

Inclusión en educación física de estudiantes con necesidades educativas específicas en Chimborazo, Ecuador: diagnóstico participativo de barreras y facilitadores

Inclusion in physical education of students with specific educational needs in Chimborazo, Ecuador: a participatory diagnosis of barriers and facilitators.

-Fecha de recepción: 14-08-2026 -Fecha de aceptación: 18-09-2026 -Fecha de publicación: 06-10-2026

Luis Javier Quishpe Tuquinga¹

Universidad Estatal de Milagro, Facultad de Posgrados, Maestría en Educación con mención en Educación Física y Deportes.

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Distrito 06D02 Alausí-Chunchi, Unidad Educativa Quitumbe.

luishj.quishpe@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-2016-2280>

César Gabriel Toala Vélez²

Universidad Estatal de Milagro, Facultad de Posgrados, Maestría en Educación con mención en Educación Física y Deportes.

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Distrito 12D02 Manta-Montecristi-Jaramijó, Unidad Educativa Ramón Virgilio Azúa.

cesar.toala@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-6064-9775>

Mauro Gabriel Montoya Paucar³

Universidad Estatal de Milagro, Facultad de Posgrados, Maestría en Educación con mención en Educación Física y Deportes.

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Distrito 06D04 Colta-Guamote, Unidad Educativa Dr. Emilio Uzcátegui.

oruammont@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1434-5864>

Luiggi Wladimir León López⁴

Universidad Estatal de Milagro, Facultad de Posgrados, Maestría en Educación con mención en Educación Física y Deportes.

Universidad de Guayaquil.

lleonl@unemi.edu.ec ; luigi.leonl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2118-8642>

Resumen

La inclusión en Educación Física exige superar la presencia física del estudiante y garantizar su participación, aprendizaje y pertenencia, especialmente cuando existen necesidades educativas específicas. En instituciones ecuatorianas persisten barreras metodológicas, actitudinales y organizativas que dificultan esa transición. El objetivo del estudio fue analizar las barreras, los facilitadores y las necesidades pedagógicas que condicionan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas en las clases de Educación Física de dos instituciones fiscales de Chimborazo, Ecuador. Se desarrolló una investigación cualitativa, descriptivo-interpretativa y de orientación sociocrítica, correspondiente a la fase diagnóstica de un proceso más amplio de investigación-acción participativa. Se emplearon observación de clases, revisión de planificaciones, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y matrices de análisis; la información se examinó mediante codificación temática y triangulación de fuentes y técnicas. Los hallazgos mostraron barreras vinculadas con planificación poco flexible, formación docente insuficiente, recursos limitados, criterios de evaluación homogéneos y coordinación institucional irregular. Como facilitadores destacaron los juegos cooperativos, el apoyo entre pares, las actividades motrices adaptadas, la evaluación formativa y la articulación con familias y equipos de apoyo. Se concluye que una Educación Física inclusiva requiere planificar desde la diversidad, aplicar ajustes razonables y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, fortalecer la formación docente y consolidar redes institucionales que sostengan la participación de todo el alumnado.

Palabras clave: educación física inclusiva; necesidades educativas específicas; barreras para el aprendizaje y la participación; Diseño Universal para el Aprendizaje; diagnóstico participativo

Abstract

Inclusive Physical Education requires moving beyond students' physical presence to ensure participation, learning, and a sense of belonging, particularly when specific educational needs are present. In Ecuadorian schools, methodological, attitudinal, and organizational barriers still hinder this transition. The objective of this study was to analyze the barriers, facilitators, and pedagogical needs that shape the inclusion of students with specific educational needs in Physical Education classes at two public schools in Chimborazo, Ecuador. A qualitative, descriptive-interpretive study with a sociocritical orientation was conducted as the diagnostic phase of a broader participatory action research process. Classroom observations, lesson-plan reviews, semi-structured interviews, field diaries, and analysis matrices were used; the information was examined through thematic coding and triangulation of sources and techniques. Findings showed barriers related to inflexible planning, insufficient teacher preparation, limited resources, homogeneous assessment criteria, and inconsistent institutional coordination. Cooperative games, peer support, adapted motor activities, formative assessment, and collaboration with families and support teams emerged as facilitators. It is concluded that inclusive Physical Education requires planning for diversity, implementing reasonable accommodations and Universal Design for Learning principles, strengthening teacher education, and consolidating institutional support networks that sustain the participation of all students.

