y no requieren equipamiento especializado. En lo económico, los costos se limitan a la reproducción de formatos y al procesamiento estadístico con software de acceso libre o de licencia institucional. En lo operativo, la aplicación puede realizarse durante el horario regular, con la autorización de la institución, el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, y el procesamiento de los datos es viable dentro del cronograma previsto (ver Anexo A).

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes muestran que la inclusión en Educación Física ha sido estudiada durante varias décadas, aunque los enfoques han cambiado. Block y Obrusnikova (2007) revisaron trabajos publicados entre 1995 y 2005 y observaron que la integración de estudiantes con discapacidad podía generar experiencias positivas, pero dependía de preparación docente, apoyo y características de la clase. Este antecedente resulta relevante porque instala una idea que continúa vigente: la inclusión no ocurre solamente por ubicar a todos los estudiantes en el mismo espacio.

Qi y Ha (2012) analizaron 75 estudios empíricos y organizaron la producción en torno a perspectivas de actores, prácticas efectivas e impactos de la inclusión. Su revisión mostró que una proporción importante de investigaciones se concentraba en actitudes y percepciones, mientras existía necesidad de ampliar la evidencia sobre prácticas pedagógicas. Para el presente proyecto, esta conclusión justifica observar no solo la aceptación abstracta de la inclusión, sino aquello que los estudiantes perciben que realmente sucede durante la clase.

Pocock y Miyahara (2018), mediante un metaanálisis cualitativo, destacaron el valor de la cooperación entre docentes, estudiantes, familias y apoyos para responder a la diversidad. Los autores señalan que los educadores suelen aceptar conceptualmente la inclusión, pero requieren orientaciones prácticas. Esta tensión entre convicción y ejecución es importante en Educación Física, donde las adaptaciones deben hacerse muchas veces en tiempo real.

Rekaa et al. (2019) revisaron 27 estudios y encontraron experiencias de exclusión y falta de pertenencia entre estudiantes con discapacidad. A la vez, registraron casos recientes en los que los estudiantes expresaban una relación positiva con Educación Física. Los resultados sugieren que no existe una experiencia única: la inclusión depende de cómo se construyen las interacciones y de qué posibilidades ofrece el entorno.

Bertills et al. (2019) estudiaron el compromiso de estudiantes de 14 y 15 años en clases de Educación Física y observaron patrones diferenciados de participación. Los estudiantes con discapacidad y quienes tenían calificaciones bajas aparecían con mayor frecuencia fuera de tarea que el grupo de alto rendimiento. La investigación es particularmente útil porque conecta inclusión con comportamientos observables de participación, aspecto central de la segunda variable del presente proyecto.

Kennedy y Yun (2019) propusieron el Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta curricular para Educación Física. El valor de este planteamiento radica en anticipar la variabilidad, en lugar de esperar a que una actividad fracase para hacer una adaptación. Gilbert (2019) complementa esta perspectiva al proponer apoyos instruccionales, elección del estudiante y múltiples medios de enseñanza como formas de construir entornos más accesibles desde el inicio.

Grenier, Miller y Black (2017) describieron la aplicación del DUA junto con el espectro de inclusión para estudiantes con discapacidades severas. El caso muestra que las tareas pueden ajustarse mediante distintos niveles de participación sin perder objetivos comunes. Esta idea permite pensar la equidad como una distribución de oportunidades pertinente a las necesidades, no como la obligación de que todos realicen exactamente lo mismo de la misma manera.

Maher, van Rossum y Morley (2023) analizaron las experiencias de docentes al evaluar aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad en Educación Física. Sus resultados cuestionan enfoques estandarizados que juzgan todas las capacidades del mismo modo y proponen evaluaciones más holísticas. Aunque el presente estudio no se centra en evaluación, el antecedente aporta una advertencia importante: tratar igual a todos puede convertirse en una forma de desventaja cuando el punto de partida es diferente.

Haegele et al. (2024) realizaron una reflexión crítica sobre el DUA en Educación Física. Los autores reconocen su presencia creciente, pero advierten que no debería convertirse en una respuesta incuestionable. Para este proyecto, esa posición permite evitar una lectura instrumental: la inclusión no se agota en técnicas;

también implica revisar qué se considera capacidad, éxito, normalidad y participación dentro de la clase.

Lourenço, Ben Rakaa, Bassiri y Lotfi (2025), en una revisión sistemática, examinaron estrategias alineadas con DUA y reportaron mejoras en participación, habilidades motrices e inclusión social en diversos estudios. Sus hallazgos recientes refuerzan el interés por diseñar entornos flexibles, aunque también muestran que la preparación docente y los recursos condicionan la implementación.

En conjunto, los antecedentes convergen en tres ideas. Primero, la inclusión debe observarse en la experiencia real de los estudiantes. Segundo, las prácticas pedagógicas pueden reducir o aumentar barreras. Tercero, la participación constituye una evidencia relevante para valorar si la inclusión está ocurriendo más allá del discurso. Esta síntesis da soporte a la relación planteada entre las variables del proyecto.

El cuadro siguiente resume los antecedentes analizados según siete elementos: autores, año, título, fuente, objetivo y método, resultados y aporte a la presente investigación.

Cuadro 1
Síntesis de los antecedentes de la investigación

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
Qi y Ha (2012)	Inclusion in physical education: A review of literature. International Journal of Disability, Development and Education, 59(3), 257–281	Analizaron 75 estudios empíricos y organizaron la producción en torno a perspectivas de actores, prácticas efectivas e impactos de la inclusión.	Su revisión mostró que una proporción importante de investigaciones se concentraba en actitudes y percepciones, mientras existía necesidad de ampliar la evidencia sobre prácticas pedagógicas.	Para el presente proyecto, esta conclusión justifica observar no solo la aceptación abstracta de la inclusión, sino aquello que los estudiantes perciben que realmente sucede durante la clase.
Pocock y Miyahara (2018)	Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 751–766	Mediante un metaanálisis cualitativo, destacaron el valor de la cooperación entre docentes, estudiantes, familias y apoyos para responder a la diversidad.	Los autores señalan que los educadores suelen aceptar conceptualmente la inclusión, pero requieren orientaciones prácticas.	Esta tensión entre convicción y ejecución es importante en Educación Física, donde las adaptaciones deben hacerse muchas veces en tiempo real.

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
Rekaa et al. (2019)	Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. International Journal of Disability, Development and Education, 66(1), 36–55	Revisaron 27 estudios y encontraron experiencias de exclusión y falta de pertenencia entre estudiantes con discapacidad.	A la vez, registraron casos recientes en los que los estudiantes expresaban una relación positiva con Educación Física.	Los resultados sugieren que no existe una experiencia única: la inclusión depende de cómo se construyen las interacciones y de qué posibilidades ofrece el entorno.
Bertills et al. (2019)	Inclusive teaching skills and student engagement in physical education. Frontiers in Education, 4, 74	Estudiaron el compromiso de estudiantes de 14 y 15 años en clases de Educación Física y observaron patrones diferenciados de participación.	Los estudiantes con discapacidad y quienes tenían calificaciones bajas aparecían con mayor frecuencia fuera de tarea que el grupo de alto rendimiento.	La investigación es particularmente útil porque conecta inclusión con comportamientos observables de participación, aspecto central de la segunda variable del presente proyecto.
Kennedy y Yun (2019)	Universal Design for Learning as a curriculum development tool in physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90(6), 25–31	Propusieron el Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta curricular para Educación Física.	El valor de este planteamiento radica en anticipar la variabilidad, en lugar de esperar a que una actividad fracase para hacer una adaptación.	Gilbert (2019) complementa esta perspectiva al proponer apoyos instruccionales, elección del estudiante y múltiples medios de enseñanza como formas de construir entornos más accesibles desde el inicio.
Grenier, Miller y Black (2017)	Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for students with severe disabilities in general physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88(6), 51–56	Describieron la aplicación del DUA junto con el espectro de inclusión para estudiantes con discapacidades severas.	El caso muestra que las tareas pueden ajustarse mediante distintos niveles de participación sin perder objetivos comunes.	Esta idea permite pensar la equidad como una distribución de oportunidades pertinente a las necesidades, no como la obligación de que todos realicen exactamente lo mismo de la misma manera.
Maher, van Rossum y Morley (2023)	Assessing the learning of pupils with special educational needs and disabilities in mainstream school physical education. British Educational Research Journal, 49, 110–125	Analizaron las experiencias de docentes al evaluar aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad en Educación Física.	Sus resultados cuestionan enfoques estandarizados que juzgan todas las capacidades del mismo modo y proponen evaluaciones más holísticas.	Aunque el presente estudio no se centra en evaluación, el antecedente aporta una advertencia importante: tratar igual a todos puede convertirse en una forma de desventaja cuando el punto de partida es diferente.
Haegele et al. (2024)	Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. European Physical Education Review, 30(2), 250–264	Realizaron una reflexión crítica sobre el DUA en Educación Física.	Los autores reconocen su presencia creciente, pero advierten que no debería convertirse en una respuesta incuestionable.	Para este proyecto, esa posición permite evitar una lectura instrumental: la inclusión no se agota en técnicas; también implica revisar qué se considera capacidad, éxito, normalidad y participación dentro de la clase.

Autores y año	Título y fuente	Objetivo y método	Resultados	Aporte a la investigación
Lourenço, Ben Rakaa, Bassiri y Lotfi (2025)	Unravelling the impact of Universal Design for Learning on the inclusion of students with disabilities in physical education: A systematic review. Physical Education Theory and Methodology, 25(3), 691–704	En una revisión sistemática, examinaron estrategias alineadas con DUA y reportaron mejoras en participación, habilidades motrices e inclusión social en diversos estudios.	Sus hallazgos recientes refuerzan el interés por diseñar entornos flexibles, aunque también muestran que la preparación docente y los recursos condicionan la implementación.	—

Prácticas Inclusivas en Educación Física

Inclusión como presencia, participación y aprendizaje

La inclusión educativa se comprende como un proceso orientado a identificar y disminuir barreras que afectan la presencia, la participación y el aprendizaje. Esta definición evita pensar la inclusión como un estado que se alcanza de una vez. Una institución puede facilitar el acceso de todos y, aun así, mantener prácticas que hagan difícil participar. UNESCO (2020) insiste en que las barreras pueden encontrarse en políticas, currículos, pedagogías y relaciones, no únicamente en las características del estudiante.

En Educación Física esta distinción es decisiva. Un estudiante puede estar presente en la cancha, vestir el uniforme y formar parte de un equipo, pero recibir pocas oportunidades para tocar el balón, ensayar una destreza o tomar decisiones. Por ello, la inclusión requiere observar qué posibilidades concretas ofrece la actividad y qué lugar ocupa cada estudiante en la experiencia compartida.