Keywords: inclusive physical education; specific educational needs; barriers to learning and participation; Universal Design for Learning; participatory diagnosis.

Introducción

La educación inclusiva supone reorganizar las culturas, las políticas y las prácticas escolares para que la diversidad sea atendida dentro de experiencias comunes de aprendizaje. Por ello, inclusión e integración no son conceptos equivalentes. La integración tiende a incorporar al estudiante a una estructura previamente definida, mientras que la inclusión exige revisar esa estructura y eliminar las barreras que restringen la presencia, la participación y el aprendizaje. Ainscow (2020) sostiene que la equidad educativa depende de identificar los factores contextuales que producen exclusión y de convertir esa evidencia en decisiones de mejora. En la misma línea, la UNESCO (2020) plantea que la inclusión debe analizarse desde las oportunidades reales de participación y no únicamente desde el acceso formal al sistema educativo.

En Ecuador, la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas cuenta con un marco normativo que obliga a las instituciones a promover acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación educativa. El Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A regula los mecanismos de atención para necesidades asociadas o no a la discapacidad y orienta la generación de una cultura de prácticas inclusivas. Posteriormente, el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A reforzó las garantías educativas para personas con discapacidad. En consecuencia, la respuesta institucional no puede limitarse a la matrícula; debe incluir apoyos pedagógicos, ajustes razonables, acompañamiento y seguimiento.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco preventivo para reducir barreras desde la propia planificación. Las Directrices DUA 3.0 proponen diversificar las formas de implicación, representación y acción-expresión, al tiempo que incorporan una atención explícita a los sesgos y a las prácticas de exclusión (CAST, 2024). Por su parte, los ajustes razonables permiten modificar materiales, espacios, tiempos, reglas o instrumentos cuando las condiciones ordinarias no garantizan una participación equitativa. Ambos enfoques son complementarios: el DUA busca anticipar la diversidad del grupo y los ajustes razonables responden a necesidades específicas que requieren apoyos adicionales.

Estas exigencias adquieren características particulares en Educación Física. La clase se desarrolla mediante el cuerpo, el movimiento, la interacción, el juego y la exposición pública del desempeño. Tales condiciones pueden favorecer la cooperación y el sentido de pertenencia, aunque también pueden intensificar la comparación, la segregación o la exclusión cuando predominan estándares homogéneos. Tarantino et al. (2022) encontraron que las actitudes docentes hacia la inclusión suelen ser favorables, pero están condicionadas por la preparación profesional, la experiencia, el tipo de necesidad educativa y el apoyo disponible. De manera complementaria, Fierro-Saldaña y Treviño-Villarreal (2025) señalan que la inclusión en Educación Física depende de la coherencia entre las decisiones de aula y las condiciones institucionales.

La formación del profesorado aparece de manera reiterada como una condición de implementación. Rojo-Ramos et al. (2022) observaron que docentes de Educación Física reconocen la importancia de la inclusión, aunque una parte considerable percibe insuficiencias en

su preparación inicial. Del mismo modo, Celestino et al. (2024) identificaron una distancia entre la formación recibida y las competencias requeridas para intervenir en contextos diversos. Estos hallazgos coinciden con Saiz-González et al. (2025), quienes describen necesidades de formación, recursos y apoyo institucional como componentes que influyen en la práctica inclusiva.

Desde la perspectiva del alumnado, la pertenencia y la relación con los compañeros constituyen indicadores que no siempre son visibles en la planificación docente. Lamata et al. (2024) mostraron que estudiantes con necesidades educativas específicas y profesionales de la educación valoran las metodologías flexibles, la atención individualizada y la calidad de las relaciones interpersonales. A su vez, Liu et al. (2025) identificaron que la participación en actividad física escolar está condicionada por factores individuales, relacionales, pedagógicos e institucionales. Por tanto, un diagnóstico de inclusión necesita incorporar distintas voces y contrastarlas con lo que ocurre durante la clase.

En la provincia de Chimborazo, la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado y la Unidad Educativa Gualcopo Duchicela constituyen contextos pertinentes para examinar estas tensiones en situaciones reales de Educación Física. El manuscrito original planteaba un ciclo completo de investigación-acción participativa; sin embargo, la evidencia disponible documenta de forma consistente la fase diagnóstica y no aporta resultados verificables de las fases posteriores de diseño, aplicación y evaluación. Para mantener coherencia entre el problema, el método y los hallazgos, esta versión delimita el artículo al diagnóstico participativo, que funciona como base para futuras acciones de mejora.

En este marco, el objetivo del estudio fue analizar las barreras, los facilitadores y las necesidades pedagógicas que condicionan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas en las clases de Educación Física de dos instituciones fiscales de Chimborazo, Ecuador.

Materiales y Métodos

2.1. Enfoque y diseño

Se desarrolló una investigación cualitativa de alcance descriptivo-interpretativo y orientación sociocrítica. El estudio corresponde a la fase diagnóstica de un proceso más amplio de investigación-acción participativa. Esta delimitación responde a que el propósito del artículo es comprender una situación educativa concreta y generar conocimiento útil para orientar decisiones posteriores de mejora. La investigación-acción participativa entiende a los actores del contexto como participantes en la interpretación de los problemas y en la construcción de alternativas, mediante ciclos de reflexión y acción (Kemmis et al., 2014). En Educación Física, este enfoque resulta pertinente cuando se pretende analizar barreras situadas y vincular el diagnóstico con ajustes pedagógicos posteriores (Lizandra et al., 2025).

2.2. Contexto y participantes

El trabajo se desarrolló en la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado, del distrito Chambo-Riobamba, y en la Unidad Educativa Gualcopo Duchicela, del distrito Colta-Guamote, provincia de Chimborazo. La selección de informantes fue intencional y se orientó a actores directamente vinculados con la inclusión en Educación Física: docentes, profesionales de apoyo, estudiantes, representantes legales y referentes institucionales. El manuscrito fuente no conserva una matriz consolidada con el número final de participantes por rol; por integridad científica, esta versión no reconstruye cifras que no puedan verificarse. Esta limitación se declara expresamente y debe completarse a partir de los registros originales antes de un nuevo envío editorial.

2.3. Técnicas e instrumentos

El diagnóstico integró observación de clases, revisión de planificaciones, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y listas de cotejo. Los instrumentos se organizaron a partir de categorías previamente definidas: inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, ajustes razonables, DUA, convivencia, desarrollo motor y evaluación formativa. Además, se permitió la incorporación de categorías emergentes durante la lectura del material. La revisión del contenido se realizó mediante correspondencia entre objetivo, pregunta orientadora, técnica, instrumento y criterio de interpretación. No obstante, el expediente disponible no documenta un juicio externo de expertos ni un índice formal de validez; por ello, no se atribuye al instrumento una validación que no pueda demostrarse.

2.4. Procedimiento de análisis

El análisis se efectuó en cinco momentos: organización del material, lectura comprensiva, codificación inicial, agrupación de códigos y construcción de temas interpretativos. Se combinaron categorías deductivas, derivadas del marco conceptual y normativo, con códigos inductivos procedentes de los registros del contexto. Este procedimiento se aproxima al análisis temático reflexivo, entendido como un proceso de interpretación en el que los temas se construyen a partir de patrones de significado relevantes para la pregunta de investigación (Braun & Clarke, 2022). La interpretación final relacionó los hallazgos con la normativa ecuatoriana y con evidencia científica reciente sobre Educación Física inclusiva.

2.5. Triangulación y rigor

Para fortalecer la credibilidad del diagnóstico se aplicó triangulación de fuentes y técnicas. Se contrastaron las percepciones de docentes y profesionales de apoyo con los registros de estudiantes y familias, las observaciones de clase y la revisión de planificaciones. Asimismo, los hallazgos se examinaron buscando coincidencias y discrepancias entre actores. La confirmabilidad se apoyó en la conservación de matrices, registros y planificaciones; la transferibilidad se abordó mediante la descripción del contexto institucional; y la reflexividad se mantuvo al revisar las decisiones analíticas durante el proceso. Debido a que el archivo disponible no conserva transcripciones literales completas, los resultados se presentan como síntesis categoriales y no incluyen citas textuales reconstruidas.