Equidad y diferencia

Equidad no significa entregar exactamente lo mismo a todos. En una clase diversa, la igualdad formal puede resultar injusta cuando la tarea exige condiciones que no todos poseen. La equidad busca mantener objetivos valiosos ofreciendo caminos de acceso distintos. Adaptar una distancia, variar un implemento o modificar el tiempo no implica necesariamente reducir la exigencia; puede hacer que la exigencia se concentre en el aprendizaje que realmente interesa.

Esta perspectiva exige cuidado para no transformar la adaptación en separación. Una modificación es inclusiva cuando permite al estudiante formar parte de la experiencia y conservar una contribución significativa. Si la adaptación lo retira

sistemáticamente de la tarea común, puede terminar reproduciendo exclusión bajo una apariencia de ayuda.

Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone anticipar la variabilidad del alumnado mediante múltiples formas de implicación, representación y acción o expresión. Kennedy y Yun (2019) trasladan este enfoque a Educación Física y muestran que puede utilizarse para diseñar currículos accesibles desde el inicio. En lugar de preparar una única actividad y modificarla después para quien no pueda realizarla, el docente prevé diferentes maneras de involucrarse y demostrar progreso.

En Educación Física, la lógica del DUA puede expresarse mediante estaciones con niveles de dificultad, demostraciones visuales y verbales, opciones de material, elección entre funciones y distintos modos de evidenciar aprendizaje. No todas estas decisiones deben utilizarse simultáneamente. Su valor está en ampliar posibilidades sin perder claridad sobre el objetivo.

Adaptación de tareas y materiales

La tarea motriz incluye reglas, espacio, tiempo, implementos, interacción y criterio de éxito. Modificar cualquiera de estos elementos puede cambiar significativamente la accesibilidad. Un balón más liviano, una zona de juego más reducida o un tiempo adicional pueden permitir que el estudiante experimente éxito sin desvincularse del propósito de la clase.

Las adaptaciones deben responder a necesidades observadas y revisarse en función de resultados. Si se mantienen de forma rígida, pueden convertirse en etiquetas. La práctica inclusiva supone ajustar y retirar apoyos cuando sea pertinente, dando oportunidad al estudiante para asumir desafíos progresivos.

Opciones, voz del estudiante y diferenciación

Ofrecer opciones no significa renunciar a la planificación. Significa reconocer que un mismo objetivo puede alcanzarse por vías distintas. Permitir elegir entre dos niveles de desafío, decidir un rol dentro del equipo o proponer una variante de ejercicio puede aumentar la sensación de autonomía y reducir la exposición innecesaria.

La voz del estudiante también informa sobre barreras que el docente no siempre observa. Preguntar qué facilitó o dificultó la participación puede producir datos sencillos pero útiles. La inclusión mejora cuando el estudiante deja de ser solo receptor de adaptaciones y participa en la construcción de soluciones.

Apoyo entre pares

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

El apoyo no debería convertirse en dependencia permanente de un estudiante sobre otro. Roles rotativos, tutoría entre iguales y metas compartidas funcionan mejor cuando todos pueden aportar. La cooperación adquiere sentido inclusivo cuando el compañero es reconocido como participante y no únicamente como receptor de ayuda.

Acompañamiento y retroalimentación docente

El docente distribuye atención de muchas maneras: a quién corrige, a quién invita a demostrar, a quién permite repetir y de quién espera menos. Estas decisiones comunican expectativas. Una retroalimentación inclusiva reconoce el progreso individual y ofrece información específica para avanzar, evitando comparaciones públicas que pueden aumentar inseguridad.

El acompañamiento equitativo no supone dedicar exactamente el mismo tiempo a todos. Algunos estudiantes necesitan apoyos temporales más intensos. La clave está en que la diferencia de ayuda no se traduzca en menor oportunidad de aprendizaje.

Participación Equitativa en Educación Física

Participar es más que estar presente

La participación se refiere al involucramiento significativo en la experiencia de aprendizaje. En Educación Física puede observarse en la ejecución motriz, la cooperación, la toma de decisiones, el cumplimiento de roles, la comunicación y la

reflexión. Una clase equitativa procura que estas posibilidades no queden concentradas en los estudiantes con mayor habilidad o confianza.

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

Oportunidades de intervención

Una oportunidad de participación existe cuando el estudiante puede actuar realmente. En deportes colectivos, por ejemplo, estar dentro del campo no garantiza recibir el balón. En circuitos, una fila extensa puede reducir el tiempo efectivo de práctica. La equidad exige observar la distribución de turnos y el tiempo de implicación.

El docente puede aumentar oportunidades reduciendo tamaños de grupo, utilizando varios implementos o diseñando tareas simultáneas. Estas decisiones tienen un efecto directo sobre quién practica y cuánto.

Responsabilidad y roles

Los roles permiten reconocer diferentes formas de contribuir. Ejecutar, observar, registrar, organizar, arbitrar o retroalimentar pueden ser funciones valiosas si se conectan con el objetivo de aprendizaje. El problema aparece cuando algunos estudiantes quedan asignados repetidamente a funciones periféricas para evitar que participen en la actividad central.

La rotación ayuda a que los estudiantes experimenten distintas responsabilidades. También evita que el liderazgo y la toma de decisiones se concentren siempre en las mismas personas.

Voz y toma de decisiones

Participar incluye poder expresar preferencias, dudas y propuestas. Permitir decisiones acotadas puede favorecer compromiso y sentido de agencia.

La toma de decisiones puede integrarse en aspectos simples: seleccionar nivel de dificultad, acordar reglas para equilibrar un juego o decidir la estrategia de un equipo. Estas acciones convierten al estudiante en participante activo del proceso.

Pertenencia y seguridad para participar

La participación equitativa tiene una dimensión emocional. Un estudiante puede poseer las habilidades necesarias y, aun así, evitar intervenir si teme burlas o exposición. La pertenencia se construye cuando el grupo reconoce que las diferencias son esperables y cuando equivocarse forma parte del aprendizaje.

Las experiencias de exclusión descritas por Rekaa et al. (2019) recuerdan que sentirse fuera puede ocurrir incluso dentro de contextos formalmente inclusivos. Por ello, la seguridad para intentar, preguntar y equivocarse debe considerarse parte del entorno de participación.

Relación entre Prácticas Inclusivas y Participación Equitativa

La relación conceptual entre ambas variables puede resumirse de manera sencilla: las prácticas inclusivas actúan sobre condiciones de la tarea y del entorno, mientras la participación equitativa describe cómo se distribuyen las oportunidades de involucramiento. Cuando el diseño ofrece alternativas, apoyos y expectativas flexibles, disminuyen ciertas barreras que podrían dejar a estudiantes al margen.

Esta relación no debe interpretarse de manera determinista. La participación también depende de historia personal, motivación, relaciones entre pares, experiencias previas y factores ajenos a la escuela. Un diseño correlacional permite observar si las puntuaciones se mueven conjuntamente, pero no establecer que una práctica específica cause una conducta determinada.

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

Delimitación conceptual de las variables

En esta investigación, prácticas inclusivas se delimita mediante adaptación de materiales, roles, consignas y reglas. Conviene distinguir las acciones que representan el constructo de otras actividades del aula que pueden acompañarlo sin constituir

indicadores suficientes. Una actividad aislada puede mostrar una característica de prácticas inclusivas, pero no justifica inferir por sí sola un nivel general; el alcance de cada indicador debe establecerse por anticipado y mantenerse constante durante la aplicación.

La segunda variable, participación equitativa, reúne manifestaciones asociadas con oportunidades efectivas de intervenir y pertenencia al grupo. No resulta metodológicamente apropiado reducir esa dimensión a una impresión global del docente o del participante. Las evidencias deben corresponder a conductas, decisiones o respuestas previamente definidas. La claridad conceptual también exige identificar indicadores que puedan confundirse con aspectos externos, como barreras comunicativas, destrezas previas y relaciones entre pares.

Correspondencia entre dimensiones, indicadores y evidencias

Para participación equitativa se propone interpretar oportunidades efectivas de intervenir y pertenencia al grupo mediante manifestaciones observables y respuestas situadas. Un mismo resultado numérico puede originarse en trayectorias distintas y no debería interpretarse sin atender a las preguntas que lo componen. Resulta pertinente conservar los puntajes por dimensión para evitar que un promedio oculte fortalezas y dificultades compensadas entre sí.

Condiciones escolares y variaciones de contexto

Para reducir barreras de acceso es viable planificar estaciones de acceso múltiple con reglas ajustables. La adaptación no debe modificar silenciosamente aquello que el indicador mide. Cuando la adecuación cambia la complejidad de la tarea, es preferible describirla por separado y no comparar de manera directa puntajes derivados de condiciones distintas.

Participación como oportunidad efectiva

La participación equitativa exige observar quién recibe oportunidades de ejecutar, decidir, explicar y aprender. Estar presente en la cancha no implica intervenir en condiciones comparables. Las reglas, la asignación de roles y el acceso a materiales pueden distribuir de manera desigual esas oportunidades.

Una ficha de observación puede registrar turnos, decisiones y barreras de la tarea, sin reducir inclusión a una declaración general de satisfacción. Conviene analizar la frecuencia de intervención junto con su sentido pedagógico: un turno repetitivo y periférico no equivale a participar en una decisión del juego.

Diseño de tareas accesibles y flexibles

Una práctica inclusiva anticipa diferencias de habilidad, experiencia y necesidades de apoyo. Ajustar distancias, velocidades, materiales o formas de respuesta permite conservar una meta compartida sin imponer un único modo de ejecución. Las adaptaciones deben evitar aislar a quienes las utilizan.

El docente puede ofrecer opciones de complejidad y permitir progresiones individuales dentro de una actividad colectiva. Para examinar la calidad del diseño se debe observar si las alternativas ofrecen aprendizaje real, no únicamente una ocupación paralela.

Clima relacional, roles y barreras invisibles

Las oportunidades de participación dependen también del trato entre compañeros. La elección reiterada de los estudiantes más habilidosos para papeles centrales puede consolidar exclusiones que pasan inadvertidas. Las normas de colaboración y la rotación deliberada de responsabilidades ayudan a distribuir experiencias.

La observación debe considerar quién habla, quién decide y quién se retira de la tarea. Las percepciones declaradas por el alumnado aportan información valiosa, pero es conveniente contrastarlas con el comportamiento observable y con la organización de la clase.

Interpretación de la relación entre inclusión y equidad

Una asociación positiva entre prácticas inclusivas percibidas y participación reportada es coherente con clases mejor organizadas para la diversidad. No prueba que una adaptación particular produzca el resultado, pues ambas escalas pueden reflejar una valoración general favorable del ambiente.

La discusión debe examinar las dimensiones de la inclusión y su correspondencia con oportunidades concretas. Una futura aplicación puede registrar

participación antes y después de ajustes organizativos, evitando interpretar la correlación transversal como causalidad.