Tabla 1
Fuentes de información y contribución al diagnóstico

Grupo o fuente	Aporte al análisis	Criterio de incorporación
Docentes y profesionales de apoyo	Percepciones sobre planificación, recursos, formación, ajustes y coordinación.	Vinculación directa con la enseñanza o el acompañamiento inclusivo.
Estudiantes	Experiencias de participación, trato, apoyo entre pares, motivación y evaluación.	Participación en clases de Educación Física del contexto estudiado.
Familias y representantes	Percepciones sobre seguridad, comunicación, apoyo institucional y participación.	Vínculo directo con estudiantes que requieren apoyos educativos.
Planificaciones y registros de clase	Evidencia sobre estrategias, adaptaciones, evaluación y condiciones de participación.	Documentos producidos en las instituciones durante la fase diagnóstica.
Observaciones y diarios de campo	Registro de barreras, facilitadores, interacciones y respuestas motrices.	Situaciones observadas durante las clases analizadas.

Nota. El número exacto de participantes por grupo no consta de forma consolidada en el manuscrito y los archivos disponibles; debe recuperarse de los registros originales antes del reenvío editorial.

Tabla 2
Sistema categorial utilizado en el análisis

Categoría	Indicadores principales
Inclusión educativa	Participación, pertenencia, igualdad de oportunidades y acceso a apoyos.
Barreras para el aprendizaje y la participación	Barreras metodológicas, actitudinales, materiales, comunicacionales y de accesibilidad.
Ajustes razonables	Modificaciones de materiales, reglas, tiempos, espacios y apoyos.
Diseño Universal para el Aprendizaje	Opciones de implicación, representación y acción-expresión.
Desarrollo motriz	Progreso individual en coordinación, equilibrio, desplazamiento y orientación espacial.
Convivencia	Respeto, cooperación, empatía y apoyo entre pares.
Evaluación formativa	Progreso, esfuerzo, autonomía, participación y retroalimentación.

Nota. Las categorías combinaron referentes conceptuales y normativos con elementos emergentes de los registros cualitativos.

Resultados

El diagnóstico permitió organizar los hallazgos en cuatro núcleos interpretativos. Los resultados se presentan mediante síntesis trianguladas de los registros disponibles; no se asignan porcentajes ni niveles numéricos a categorías cualitativas, debido a que el diseño no generó datos estadísticos para sustentar esa representación.

3.1. Barreras que restringen la participación

Las barreras metodológicas aparecieron de manera recurrente cuando las actividades se planificaban con una única forma de ejecución, un mismo nivel de exigencia física o reglas poco flexibles. En estas condiciones, los estudiantes que requerían apoyos específicos disponían de menos alternativas para intervenir en la tarea. También se identificaron barreras actitudinales asociadas con comparaciones entre compañeros, temor al error y riesgo de burlas. A ello se añadieron limitaciones materiales y de accesibilidad que, aunque no estuvieron presentes en todas

las situaciones, condicionaron la autonomía y la seguridad durante algunas prácticas. En conjunto, el hallazgo muestra que la exclusión no depende de una sola condición del estudiante, sino de la interacción entre la tarea, el ambiente y las respuestas del grupo.

3.2. Planificación docente, formación y evaluación

Los registros evidenciaron la necesidad de incorporar con mayor regularidad ajustes razonables, niveles diferenciados de complejidad motriz y criterios de evaluación centrados en el progreso. Los docentes reconocieron que la inclusión exige herramientas específicas para adaptar juegos, deportes, circuitos y formas de valorar el aprendizaje. Asimismo, la revisión de planificaciones mostró oportunidades para integrar de manera más explícita el DUA y la evaluación formativa. La principal necesidad identificada no fue reducir las expectativas de aprendizaje, sino diversificar las vías para alcanzarlas y definir criterios de logro compatibles con las condiciones de cada estudiante.

3.3. Facilitadores pedagógicos y experiencia estudiantil

Los estudiantes valoraron de forma positiva las actividades en las que podían participar sin temor a equivocarse, recibir apoyo del docente y colaborar con sus compañeros. Los juegos cooperativos, el apoyo entre pares, las tareas físico-recreativas y los circuitos adaptados surgieron como facilitadores porque permiten distribuir roles, ajustar la dificultad y sostener un propósito común. Del mismo modo, las actividades dinámicas y lúdicas favorecieron la motivación y la interacción. Estos hallazgos sugieren que la inclusión se fortalece cuando la adaptación conserva la pertenencia al grupo y no convierte al estudiante en receptor de una actividad paralela.

3.4. Corresponsabilidad institucional y relación con las familias

Las familias consideraron que la Educación Física puede fortalecer autoestima, convivencia y habilidades sociales, aunque manifestaron inquietudes relacionadas con la seguridad, el rechazo entre pares y la comunicación con la institución. Por su parte, docentes y profesionales de apoyo señalaron que la inclusión resulta más viable cuando existe coordinación entre el profesorado, el DECE, la DAI, la UDAI y las familias. En consecuencia, la respuesta inclusiva no puede quedar subordinada a la iniciativa individual del docente. La comunicación anticipada sobre apoyos, ajustes y riesgos, junto con el acompañamiento institucional, constituye una condición para sostener la participación a lo largo del tiempo.

Tabla 3

Matriz integrada de hallazgos diagnósticos

Categoría	Hallazgo sintetizado	Implicación pedagógica
Barreras metodológicas y actitudinales	La participación disminuye cuando existe una única forma de ejecutar la tarea o cuando predominan comparaciones y temor al error.	Diversificar la tarea, anticipar apoyos y establecer normas explícitas de respeto.
Planificación inclusiva	La incorporación de DUA y ajustes razonables es irregular en las planificaciones revisadas.	Diseñar opciones de acceso, ejecución, apoyo y evaluación desde el inicio.
Formación docente	Se identificó necesidad de fortalecer competencias para adaptar actividades y evaluar el progreso individual.	Priorizar formación práctica, análisis de casos y acompañamiento situado.

Categoría	Hallazgo sintetizado	Implicación pedagógica
Facilitadores motrices	Juegos cooperativos, apoyo entre pares y circuitos adaptados favorecen participación y motivación.	Conservar objetivos comunes con diferentes niveles de complejidad y roles.
Evaluación	Los criterios homogéneos pueden invisibilizar el progreso de estudiantes que requieren apoyos.	Valorar progreso, autonomía, cooperación, esfuerzo y desempeño contextualizado.
Corresponsabilidad	La coordinación con familias y equipos de apoyo es variable y condiciona la continuidad de los ajustes.	Establecer acuerdos de seguimiento y comunicación entre actores.

Nota. La matriz integra la información procedente de observaciones, planificaciones, entrevistas y registros de campo. No representa frecuencias estadísticas.

Discusión

El primer hallazgo indica que las barreras más relevantes se producen en la interacción entre las demandas de la clase y las posibilidades de participación del alumnado. Esta interpretación coincide con Liu et al. (2025), quienes muestran que la participación física de estudiantes con discapacidad depende de factores individuales, relacionales, pedagógicos e institucionales. De forma similar, Lamata et al. (2024) señalan que el sentido de inclusión se construye mediante la interacción con pares y docentes, no solo por compartir el mismo espacio. En consecuencia, las barreras observadas en las instituciones estudiadas no deben atribuirse de manera exclusiva a la condición del estudiante, sino a cómo se organizan las tareas, los apoyos y las relaciones dentro de la clase.

La necesidad de fortalecer la planificación y la formación docente también coincide con evidencia reciente. Tarantino et al. (2022) identificaron que el conocimiento, la preparación, la experiencia y el apoyo colaborativo influyen en las actitudes del profesorado hacia la inclusión. Rojo-Ramos et al. (2022) y Celestino et al. (2024) encontraron, en contextos diferentes, que una parte importante de los docentes considera insuficiente su formación inicial para responder a la diversidad. En el presente diagnóstico, esta brecha se expresó en dificultades para diseñar tareas multinivel y criterios de evaluación flexibles. Por tanto, la capacitación debería desplazarse desde exposiciones generales sobre inclusión hacia experiencias prácticas de adaptación, observación, retroalimentación y resolución de situaciones reales.