Delimitación de prácticas inclusivas en el contexto escolar

El análisis de prácticas inclusivas exige precisar qué se observa en una situación educativa concreta. En este estudio interesa las adaptaciones de reglas, tareas, materiales y formas de agrupamiento. Estas manifestaciones deben diferenciarse de las condiciones generales de la institución, porque una misma clase puede ofrecer experiencias heterogéneas a distintos estudiantes. Describir el contexto, la tarea y los criterios de valoración permite interpretar cada indicador sin atribuirle un alcance mayor del que realmente posee.

Delimitación de participación equitativa y sus manifestaciones

En el caso de participación equitativa, el interés se concentra en la distribución efectiva de oportunidades para intervenir y decidir. Estas manifestaciones no son intercambiables: cada una responde a procesos y oportunidades de aprendizaje parcialmente diferentes. La operacionalización debe mostrar cómo una consigna, una pregunta o una rúbrica permite registrar cada dimensión y por qué esa evidencia es pertinente para los objetivos de la investigación.

Relación entre variables y explicaciones alternativas

Una relación estadística entre prácticas inclusivas y participación equitativa puede resultar compatible con distintos mecanismos escolares. Por ejemplo, el tiempo disponible, la organización de las tareas, la experiencia previa y la claridad de las instrucciones pueden influir simultáneamente en los dos conjuntos de indicadores. En consecuencia, una correlación positiva no permite determinar que modificar la primera variable produzca automáticamente cambios en la segunda.

Condiciones de implementación educativa

Una aplicación futura puede organizarse mediante juegos cooperativos con múltiples vías de participación. La planificación debería explicitar el propósito de cada actividad, los materiales y el tiempo previsto, así como las adaptaciones para estudiantes con distintos ritmos y experiencias. Un protocolo claro facilita que otro

docente comprenda las decisiones de aplicación y distinga entre condiciones planificadas y situaciones emergentes de la clase.

Evaluación y trazabilidad de las evidencias

El seguimiento de la propuesta puede apoyarse en listas de observación de turnos, roles y barreras de acceso. Es necesario definir quién registra la información, cuándo se completa el instrumento y qué criterios se emplearán para revisar respuestas dudosas.

Implicaciones para la investigación posterior

Una etapa posterior de estudio sobre prácticas inclusivas y participación equitativa podría explorar la estabilidad de los indicadores en distintas sesiones y comparar grupos con características escolares diferentes. Para ello sería necesario validar los instrumentos, definir procedimientos uniformes de aplicación y registrar las condiciones de enseñanza. Un seguimiento longitudinal o un diseño con comparación de condiciones permitiría responder preguntas distintas de las que aborda el estudio transversal.

Delimitación operativa de las relaciones entre variables

El análisis de prácticas inclusivas y participación equitativa exige definir qué se observaría en situaciones concretas de noveno de Educación General Básica. Una explicación conceptual resulta insuficiente cuando una misma conducta admite interpretaciones diferentes. En un registro escolar, ajustar reglas, espacios, materiales y formas de agrupamiento; en otro, ampliar oportunidades de intervención y pertenencia. La delimitación de ambos procesos ayuda a construir indicadores que no se confundan con asistencia, cumplimiento de instrucciones o calificaciones globales. La unidad de observación debe fijarse antes del registro, así como el intervalo temporal y las condiciones de la tarea.

Una relación estadística entre prácticas inclusivas y participación equitativa puede reflejar experiencias escolares compartidas, la organización de la enseñanza o características no medidas de quienes participan. Por eso conviene interpretar la magnitud de la asociación junto con las definiciones de cada variable, la calidad del instrumento y el contexto. La coincidencia entre puntajes no establece por sí misma

que una variable produzca cambios en la otra. Esta precaución resulta especialmente necesaria cuando ambas medidas proceden de la misma fuente de información.

Calidad de la evidencia y triangulación pedagógica

La interpretación debe reconocer esta limitación: la presencia física en la clase no basta para acreditar participación equitativa. Antes de proponer una mejora didáctica, corresponde determinar si la dificultad responde al contenido, a la oportunidad de participación o al instrumento utilizado. Un cambio de tarea puede ser una respuesta pedagógica apropiada, pero su eficacia futura tendría que evaluarse con un procedimiento independiente.

Orientaciones de seguimiento y decisiones docentes

El seguimiento de prácticas inclusivas y participación equitativa puede organizarse en ciclos breves de planificación, registro y retroalimentación. En la planificación se selecciona una conducta observable; durante la actividad se anotan evidencias limitadas y pertinentes; al concluir se revisa qué ajuste conviene ofrecer en la siguiente oportunidad. Esta organización evita que la evaluación se reduzca a asignar una puntuación aislada y ayuda a vincular el registro con una decisión concreta.

Para noveno de Educación General Básica, una ficha breve puede distinguir el objetivo de la actividad, las condiciones de participación, la conducta registrada, el apoyo recibido y la acción de mejora prevista. En juegos modificados, rotación de funciones y observación de participación, esta secuencia permite comprobar si una variación posterior refleja aprendizaje, mayor familiaridad con la tarea o un cambio de condiciones. El seguimiento debe dar prioridad a evidencias comparables y a comentarios comprensibles para el estudiante o docente evaluado.

Diseño universal de tareas y participación equitativa en Educación Física

La inclusión en Educación Física comienza con el diseño de tareas que contemplen diversas formas de participación. Una actividad puede ser accesible físicamente y, sin embargo, conceder pocas oportunidades reales de decidir o ejecutar a quienes poseen menos experiencia. Ajustar distancias, ritmos, materiales y reglas

requiere definir qué aprendizaje debe conservarse para todos. La igualdad de condiciones no siempre garantiza oportunidades equitativas.

La participación equitativa comprende tiempo de intervención, responsabilidades, acceso a materiales y reconocimiento dentro del grupo. Observar únicamente si el estudiante está presente o completa la actividad puede ocultar situaciones de exclusión. En un juego colectivo, por ejemplo, conviene examinar si todos reciben posibilidades de actuar, si la organización favorece la rotación de funciones y si se evitan prácticas humillantes.

El apoyo entre pares puede contribuir a la inclusión cuando se establecen funciones comprensibles y se evita asignar permanentemente papeles secundarios a ciertos estudiantes. Los grupos heterogéneos requieren acuerdos de cooperación, retroalimentación respetuosa y reglas que protejan la participación. No toda ayuda equivale a inclusión: realizar la tarea por otro compañero puede privarlo de experiencias necesarias para aprender.

La interpretación de una relación entre prácticas inclusivas y participación equitativa exige distinguir intención docente y experiencia estudiantil. Una planificación puede proponer adaptaciones que el alumnado no percibe como suficientes. Contrastar distintas dimensiones ayuda a identificar si las oportunidades de participación se distribuyen efectivamente y qué barreras convendría investigar en una aplicación posterior.

Profundización conceptual: Inclusión y equidad de participación en Educación Física

Una actividad diseñada para todo el grupo puede producir oportunidades desiguales cuando solo algunos estudiantes controlan el material, asumen funciones decisivas o reciben retroalimentación. La inclusión se reconoce en los ajustes razonables de reglas, tiempos, roles y formas de demostrar el aprendizaje. La equidad requiere revisar quién puede intervenir realmente y cuáles barreras impiden participar, no contar únicamente cuántos alumnos están presentes en la clase.

Implicaciones para la interpretación de las variables

La distribución de intervenciones debe interpretarse atendiendo a su calidad. Recibir una pelota una vez no equivale a decidir una estrategia, explicar una solución o recibir una devolución útil. El docente puede registrar oportunidades de actuación, rotación de funciones y participación voluntaria; esos registros aportan contexto a los cuestionarios de percepción. Al estudiar la relación entre prácticas inclusivas y participación equitativa, también deben considerarse la composición del grupo y las diferencias previas de experiencia motriz.

Participación equitativa como oportunidad observable

La inclusión en Educación Física exige examinar quién dispone de oportunidades de intentar, decidir, recibir ayuda y asumir funciones significativas. La presencia de todo el alumnado en la misma cancha no garantiza esa distribución. En juegos colectivos, por ejemplo, una norma de participación puede aumentar las intervenciones de quienes suelen recibir menos pases, pero también es preciso valorar si las tareas tienen dificultad adecuada.

La participación debe estudiarse mediante indicadores observables y percepciones de pertenencia. Una persona puede intervenir con frecuencia sin sentirse segura; otra puede participar menos por una elección legítima en determinada tarea. Por eso, la evaluación requiere atender al acceso, la calidad de las oportunidades y la voz del estudiante, evitando reducir la equidad a un único recuento.

Adaptaciones didácticas sin estigmatización

La adaptación puede modificar materiales, distancia, reglas, duración y roles sin separar innecesariamente al estudiante del grupo. Su pertinencia depende de mantener el propósito motor o social de la tarea. Reducir sistemáticamente la exigencia a un grupo concreto puede limitar el aprendizaje si impide progresar hacia desafíos mayores.

Las percepciones sobre prácticas inclusivas y participación equitativa pueden estar relacionadas por un clima docente positivo y por normas compartidas, incluso cuando ciertas barreras persisten. El análisis debe reconocer que una correlación no confirma eliminación de desigualdades. Una propuesta posterior podría combinar

observación de oportunidades con consulta a estudiantes para localizar obstáculos específicos.

Fundamentos de la validez de los instrumentos de investigación

En la investigación sobre prácticas inclusivas y participación equitativa, la definición de variables constituye una operación teórica y no solo una decisión estadística. El instrumento traduce los conceptos en indicadores, pero esa traducción exige documentar qué aspectos incluye y cuáles deja fuera. Una medición será defendible cuando los reactivos representen prácticas o manifestaciones pertinentes del fenómeno y cuando las interpretaciones respeten el alcance del diseño.

En relación con cuestionario de prácticas inclusivas y participación equitativa, la interpretación debe tener especial cuidado con la posible confusión entre conducta observada, autoinforme y competencia subyacente. Los indicadores deben separar disponibilidad de adaptaciones, oportunidades reales de participación y percepción de trato justo. Una actividad abierta a todos no garantiza participación equitativa si existen barreras materiales, sociales o motrices. Se recomienda complementar las percepciones con observaciones de oportunidades, turnos y apoyos disponibles. La triangulación futura con otros procedimientos puede mostrar discrepancias útiles que una sola escala no permite reconocer.

Presencia, participación y aprendizaje como planos distintos

La inclusión no puede deducirse de que todos los estudiantes se encuentren físicamente en el espacio deportivo. La presencia informa acerca del acceso, pero no asegura intervención en las tareas, posibilidad de aprender ni reconocimiento por los pares. Un alumno puede aparecer en la lista, permanecer al borde de una cancha y ser considerado formalmente incluido, pese a no tomar decisiones ni recibir retroalimentación. La evaluación necesita distinguir estos planos.

De forma complementaria, participar no significa ejecutar el mismo movimiento con idéntica intensidad. Una tarea compartida puede admitir opciones equivalentes de desplazamiento, golpeo, cooperación o toma de decisiones. La pregunta relevante es si cada estudiante dispone de un papel significativo y oportunidades verificables para avanzar. Este enfoque evita reducir la equidad a

igualdad mecánica de tiempos de práctica y orienta el análisis hacia la calidad de la experiencia educativa.

Barreras de acceso en la organización de la clase

Las barreras pueden generarse en la distribución del espacio, el tamaño de los equipos, las reglas y el modo de comunicar las consignas. Un circuito diseñado para una sola velocidad o un juego que elimina tempranamente a quienes tienen menos experiencia restringen las oportunidades de práctica, aunque el docente manifieste una intención inclusiva. Identificar una barrera implica describir la interacción entre características de la tarea y necesidades reales del grupo.

La respuesta didáctica exige modificar variables manejables: distancia, tiempo de ejecución, tamaño o peso del implemento, número de contactos y forma de asignar turnos. La adaptación no debe convertirse automáticamente en separación permanente. Conviene analizar si la modificación facilita el acceso a una meta compartida o si reproduce expectativas bajas. La evaluación puede recoger la cantidad de intervenciones significativas, la retroalimentación recibida y la posibilidad de progresar en condiciones seguras.

Diseño universal y opciones con rigor curricular

Ofrecer múltiples formas de acceder a la información y demostrar aprendizajes supone conservar una finalidad educativa reconocible. Las alternativas necesitan compartir criterios nucleares de éxito, aunque difieran en materiales, apoyos o recorrido. Así la flexibilidad amplía el acceso sin vaciar de significado el aprendizaje motor.

La planificación puede anticipar barreras frecuentes antes de que aparezca una exclusión manifiesta. Instrucciones visuales, demostraciones graduadas, señalización espacial y roles rotativos benefician a participantes diversos. Sin embargo, la eficacia de cada apoyo debe revisarse a partir de lo que ocurre en la clase: una adaptación que parece adecuada sobre el papel podría limitar la iniciativa real. La voz estudiantil resulta imprescindible para identificar consecuencias no previstas.

Equidad distributiva y oportunidades de acción

La participación equitativa exige examinar cómo se reparten turnos, materiales, atención del profesorado y roles de decisión. Una distribución idéntica de minutos puede ocultar desigualdades cuando ciertas intervenciones tienen poco valor formativo o se realizan de forma pasiva. Por tanto, el indicador debería distinguir tiempo presente, tiempo de compromiso motor, decisiones tomadas y oportunidades para recibir retroalimentación relevante.

La unidad de análisis es importante. Si se observa únicamente al grupo completo, se pueden invisibilizar estudiantes que participan menos de manera sistemática. Una ficha de observación debe permitir registrar experiencias individuales sin etiquetar públicamente a los alumnos. Comparar distintos tipos de tareas también ayuda a reconocer si la desigualdad se concentra en juegos competitivos, actividades cooperativas o momentos de evaluación.

Pertenencia y seguridad psicológica

Un entorno inclusivo requiere que el estudiante pueda equivocarse sin humillación. Comentarios burlones, exposición reiterada de dificultades o selección pública de equipos pueden inhibir la participación incluso cuando las tareas son físicamente accesibles. La pertenencia tiene una dimensión relacional que no se obtiene midiendo exclusivamente el rendimiento. La inclusión exige reconocer cómo se producen las interacciones durante el aprendizaje.

Para examinar esa dimensión pueden combinarse preguntas sobre trato respetuoso con registros de situaciones concretas: invitaciones a participar, solicitudes de apoyo, reconocimiento de aportaciones y respuestas frente al error. Tales registros deben proteger la confidencialidad. Ambas fuentes se enriquecen cuando se interpretan de forma diferenciada.

Roles cooperativos y riesgo de participación simbólica

Asignar roles puede ampliar la inclusión cuando todos tienen responsabilidades significativas y posibilidad de rotar. Sin embargo, también puede encubrir segregación si ciertos alumnos reciben permanentemente tareas de observación mientras otros concentran la ejecución motriz. La cooperación requiere

interdependencia positiva y criterios para identificar la contribución de cada integrante. Un rol no es inclusivo solo por llevar una denominación amable.

El diseño de equipos debería considerar rotación transparente, instrucciones accesibles y equilibrio entre contribución individual y objetivo común. Un seguimiento sencillo puede registrar qué roles asumió cada estudiante y qué aprendizaje implicaron. Si un alumno participa como árbitro o facilitador por elección ocasional, esa actividad puede ser valiosa; si siempre ocupa funciones periféricas por falta de adaptación, debe investigarse como posible barrera.

Evaluación inclusiva y criterio de progreso

La evaluación debe reconocer la progresión respecto de criterios explícitos y oportunidades reales de aprendizaje. Comparar exclusivamente marcas absolutas puede reforzar desventajas vinculadas a experiencias previas y condiciones de acceso. No significa renunciar a medir el desempeño: significa interpretar el logro junto con el proceso, la estrategia utilizada, la participación en decisiones y las adaptaciones disponibles.

Una rúbrica puede formular descriptores observables para cada objetivo, con evidencias alternativas cuando correspondan. El docente debería documentar por qué un ajuste mantiene la exigencia educativa y cómo permite demostrar competencias equivalentes.

Validez del cuestionario de prácticas inclusivas

Preguntar si la clase es inclusiva mediante afirmaciones generales puede producir respuestas sociales deseables y poca información sobre comportamientos específicos. La operacionalización requiere desagregar acceso, adaptaciones, participación en decisiones, apoyo entre pares y retroalimentación. Cada pregunta ha de reflejar una dimensión claramente definida y evitar afirmaciones dobles como evaluar al mismo tiempo materiales accesibles y trato respetuoso.

La revisión por expertos debe ser documentada si se ejecuta, utilizando criterios previamente establecidos de pertinencia, claridad y representatividad. Debe comprobarse que los indicadores no confundan inclusión con satisfacción general ni participación con rendimiento. La aplicación piloto ayudaría a detectar expresiones

incomprensibles, pero no puede darse por realizada cuando no existen actas o datos. Esta distinción preserva la honestidad sobre el estado de la validación.

Sesgos en el registro de participación

La observación de la participación puede verse afectada por el tamaño del grupo, la posición del observador y el momento seleccionado. En juegos muy dinámicos se registran con mayor facilidad acciones visibles, mientras que decisiones tácticas y apoyos discretos pueden pasar inadvertidos. Por ese motivo, una definición limitada a contactos con el balón daría una imagen incompleta de lo que significa participar.

Es recomendable estructurar categorías de acción motriz, interacción cooperativa y toma de decisiones, junto con un intervalo temporal para el registro. Las observaciones de distintos momentos permitirían identificar variaciones por tarea. Antes de comparar estudiantes se necesitan criterios de codificación que reduzcan interpretaciones arbitrarias; también se debe proteger la privacidad para que el seguimiento no se transforme en estigmatización.

Contexto y análisis de desigualdades

Las oportunidades de participar pueden variar por experiencia motriz, recursos, género, discapacidad, clima grupal y criterios de asignación de roles. Una diferencia observada no debe atribuirse automáticamente a una característica personal. Es posible que la organización de la clase, la naturaleza de la tarea o las expectativas de los compañeros expliquen parte de esa variación.

La investigación escolar necesita distinguir inequidad producida por barreras modificables de diferencias legítimas en preferencias o modalidades de participación. Escuchar al estudiante ofrece información que una cifra agregada no muestra.

Modelo conceptual de inclusión y participación

Las prácticas inclusivas constituyen condiciones pedagógicas; la participación equitativa describe la distribución efectiva de oportunidades y la calidad del involucramiento. Esta distinción ordena la relación teórica: un ajuste accesible puede facilitar la participación, aunque su eficacia dependa de variables como el clima relacional y la organización del grupo. El hecho de que ambas dimensiones se

relacionen conceptualmente no demuestra un efecto causal en un estudio correlacional.

Para contrastar el modelo se requeriría información independiente sobre las prácticas implementadas y la participación efectivamente observada. Utilizar únicamente dos escalas contestadas por el mismo estudiante puede introducir sesgo de método común.

Implicaciones didácticas y transferencia responsable

La mejora de la inclusión requiere ciclos de identificación de barreras, planificación de ajustes, observación de oportunidades y revisión colegiada. Una intervención prospectiva puede comenzar por auditar reglas que eliminan jugadores, selección de equipos y distribución de materiales. Posteriormente se pueden probar modificaciones graduales y registrar si amplían la intervención significativa sin reducir el aprendizaje.

La aportación educativa reside en delimitar indicadores útiles y en proponer decisiones justificadas, no en afirmar una eficacia que todavía no ha sido contrastada.

Profundización y síntesis crítica del marco teórico

Definición de Términos Básicos

Para precisar el sentido con que se emplean los conceptos centrales, el siguiente cuadro presenta las dimensiones de prácticas inclusivas y participación equitativa y los indicadores con que se valora cada una en este estudio.

Cuadro 2
Definición operativa de las dimensiones del estudio

Término	Se refiere a	Indicadores con los que se valora
Acceso y adaptación de tareas	Dimensión de prácticas inclusivas.	Ajuste de dificultad, materiales y condiciones
Opciones y diferenciación	Dimensión de prácticas inclusivas.	Alternativas, elección, diferentes vías de logro
Apoyo entre pares y respeto	Dimensión de prácticas inclusivas.	Cooperación, ayuda recíproca, respeto
Acompañamiento docente equitativo	Dimensión de prácticas inclusivas.	Feedback, oportunidades, expectativas
Oportunidades de intervención	Dimensión de participación equitativa.	Turnos, práctica, acceso a acciones centrales
Responsabilidad y roles	Dimensión de participación equitativa.	Rotación, contribución, responsabilidades
Voz y toma de decisiones	Dimensión de participación equitativa.	Opinión, elección, acuerdos
Pertenencia y seguridad	Dimensión de participación equitativa.	Aceptación, confianza, posibilidad de equivocarse

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Diseño de la Investigación

Enfoque

El estudio se plantea desde un enfoque cuantitativo porque las dos variables se operacionalizan mediante puntuaciones obtenidas en un cuestionario estructurado. La intención no es reconstruir historias individuales, sino identificar patrones dentro del grupo y evaluar estadísticamente la asociación entre las variables. Esta decisión es coherente con un problema formulado en términos de relación.

Alcance

El alcance es descriptivo-correlacional. La fase descriptiva permite conocer cómo se distribuyen las puntuaciones de prácticas inclusivas y participación equitativa; la fase correlacional analiza si los valores de ambas variables presentan una asociación. Correlación no significa causalidad: un coeficiente significativo indica covariación, no demuestra que una variable produzca cambios en la otra.

Diseño

Se adopta un diseño no experimental, puesto que las variables se observan tal como se presentan en el contexto escolar y no se manipulan deliberadamente. El estudio es transversal porque la información se recoge en un único período del año lectivo. Esta estructura resulta adecuada para un diagnóstico inicial y permite evitar modificaciones en la planificación normal de la institución.