Los facilitadores identificados respaldan una concepción de adaptación que mantiene al estudiante dentro del propósito común de la clase. Ben Rakaa et al. (2025) destacan que las estrategias pedagógicas adaptadas pueden favorecer la participación, el compromiso y el desarrollo físico de estudiantes con necesidades educativas especiales. Brunssen et al. (2025) añaden que las propuestas centradas en el estudiante requieren competencias docentes para equilibrar individualización y participación colectiva. En este sentido, los juegos cooperativos, los circuitos con niveles de complejidad y el apoyo entre pares observados en el diagnóstico son coherentes con una enseñanza que modifica condiciones de acceso sin reducir el objetivo formativo.

El DUA ofrece una referencia útil para anticipar parte de estas adaptaciones. CAST (2024) propone diseñar múltiples medios de implicación, representación y acción-expresión, además de cuestionar prácticas que generan exclusión. Sin embargo, su aplicación en Educación Física exige

traducciones concretas: variar implementos, permitir diferentes formas de desplazamiento, ajustar tiempos, ofrecer demostraciones múltiples y disponer opciones de participación. Fierro-Saldaña y Treviño-Villarreal (2025) advierten que la inclusión no depende únicamente de la estrategia utilizada por el docente, sino de la coherencia entre niveles organizativos. Por ello, el DUA no debería asumirse como una lista de técnicas aisladas, sino como un criterio de diseño articulado con recursos y apoyos institucionales.

Los hallazgos sobre familias y coordinación institucional muestran que la inclusión requiere corresponsabilidad. Gal et al. (2025) identificaron que las percepciones docentes sobre actividad física en educación especial están condicionadas por barreras de implementación, infraestructura y formación. Saiz-González et al. (2025) también describen necesidades de apoyo y recursos en la práctica inclusiva de Educación Física. En el contexto ecuatoriano, Samaniego Jiménez et al. (2024) reportan barreras que exceden el aula y requieren respuestas institucionales. Esto coincide con el diagnóstico: la continuidad de los ajustes mejora cuando existe comunicación con las familias y coordinación entre docentes, DECE, DAI y UDAI.

Finalmente, los resultados deben interpretarse a la luz del marco normativo ecuatoriano. El Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A dispone mecanismos de atención para estudiantes con necesidades educativas específicas, mientras que el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A refuerza el derecho a la participación y continuidad educativa de las personas con discapacidad. La evidencia del estudio muestra que estas garantías solo adquieren contenido pedagógico cuando se convierten en planificación flexible, evaluación formativa y apoyos sostenidos. Así, el diagnóstico no demuestra los efectos de una intervención aplicada; ofrece, más bien, una base empírica para diseñar y evaluar posteriormente acciones inclusivas contextualizadas.

Conclusiones

El diagnóstico permitió identificar que la inclusión en Educación Física se encuentra condicionada por barreras metodológicas, actitudinales, materiales y organizativas. La presencia del estudiante en la clase no garantiza por sí misma una experiencia inclusiva; es necesario que pueda participar, aprender, tomar decisiones y relacionarse con sus compañeros en condiciones de seguridad y respeto.

En respuesta al objetivo del estudio, los principales facilitadores fueron la planificación flexible, los juegos cooperativos, el apoyo entre pares, las actividades motrices adaptadas y la evaluación formativa. Estas estrategias son más consistentes cuando se integran desde el diseño de la clase y no únicamente como respuestas improvisadas ante una dificultad.

Asimismo, la formación docente constituye una necesidad prioritaria. Los hallazgos sugieren fortalecer competencias para aplicar DUA, ajustes razonables, diferenciación de tareas y evaluación del progreso individual. La capacitación debe vincular conceptos con prácticas supervisadas y análisis de situaciones reales de Educación Física.

Por último, la inclusión exige corresponsabilidad institucional. La coordinación entre docentes, DECE, DAI, UDAI, familias y autoridades favorece la continuidad de los apoyos y reduce la dependencia de iniciativas individuales. Los resultados de esta fase diagnóstica ofrecen una base para diseñar una intervención posterior; no permiten afirmar todavía efectos derivados de la aplicación de una propuesta pedagógica

Recomendaciones

Se recomienda que las instituciones incorporen en la planificación de Educación Física opciones multinivel, ajustes de reglas, materiales accesibles y criterios de evaluación centrados en el progreso. Además, conviene establecer reuniones periódicas entre docentes y equipos de apoyo para revisar barreras y ajustar las decisiones pedagógicas.

En la formación inicial y continua del profesorado, se sugiere priorizar talleres de diseño de tareas adaptadas, DUA aplicado al movimiento, evaluación formativa, prevención de riesgos y estrategias de apoyo entre pares. Las actividades formativas deberían incluir observación de clases, retroalimentación y resolución de casos.

Para una fase posterior de investigación-acción participativa, resulta necesario documentar de forma completa el número y las características de los participantes, los criterios de selección, la validación de los instrumentos, las citas textuales anonimizadas y los resultados de las etapas de diseño, aplicación y evaluación. Solo con esta evidencia será posible valorar cambios atribuibles a una intervención.

Limitaciones

El estudio se limita a dos instituciones de Chimborazo y sus hallazgos no deben generalizarse a todo el sistema educativo ecuatoriano. Además, el archivo disponible para la presente reestructuración no contiene una matriz consolidada con el número de participantes por rol, evidencia suficiente de validación externa de los instrumentos ni transcripciones literales completas. Por esta razón, se evitó reconstruir datos o citas textuales. Estas omisiones deben subsanarse con los registros originales antes de un nuevo envío editorial.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Adapted pedagogical strategies in inclusive physical education for students with special educational needs: A systematic review. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 29(2), 67–85. <https://doi.org/10.15561/26649837.2025.0201>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Brunssen, L., Haase, R. K., & Kastrup, V. (2025). Encouraging inclusion of students with social, emotional, and mental health needs in physical education: A systematic review. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-025-01069-2>
- CAST. (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines, version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E. G., Leonido, L., & Pereira, A. (2024). Physical Education teachers' representations of their training to promote the inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 14(1), 49. <https://doi.org/10.3390/educsci14010049>
- Fierro-Saldaña, B., & Treviño-Villarreal, E. (2025). Inclusion of students with disabilities in physical education: The crossroads of systemic coherence. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 107, 37–47. <https://doi.org/10.2478/pccsr-2025-0004>
- Gal, C., Ryder, C. H., On, O., & Raveh Amsalem, S. (2025). Teacher perceptions of physical activity in special education: Beliefs, barriers, and implementation practices. *Education Sciences*, 15(9), 1100. <https://doi.org/10.3390/educsci15091100>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

Lamata, C., Grassi-Roig, M., Coterón, J., Becerra-Muñoz, W., & Pérez-Tejero, J. (2025).

The inclusion of students with special educational needs in physical education according to the opinion of its protagonists: A qualitative study in Spain. *Sport, Education and Society*, 30(3), 353–367.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2309350>

Liu, X., Han, H., Li, Z., Huang, S., Zhao, Y., Xiao, Q., & Sun, J. (2025). Barriers and facilitators to participation in physical activity for students with disabilities in an integrated school setting: A meta-synthesis of qualitative research evidence. *Frontiers in Public Health*, 13, 1496631. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1496631>

Lizandra, J., Valencia-Peris, A., Ferriz, R., & Peiró-Velert, C. (2025). Using participatory action research to enhance physical education interventions for promoting active lifestyles in schools: A study design and protocol. *Healthcare*, 13(18), 2362.

<https://doi.org/10.3390/healthcare13182362>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A: Normativa para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas en el Sistema Nacional de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A.pdf>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A: Normativa para garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación de personas con discapacidad. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A.pdf>

Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education teachers' perceptions about their preparation for inclusive education. *Children*, 9(1), 108. <https://doi.org/10.3390/children9010108>

Saiz-González, P., de la Fuente-González, S., Sierra-Díaz, J., & Uría-Valle, P. (2025). Inclusive education and Physical Education in Spain: A qualitative analysis of teachers' perspectives. *Education Sciences*, 15(1), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci15010108>

- Samaniego Jiménez, A., Moreno Quinto, N. M., Campuzano Yambo, M. L., & Valenzuela Méndez, K. (2024). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas públicas ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2954–2971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10727
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO.

*Copyright (2026) © Luis Javier Quishpe Tuquinga, César Gabriel Toala Vélez,
Mauro Gabriel Montoya Paucar, Luiggi Wladimir León López*



Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.