Población y Muestra

Se considera una población accesible de 44 estudiantes de un solo paralelo de 9.º de Educación General Básica, con edades comprendidas entre 13 a 14 años, pertenecientes a Unidad Educativa Particular “Riberas de los Ríos”, en Babahoyo, provincia de Los Ríos. Debido al tamaño del grupo, se trabaja con la totalidad de estudiantes disponibles, por lo que no se extrae una muestra probabilística dentro del paralelo.

Los criterios de inclusión contemplan estar matriculado en el paralelo seleccionado, asistir regularmente a las clases y contar con consentimiento del representante y asentimiento del estudiante. Se excluirían cuestionarios con una proporción importante de respuestas faltantes o aquellos casos en los que el participante decida retirarse. No se registran nombres en la base de análisis; cada estudiante recibe un código.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

La técnica seleccionada es la encuesta y el instrumento un cuestionario integrado de 24 ítems con escala Likert de cinco opciones. Los primeros 12 ítems corresponden a prácticas inclusivas y los 12 restantes a participación equitativa. La redacción utiliza situaciones cercanas a la experiencia del estudiante y evita preguntas sobre diagnósticos personales.

Las opciones de respuesta se codifican de 1 a 5: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo. Cada variable puede alcanzar entre 12 y 60 puntos. Para una interpretación descriptiva inicial se utilizan tres rangos: 12–28 bajo, 29–44 medio y 45–60 alto. Estos puntos de corte son operativos y deberán revisarse durante la validación definitiva del instrumento.

En el grupo estudiado, la consistencia interna fue $\alpha = 0{,}904$ para prácticas inclusivas y $\alpha = 0{,}861$ para participación equitativa.

Cuadro 3
Operacionalización resumida de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores generales	Ítems
Prácticas inclusivas	Acceso y adaptación; opciones y diferenciación; apoyo entre pares y respeto; acompañamiento docente	Flexibilidad de tareas, alternativas, cooperación, retroalimentación equitativa	1–12
Participación equitativa	Oportunidades de intervención; responsabilidad y roles; voz y decisiones; pertenencia y seguridad	Turnos, contribución, decisiones, seguridad para involucrarse	13–24

Bases de la validez y ruta de validación del instrumento

La construcción del cuestionario de prácticas inclusivas y participación equitativa comienza con una matriz de especificaciones: cada variable se desagrega en dimensiones, cada dimensión en indicadores y cada indicador en una o varias preguntas o conductas observables. Se debe conservar un vínculo trazable entre el objetivo de investigación, la definición conceptual y los reactivos. Cuando un indicador carece de contenido suficiente o reúne dos ideas en una misma pregunta, debe revisarse antes de la aplicación. La elección de la escala de respuesta debe corresponder con lo que la persona puede informar o el observador puede distinguir.

Los indicadores deben separar disponibilidad de adaptaciones, oportunidades reales de participación y percepción de trato justo. Una actividad abierta a todos no garantiza participación equitativa si existen barreras materiales, sociales o motrices. Se recomienda complementar las percepciones con observaciones de oportunidades, turnos y apoyos disponibles.

Validación de los Instrumentos por Juicio de Expertos

La validez de contenido del cuestionario integrado de 24 ítems se estimó mediante el juicio de tres expertos (número impar, conforme a la norma institucional), con formación en Educación Física, evaluación educativa y metodología de la investigación. Cada experto valoró los 24 ítems en cuatro criterios (claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia) con una escala de 1 a 5, y se calculó el coeficiente V de Aiken por ítem; en el cuadro siguiente se presenta el promedio por criterio y el porcentaje de ítems con V igual o superior a 0,80, valor mínimo aceptado. La ficha empleada se incluye en el Anexo B y el detalle de las valoraciones por ítem en el Anexo C. Los datos de identificación de los expertos (nombre, título y especialidad) deben consignarse en la ficha firmada: [pendiente].

Cuadro 4
Coeficiente V de Aiken por criterio de validación

Criterio	V de Aiken (promedio)	Ítems con V ≥ 0,80
Claridad	0,88	91,7 %
Pertinencia	0,89	87,5 %
Coherencia	0,88	83,3 %
Suficiencia	0,86	70,8 %

Todos los criterios obtuvieron promedios superiores a 0,80 (mínimo 0.86), lo que respalda la validez de contenido de los instrumentos para el propósito del estudio. Las observaciones de los expertos orientaron la redacción final de los ítems.

Técnicas de Análisis de Datos

El procesamiento contempla una revisión inicial de valores, cálculo de puntuaciones por variable y elaboración de estadísticos descriptivos: frecuencias, porcentajes, media, mínimo, máximo y desviación estándar. Los resultados por dimensiones se presentan mediante medias sobre un rango de 3 a 15 puntos.

Para la relación entre variables se contempla el coeficiente de Pearson cuando las puntuaciones muestran un comportamiento compatible con sus supuestos. Como contraste, puede utilizarse Spearman cuando se prefiera una alternativa no paramétrica. En el modelo se reporta Pearson y se informa también el resultado de Spearman como comprobación. El nivel de significación se establece en $\alpha = .05$.

El análisis ético considera voluntariedad, confidencialidad y presentación agregada de resultados. La información recogida no debe utilizarse para asignar calificaciones ni etiquetar a participantes.

Protocolo de aplicación, registro y control de calidad

La aplicación del instrumento sobre prácticas inclusivas debería comenzar con una explicación uniforme de su propósito y de los criterios vinculados con adaptación de materiales, roles, consignas y reglas. Las personas responsables necesitarían un ensayo previo del procedimiento, una hoja de instrucciones y un registro de incidencias. Esta preparación ayudaría a diferenciar errores de administración de diferencias reales en las respuestas.

La medición de participación equitativa requiere igualmente una secuencia documentada: preparación de materiales, identificación mediante códigos, aplicación

en condiciones comparables, revisión de respuestas faltantes y resguardo de los registros. Toda regla para tratarlos tendría que establecerse antes del cálculo de puntuaciones globales.

Ruta de análisis e interpretación sin atribución causal

La interpretación de prácticas inclusivas y participación equitativa debe comenzar con la distribución de frecuencias, el rango de puntuaciones y la identificación de valores ausentes. Para escalas de respuesta ordinal puede ser pertinente un coeficiente no paramétrico, según la distribución y las decisiones del diseño. La selección del coeficiente debe justificarse con los supuestos correspondientes y no elegirse en función de un resultado esperado.

La relación entre los objetivos específicos, las técnicas de análisis y los productos esperados se resume en el siguiente cuadro.

Cuadro 5
Plan de análisis de datos por objetivo específico

Objetivo	Enunciado	Técnica de análisis	Producto esperado
OE1	Caracterizar el nivel percibido de prácticas inclusivas durante las clases de Educación Física	Frecuencias y porcentajes por nivel; media, desviación estándar, mínimo y máximo	Distribución por niveles y estadísticos de prácticas inclusivas
OE2	Identificar el nivel de participación equitativa de los estudiantes durante las clases de Educación Física	Frecuencias y porcentajes por nivel; media, desviación estándar, mínimo y máximo	Distribución por niveles y estadísticos de participación equitativa
OE3	Establecer la relación entre las puntuaciones de prácticas inclusivas y participación equitativa en el grupo estudiado	Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) y coeficiente de correlación de Spearman o Pearson, con valor p	Dirección y magnitud de la asociación entre prácticas inclusivas y participación equitativa

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Análisis Detallado de los Resultados

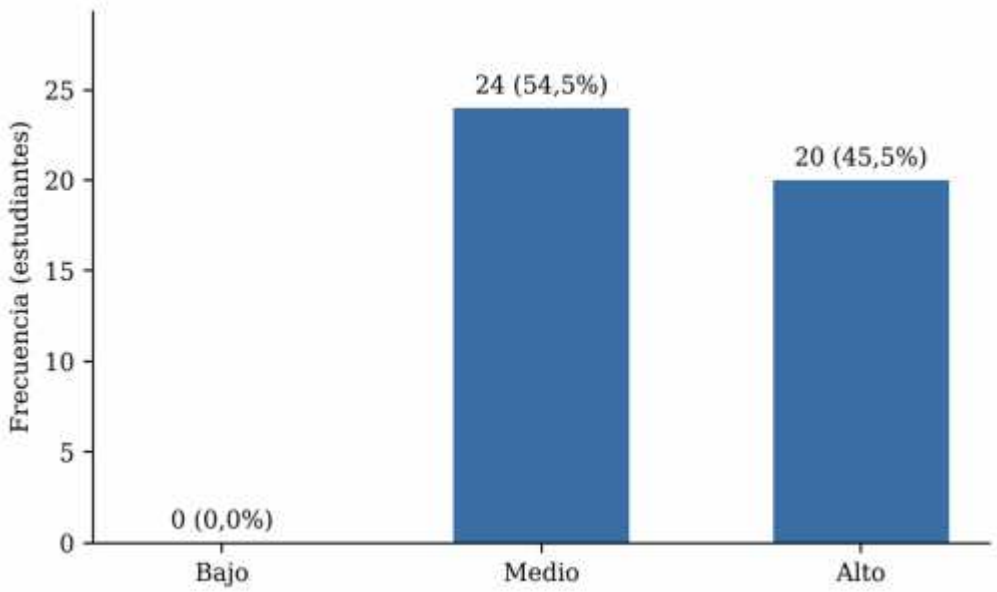
Prácticas inclusivas

Cuadro 6
Nivel percibido de prácticas inclusivas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0 %
Medio	24	54,5 %
Alto	20	45,5 %

La distribución muestra que 20 estudiantes (45,5 %) se ubican en el nivel alto de prácticas inclusivas, 24 (54,5 %) en nivel medio y 0 (0,0 %) en nivel bajo. El patrón sugiere una percepción mayoritariamente favorable, aunque no uniforme. La existencia de casos en niveles medio o bajo recuerda que una misma clase puede ser vivida de forma distinta por cada estudiante.

Gráfico 1
Distribución de prácticas inclusivas



Cuadro 7
Estadísticos descriptivos de prácticas inclusivas

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
44	29	60	43,55	6,57

La media fue de 43,55 puntos sobre 60. La desviación estándar de 6,57 indica diferencias moderadas entre estudiantes. No todos perciben con la misma intensidad la adaptación, las opciones, el apoyo entre pares o el acompañamiento docente.

Cuadro 8
Resultados por dimensiones de prácticas inclusivas

Dimensión	Media (3–15)	Desv. estándar
Acceso y adaptación de tareas	11,11	1,99
Opciones y diferenciación	10,86	1,88
Apoyo entre pares y respeto	10,80	1,84
Acompañamiento docente equitativo	10,77	1,70

Las dimensiones permiten una lectura más fina. Los puntajes no deben utilizarse para clasificar al docente, sino para localizar aspectos de la experiencia que podrían fortalecerse. Una media menor en opciones y diferenciación, por ejemplo, orientaría a revisar la variedad de formas de realizar una tarea; una media menor en apoyo entre pares invitaría a observar la estructura de los agrupamientos.

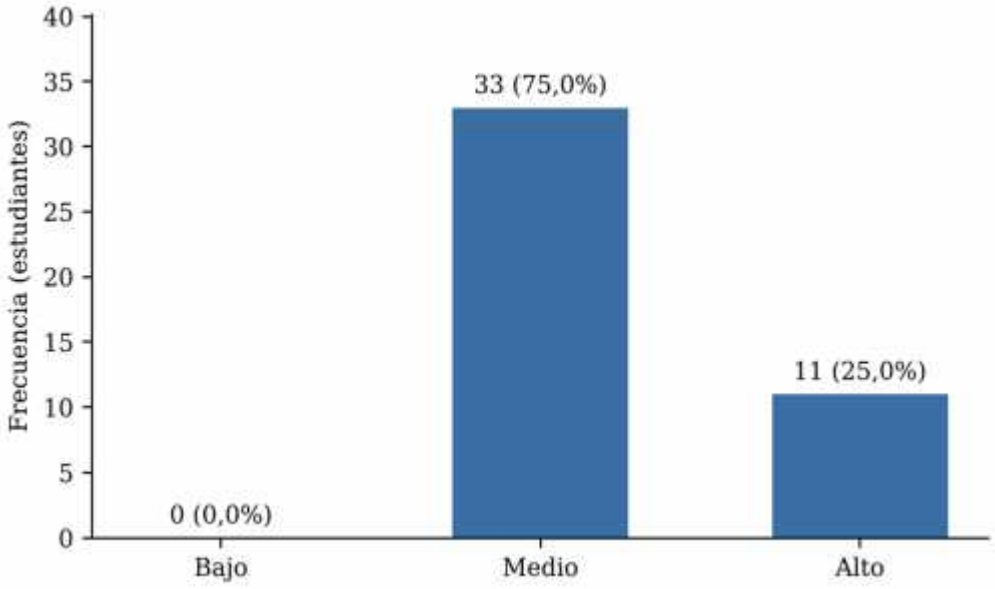
Participación equitativa

Cuadro 9
Nivel de participación equitativa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0 %
Medio	33	75,0 %
Alto	11	25,0 %

En participación equitativa, 11 estudiantes (25,0 %) se ubican en nivel alto, 33 (75,0 %) en nivel medio y 0 (0,0 %) en nivel bajo. El resultado mantiene una tendencia favorable, pero muestra que todavía existen estudiantes para quienes intervenir, asumir roles o sentirse seguros no ocurre con la misma frecuencia.

Gráfico 2
Distribución de participación equitativa



Cuadro 10
Estadísticos descriptivos de participación equitativa

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
44	32	58	41,16	5,57

La media de participación equitativa fue de 41,16 puntos. La dispersión observada (5,57) confirma que la experiencia de participación no es idéntica entre los integrantes del grupo.

Cuadro 11
Resultados por dimensiones de participación equitativa

Dimensión	Media (3–15)	Desv. estándar
Oportunidades de intervención	10,27	1,86
Responsabilidad y roles	10,16	1,78
Voz y toma de decisiones	10,48	1,64
Pertenencia y seguridad para participar	10,25	1,46

Las dimensiones permiten distinguir entre estar activo y participar de manera equitativa. Un estudiante puede ejecutar ejercicios, pero tener poca voz en las decisiones; otro puede sentirse parte del grupo, aunque disponga de pocas oportunidades de asumir funciones centrales. Analizar estos matices evita reducir la participación a un único comportamiento.

Relación entre las variables

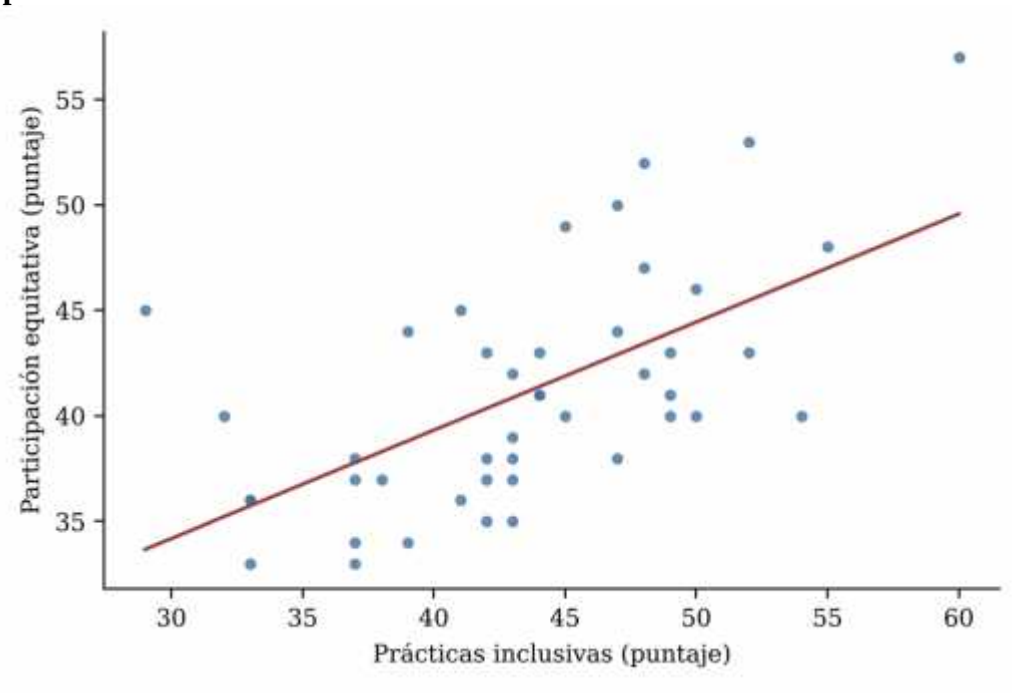
Cuadro 12
Correlación entre prácticas inclusivas y participación equitativa

Variables	Coeficiente	p	Interpretación
Prácticas inclusivas – Participación equitativa	r = 0,610	< .001	Positiva moderada

El coeficiente de Pearson fue r = 0,610, con p < .001. El coeficiente de Spearman fue ρ = 0,523, con p < .001, lo que mantiene la dirección general del hallazgo.

La asociación no permite afirmar que las prácticas inclusivas causen por sí solas una mayor participación. El diseño es transversal y no experimental. Factores como relaciones previas, competencia motriz percibida, motivación, clima de grupo o experiencias externas pueden contribuir a las puntuaciones. La conclusión apropiada es que las variables se encuentran relacionadas dentro del escenario analizado.

Gráfico 3
Dispersión entre las variables



Distribución Conjunta de los Niveles

Para complementar el análisis correlacional, el cuadro siguiente cruza los niveles de prácticas inclusivas (filas) con los de participación equitativa (columnas). Los totales coinciden con las distribuciones de los cuadros anteriores.

Cuadro 13
Niveles de prácticas inclusivas según niveles de participación equitativa

Nivel de prácticas inclusivas	Bajo	Medio	Alto	Total
Bajo	0	0	0	0
Medio	0	22	2	24
Alto	0	11	9	20
Total	0	33	11	44

La diagonal del cuadro concentra 31 de 44 estudiantes (70,5 %), es decir, quienes se ubican en el mismo nivel en ambas variables. Esta lectura es coherente con la asociación positiva ya descrita, aunque no permite afirmar que una variable determine a la otra.

Análisis General de los Resultados

Criterios para leer conjuntamente los indicadores

En esta investigación, la lectura conjunta de prácticas inclusivas y participación equitativa exige distinguir el significado de cada indicador antes de comentar su relación. Dos registros pueden mostrar una tendencia coincidente y, aun así, describir aspectos diferentes de la experiencia escolar. Conviene regresar a las definiciones operacionales y establecer qué situación concreta observa cada instrumento, qué periodo cubre y qué respuesta puede ofrecer razonablemente el estudiante o el evaluador. Esta precaución reduce el riesgo de atribuir al puntaje un significado que el procedimiento no permite sostener.

Traducción didáctica prospectiva

Durante la ejecución se propone distribuir oportunidades de actuación, decisión y liderazgo. Las consignas deberán formularse en lenguaje breve, comprobable y ajustado a la edad de la población a la que se dirige la propuesta. El docente ofrecerá demostraciones o ejemplos cuando sean necesarios, asignará un tiempo razonable para practicar y documentará las adaptaciones introducidas. La secuencia puede desarrollarse en períodos sucesivos, pero su duración final debe depender de la disponibilidad institucional y de la respuesta observada, no de un cronograma impuesto por los datos de este estudio.

Para el cierre de cada sesión convendría revisar quién participa realmente y quién permanece en roles secundarios. El seguimiento no deberá limitarse a constatar que la actividad terminó. Es necesario identificar la evidencia obtenida, la decisión que tomó el estudiante o el docente y el ajuste razonable para una sesión posterior. Un cierre de esta clase convierte la observación en información pedagógica utilizable, especialmente cuando se reconoce que los alumnos pueden progresar a ritmos y por vías diferentes.

Registro y devolución de información

El registro puede organizarse mediante mapa de participación, diario de ajustes razonables y ficha de observación de interacciones. Cada formato debe tener una finalidad explícita y utilizar solo las categorías necesarias para responder a la

pregunta pedagógica. Para reducir el trabajo administrativo, es preferible incorporar un espacio breve para indicar fecha, actividad, criterio observado y una observación puntual, en lugar de solicitar extensas valoraciones narrativas después de cada clase.

Condiciones para valorar una aplicación posterior

Para evaluar una implementación posterior de juegos cooperativos con reglas y materiales adaptables habría que fijar previamente los criterios de seguimiento y las condiciones mínimas de comparación. Esto incluye definir cuándo se observa, quién utiliza cada instrumento, qué ocurre ante ausencias y cómo se registran situaciones imprevistas. Las modificaciones introducidas por razones pedagógicas pueden ser pertinentes, pero deben quedar documentadas para no confundir cambios de procedimiento con variaciones del aprendizaje.

Una interpretación prudente exige recordar que no considerar inclusión la mera presencia de todo el grupo. Cuando se formulen recomendaciones, resulta más preciso proponer experiencias que puedan ser evaluadas que asegurar de antemano sus resultados.

El primer hallazgo es una percepción generalmente favorable de prácticas inclusivas. Este resultado es compatible con la evolución descrita en la literatura: docentes y sistemas educativos expresan un compromiso creciente con la inclusión, aunque la experiencia concreta no siempre sea homogénea. Rekaa et al. (2019) encontraron precisamente esa tensión entre una norma inclusiva ampliamente aceptada y dificultades para traducirla en experiencias de pertenencia.

La variabilidad de las puntuaciones merece tanta atención como la media. Cuando un grupo obtiene un resultado general positivo puede existir la tentación de asumir que la inclusión está resuelta. Sin embargo, la inclusión se prueba en quienes encuentran más barreras. La revisión de Haegele et al. (2024) invita a cuestionar soluciones universales y a mantener una lectura crítica sobre cómo se viven las prácticas en contextos reales.

El resultado de participación equitativa presenta una distribución similar, aunque con diferencias individuales visibles. Esta situación coincide con Bertills et al. (2019), quienes observaron que el compromiso en clases de Educación Física varía

entre grupos y que determinados estudiantes pueden aparecer con mayor frecuencia fuera de tarea. En el presente proyecto, la participación se entiende de forma más amplia que el tiempo de ejecución: incorpora roles, voz y pertenencia.

La correlación positiva moderada constituye el hallazgo central. Desde el punto de vista pedagógico, tiene sentido que estudiantes que perciben adaptación, opciones, apoyo y trato equitativo reporten también mejores oportunidades de participar. Las propuestas de Kennedy y Yun (2019) y Gilbert (2019) respaldan esta lógica al mostrar que un diseño flexible puede anticipar barreras y ofrecer formas diversas de implicación.

El apoyo entre pares ocupa un lugar importante dentro de esa relación. Pocock y Miyahara (2018) identificaron la colaboración como un componente relevante de entornos inclusivos, mientras Qi y Wang (2018) mostraron que compartir espacio no garantiza interacción social. En consecuencia, la organización de grupos debe diseñarse; no basta con indicar que los estudiantes “trabajen juntos”.

La equidad también se vincula con la evaluación y las expectativas. Maher et al. (2023) cuestionan prácticas estandarizadas que pueden desatender capacidades y progresos diversos. Una Educación Física inclusiva necesita criterios claros, pero esos criterios pueden centrarse en aprendizaje, progreso y participación significativa, en lugar de comparar a todos únicamente con un rendimiento físico normativo.

La inclusión requiere desafío accesible. Grenier et al. (2017) muestran que es posible mantener objetivos compartidos mientras se utilizan formas de participación modificadas o paralelas. La clave es que el estudiante continúe vinculado con el aprendizaje central.

El contexto ecuatoriano añade una razón práctica para esta discusión. Los grupos escolares reúnen diversidad de experiencias corporales, habilidades, intereses y condiciones sociales. Planificar desde la idea de un estudiante “promedio” puede generar barreras incluso sin intención de excluir. La diversidad debe ser prevista como característica normal del grupo.

En términos educativos, la asociación obtenida sugiere que revisar prácticas inclusivas puede ser una vía razonable para fortalecer la participación. No significa

que toda baja participación se resuelva adaptando tareas. Significa que el docente dispone de variables pedagógicas sobre las cuales puede actuar: agrupamientos, reglas, opciones, tiempos, materiales, feedback y formas de demostrar aprendizaje.

La principal limitación del diseño es su carácter correlacional y transversal. Una investigación futura podría combinar encuesta con observación sistemática, entrevistas breves o registros de tiempo de participación para obtener una imagen más completa.

Alcance y condición de aplicación

Diseñar tareas corporales donde el acceso, los roles y las oportunidades de decisión se distribuyan equitativamente en un grupo heterogéneo.

Sesión 1. Reconocimiento de barreras

Propósito: Detectar obstáculos de materiales, reglas, espacio y trato interpersonal.

Desarrollo didáctico: El grupo revisa situaciones hipotéticas de exclusión y propone ajustes concretos. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Mapa de barreras sin identificar ni clasificar públicamente a estudiantes. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 2. Acceso a materiales y espacio

Propósito: Asegurar alternativas seguras y equivalentes para participar.

Desarrollo didáctico: Se prueban variantes de tamaño, peso y distancia en tareas de lanzamiento y recepción. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Inventario de ajustes y elección de variantes. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 3. Roles rotativos

Propósito: Evitar que las funciones centrales recaigan siempre en las mismas personas.

Desarrollo didáctico: Los equipos alternan ejecución, observación, organización y apoyo con tiempos definidos. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Registro de rotación de roles. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 4. Cooperación con meta compartida

Desarrollo didáctico: Se plantean desafíos de continuidad donde todas las personas deben intervenir. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Registro de oportunidades de participación por integrante. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 5. Reglas revisables

Propósito: Analizar cómo una misma regla puede favorecer o impedir intervenir.

Desarrollo didáctico: Se comparan dos variantes de juego y se discute cuál ofrece acceso más equilibrado. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Argumentación breve sobre adaptación reglamentaria. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 6. Voz del alumnado

Propósito: Recoger sugerencias sin obligar a exponer situaciones personales.

Desarrollo didáctico: Se usan propuestas anónimas y diálogo estructurado para ajustar la sesión siguiente. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Matriz de sugerencias y decisiones docentes. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 7. Seguimiento de participación

Propósito: Observar la distribución del tiempo activo y de las intervenciones.

Desarrollo didáctico: El docente registra oportunidades de ejecución y espera, y modifica grupos o tareas según patrones observados. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Planilla descriptiva de participación. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Sesión 8. Evaluación inclusiva

Propósito: Valorar progreso respecto de criterios accesibles y metas conocidas.

Desarrollo didáctico: Se combinan autoevaluación, evidencias de participación y observación formativa. El docente debe explicar el propósito, comprobar que las instrucciones fueron comprendidas, organizar una práctica suficiente y cerrar con una reflexión breve sobre el proceso.

Evidencia esperada: Reporte de ajustes y criterios de continuidad. La evidencia sería utilizada para brindar retroalimentación formativa, no como dato recopilado en esta investigación.

Instrumentos y seguimiento prospectivo

Criterios sugeridos para la rúbrica de seguimiento: Accesibilidad de las consignas; Distribución del tiempo de intervención; Rotación justa de roles; Adaptaciones razonables; Participación en decisiones. Se recomienda describir cuatro

niveles progresivos: inicial, en desarrollo, satisfactorio y autónomo. Cada nivel debería definirse con conductas observables, evitando atribuir características personales a partir de una sola actividad.

Análisis de los indicadores y de las decisiones de medición

La interpretación de la relación entre prácticas inclusivas y participación equitativa exige distinguir el constructo que se desea observar de las puntuaciones obtenidas mediante el instrumento. En el presente tema, prácticas inclusivas se expresa a través de adaptación de reglas, roles, materiales y apoyos. Esos componentes pueden variar dentro de un mismo grupo de noveno de EGB; por ello, una puntuación agregada no describe por completo el perfil de una persona o una institución. Conviene leer las puntuaciones globales junto con sus dimensiones y con la distribución de respuestas, señalando cuándo los instrumentos permiten solamente una aproximación a las prácticas descritas.

Para participación equitativa, los aspectos de interés son frecuencia, calidad y distribución de oportunidades de intervenir. Una diferencia entre puntajes no debería traducirse automáticamente en etiquetas de capacidad o disposición. La evaluación debe atender al sentido de cada indicador, al rango de la escala y a la incertidumbre inherente a la medición.

Criterios de interpretación pedagógica y límites de los resultados

Una lectura pedagógica de prácticas inclusivas se centra en reconocer oportunidades de mejora observables. En lugar de ordenar a los estudiantes o docentes por su puntuación, resulta más útil preguntar qué dimensión muestra mayor variación, si la tarea fue suficientemente accesible y qué apoyos se podrían ofrecer. Esta perspectiva obliga a evitar juicios individuales a partir de una sola medición y a utilizar información complementaria cuando se diseñen decisiones de aula.

En relación con participación equitativa, una puntuación alta o baja tiene sentido solamente si se interpretan las preguntas, el momento de aplicación y las condiciones institucionales. No procede atribuir a todos los integrantes de noveno de EGB el patrón encontrado en un conjunto limitado ni convertir una correlación en recomendación universal. Los hallazgos deben vincularse con los objetivos

formulados y con las dimensiones efectivamente medidas; cualquier variable no observada constituye una explicación posible que permanece fuera del alcance del análisis.

Orientaciones para una aplicación institucional futura

El diseño debe permitir que las personas de noveno de EGB comprendan qué se espera de ellas y cómo se utilizará la información. Cuando participen menores de edad, corresponde tramitar autorización institucional, consentimiento del representante y asentimiento del estudiante. Ninguna propuesta justifica publicar puntuaciones identificables, utilizar comparaciones que expongan a estudiantes concretos o convertir la participación en una obligación ajena al propósito educativo.

Seguimiento, documentación y evaluación de la propuesta

El seguimiento de frecuencia, calidad y distribución de oportunidades de intervenir requeriría un procedimiento proporcional a la edad y al contexto. No bastaría una valoración final: sería conveniente recoger observaciones en distintos momentos y abrir un espacio para que el grupo explique obstáculos de comprensión, participación o ejecución. Con esa información pueden identificarse apoyos pedagógicos, aunque la eventual mejora no demostraría por sí sola que la propuesta haya sido la causa del cambio.

Evidencia del Logro de los Objetivos

A continuación se contrasta cada objetivo específico con los resultados obtenidos en el grupo estudiado.

Objetivo específico 1: caracterizar el nivel percibido de prácticas inclusivas durante las clases de Educación Física. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 6 muestra que predomina el nivel medio (24 de 44 estudiantes, 54,5 %), seguido del nivel alto (20, 45,5 %).

Objetivo específico 2: identificar el nivel de participación equitativa de los estudiantes durante las clases de Educación Física. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 9 muestra que predomina el nivel medio (33 de 44 estudiantes, 75,0 %), seguido del nivel alto (11, 25,0 %).

Objetivo específico 3: establecer la relación entre las puntuaciones de prácticas inclusivas y participación equitativa en el grupo estudiado. Este objetivo se cumplió: el Cuadro 12 reporta un coeficiente de 0,610 ($p < ,001$), es decir, una asociación positiva entre prácticas inclusivas y participación equitativa en el grupo estudiado. Esta asociación no implica causalidad.

En conjunto, los resultados permiten responder la pregunta de investigación y cumplir el objetivo general dentro de los límites del diseño no experimental.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En el escenario analizado, las prácticas inclusivas presentan una valoración mayoritariamente media y alta. Los estudiantes reconocen condiciones relacionadas con adaptación de tareas, opciones, apoyo entre pares y acompañamiento docente, aunque las puntuaciones muestran que la experiencia no es idéntica para todo el grupo.

La participación equitativa también se concentra principalmente en niveles medio y alto. Esto indica que una parte importante del alumnado percibe oportunidades para intervenir, asumir responsabilidades y sentirse parte de la clase, pero persisten diferencias que justifican revisar cómo se distribuyen los roles y los tiempos de participación.

El análisis correlacional identifica una asociación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa. En el modelo, quienes perciben mayores condiciones inclusivas tienden a reportar también una participación más favorable.

El resultado responde al objetivo general sin establecer causalidad. Debido al diseño no experimental y transversal, no puede afirmarse que las prácticas inclusivas produzcan por sí mismas un aumento de la participación. La relación debe interpretarse dentro del contexto y junto con otros factores personales y grupales.

La inclusión en Educación Física no puede reducirse a permitir que todos estén presentes. Requiere experiencias en las que el estudiante tenga una contribución significativa, pueda aprender con apoyos pertinentes y no quede sistemáticamente relegado por diferencias de habilidad, confianza o experiencia.

El estudio refuerza la utilidad de planificar desde la variabilidad. Ofrecer alternativas, ajustar condiciones, organizar apoyos entre pares y rotar

responsabilidades son decisiones pedagógicas concretas que pueden ampliar las oportunidades de participación sin renunciar a objetivos comunes.

Recomendaciones

Planificar actividades con más de una forma válida de participación, especialmente cuando las diferencias de habilidad hacen que algunos estudiantes queden fuera de la acción principal.

Rotar responsabilidades dentro de grupos y equipos para evitar que liderazgo, ejecución y toma de decisiones se concentren siempre en los mismos estudiantes.

Utilizar materiales, espacios, distancias y tiempos de manera flexible cuando una adaptación permita mantener el objetivo de aprendizaje y aumentar la participación.

Incorporar preguntas breves de autoevaluación sobre qué facilitó o dificultó la participación, de modo que la voz del estudiante forme parte de la mejora de la clase.

Promover estructuras de apoyo entre pares que sean recíprocas y rotativas, evitando asignar de forma permanente a un estudiante como "ayudante" y a otro como receptor de ayuda.

Revisar criterios de evaluación para que reconozcan progreso, comprensión, cooperación y participación, además del resultado motor.

Fortalecer espacios de capacitación docente sobre inclusión, DUA y adaptación de tareas con ejemplos específicos para Educación Física.

Replicar el estudio con varios paralelos y combinar el cuestionario con observación directa para contrastar percepción y comportamiento durante la clase.

Analizar en investigaciones futuras variables complementarias como competencia motriz percibida, motivación, clima de aula y sentido de pertenencia.

Documentación Complementaria

Como respaldo del proceso, se incluyen los siguientes documentos: matriz de coherencia (ver Anexo D); matriz de operacionalización (ver Anexo E); cuestionario de investigación (ver Anexo F); consentimiento informado para representantes (ver Anexo G); asentimiento del estudiante (ver Anexo H); ejemplo de estructura de base de datos (ver Anexo I); hoja de codificación de las variables (ver Anexo J); instructivo de aplicación de los instrumentos (ver Anexo K); registro de aplicación y de incidencias (ver Anexo L).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. CAST.

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

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

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

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

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

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

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de Educación Física para Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Ministerio de Educación.

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

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

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

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

UNESCO. (2015). Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers. UNESCO.

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

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations.

World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health. World Health Organization.

ANEXOS

ANEXO A

CRONOGRAMA REFERENCIAL

Actividad	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
Definición del problema	X					
Revisión bibliográfica	X	X				
Marco teórico		X	X			
Diseño metodológico		X	X			
Validación del instrumento			X			
Aplicación			X	X		
Procesamiento de datos				X		
Análisis y discusión				X	X	
Conclusiones y recomendaciones					X	
Revisión y entrega					X	X

ANEXO B

FICHA DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Nombre del experto: _____

Formación académica: _____

Área de experiencia: _____

Años de experiencia: _____

Escala: 1 = No cumple; 2 = Cumple parcialmente; 3 = Cumple adecuadamente; 4 = Cumple plenamente.

Criterio	1	2	3	4	Observaciones
Claridad de los ítems					
Pertinencia respecto de las variables					
Coherencia con dimensiones e indicadores					
Suficiencia del instrumento					
Adecuación del lenguaje para 9.º EGB					

Dictamen general: ☐ Aprobado ☐ Aprobado con modificaciones ☐ Requiere reformulación

Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO C

VALORACIÓN DE EXPERTOS POR ÍTEM (V DE AIKEN)

Valoración de los tres expertos sobre cada ítem. Los valores corresponden al coeficiente V de Aiken (escala de 1 a 5).

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V global
1	0,83	0,92	0,92	0,75	0,85
2	1,00	0,83	0,75	0,67	0,81
3	0,92	0,75	0,75	0,92	0,83
4	0,92	0,92	0,92	1,00	0,94
5	0,67	0,92	0,83	1,00	0,85
6	1,00	0,83	1,00	0,83	0,92
7	0,75	0,75	0,92	0,92	0,83
8	1,00	0,83	0,92	0,83	0,90
9	0,83	0,92	0,58	0,75	0,77
10	0,92	0,92	0,92	0,75	0,88
11	0,83	1,00	0,83	0,92	0,90
12	0,83	0,83	0,92	0,83	0,85
13	0,83	0,92	0,83	0,75	0,83
14	0,92	1,00	0,92	0,75	0,90
15	0,83	0,92	1,00	0,67	0,85
16	0,92	1,00	0,92	0,92	0,94
17	0,83	1,00	1,00	1,00	0,96
18	1,00	0,83	0,67	1,00	0,88
19	0,83	0,83	1,00	1,00	0,92
20	0,83	0,92	0,83	0,92	0,88
21	1,00	0,92	1,00	0,92	0,96
22	0,83	0,75	0,83	0,83	0,81
23	0,83	0,92	0,92	1,00	0,92
24	0,92	0,92	0,92	0,83	0,90

ANEXO D

MATRIZ DE COHERENCIA

Elemento	Contenido
Problema	¿Qué relación existe entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de estudiantes de 9.º de Educación General Básica?
Objetivo general	Determinar la relación entre prácticas inclusivas y participación equitativa.
Objetivos específicos	Caracterizar prácticas inclusivas; identificar participación equitativa; establecer la relación entre variables.
Variable 1	Prácticas inclusivas.
Variable 2	Participación equitativa.
Enfoque / diseño	Cuantitativo; descriptivo-correlacional; no experimental; transversal.
Población	44 estudiantes de un paralelo de 9.º de Educación General Básica.
Técnica / instrumento	Encuesta / cuestionario integrado de 24 ítems tipo Likert.
Análisis	Frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar y correlación de Pearson/Spearman.

ANEXO E

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

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

ANEXO F

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

Título: Prácticas inclusivas y participación equitativa en las clases de Educación Física.

Instrucciones: Lee cada afirmación y marca la opción que mejor representa lo que ocurre habitualmente en tus clases de Educación Física. No hay respuestas correctas o incorrectas. La información es confidencial y no influye en tus calificaciones.

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

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

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

ANEXO G

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTES

Se invita a su representado/a a participar en una investigación académica sobre prácticas inclusivas y participación en las clases de Educación Física. El propósito es conocer cómo viven los estudiantes determinadas situaciones de clase y generar recomendaciones pedagógicas.

La participación consiste en responder un cuestionario de aproximadamente 15 minutos. No se solicitarán nombres ni números de identificación. Las respuestas se analizarán de forma agregada y no tendrán efecto sobre calificaciones.

La participación es voluntaria. Usted puede autorizar o no autorizar la participación y el estudiante puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia académica.

Autorizo la participación de mi representado/a: ☐ Sí ☐ No

Nombre del representante: _____ Firma: _____ Fecha: _____

ANEXO H

ASENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE

He recibido una explicación sencilla sobre la investigación. Entiendo que responderé un cuestionario sobre mis experiencias en Educación Física y que mis respuestas serán confidenciales.

Sé que puedo decidir no participar o dejar de responder en cualquier momento y que esto no afectará mis notas.

Deseo participar voluntariamente: ☐ Sí ☐ No

Código del estudiante: _____ Firma o iniciales: _____ Fecha: _____

ANEXO I

ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS (EXTRACTO)

La base real debe organizarse con códigos anónimos, 24 columnas de ítems y dos columnas de puntuación total. Los valores válidos para cada ítem son 1 a 5. Antes del análisis es necesario revisar respuestas faltantes y valores fuera de rango.

Codigo	PI1	PI2	PI3	PI_TOTAL	PE1	PE2	PE3	PE_TOTAL
E01	4	4	4	46	4	4	5	44
E02	3	3	3	34	3	3	3	39
E03	3	5	3	40	4	3	3	41
E04	4	4	4	40	4	2	4	38
E05	5	5	5	59	4	4	4	46
E06	3	4	4	42	4	3	3	37
E07	3	4	3	41	3	4	3	42
E08	5	3	3	44	4	3	3	44
E09	2	3	2	29	3	2	3	33
E10	4	3	4	46	3	4	4	45

ANEXO J

HOJA DE CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

Códigos utilizados en la base de datos. Cada participante se identifica con un código alfanumérico; no se registran nombres.

Variable	Descripción	Tipo	Regla de cálculo
ID	Código anónimo del participante	Texto	Único por participante
V1_TOTAL	Puntaje total de prácticas inclusivas	Numérico	Suma de los ítems de la variable 1
V2_TOTAL	Puntaje total de participación equitativa	Numérico	Suma de los ítems de la variable 2
V1_D1	Dimensión: Acceso y adaptación de tareas	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V1_D2	Dimensión: Opciones y diferenciación	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V1_D3	Dimensión: Apoyo entre pares y respeto	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V1_D4	Dimensión: Acompañamiento docente equitativo	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V2_D1	Dimensión: Oportunidades de intervención	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V2_D2	Dimensión: Responsabilidad y roles	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V2_D3	Dimensión: Voz y toma de decisiones	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V2_D4	Dimensión: Pertenencia y seguridad para participar	Numérico	Suma de los ítems de la dimensión
V1_NIVEL	Nivel de la variable 1	Categórico	Bajo / Medio / Alto
V2_NIVEL	Nivel de la variable 2	Categórico	Bajo / Medio / Alto

ANEXO K

INSTRUCTIVO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Preparación. Verificar la autorización institucional y la disponibilidad de los 44 estudiantes de un paralelo de 9.º de Educación General Básica (13 a 14 años); revisar los formatos de consentimiento y asentimiento; preparar las copias de el cuestionario integrado de 24 ítems y los códigos de identificación.

Instrucciones iniciales. Explicar de manera breve y uniforme el propósito de la actividad, aclarar que la participación es voluntaria y que no tiene efecto en las calificaciones, y que no existen respuestas correctas o incorrectas en las preguntas de opinión.

Aplicación. Entregar los instrumentos, resolver dudas de comprensión sin sugerir respuestas y dar el tiempo necesario para responder con calma.

Control de calidad. Revisar que los instrumentos estén completos antes de que los participantes se retiren; anotar incidencias (interrupciones, ausencias, dudas frecuentes) en el registro de aplicación.

Resguardo. Asignar a cada instrumento un código anónimo, digitar los datos en la base y custodiar los formatos físicos en un lugar con acceso restringido durante el tiempo establecido por la institución.

ANEXO L

REGISTRO DE APLICACIÓN Y DE INCIDENCIAS

Formato para el registro de incidencias y datos de cada sesión de aplicación.

Fecha	Código	Instrumento	Aplicador	Incidencias	Observaciones