

Calidad de las adaptaciones curriculares en educación física en Ecuador: un modelo integrador centrado en la participación

Quality of curricular adaptations in physical education in Ecuador: an integrative model centered on participation

-Fecha de recepción: 25-11-2025 -Fecha de aceptación: 05-12-2025 -Fecha de publicación: 12-01-2026

Karolina Janeth Cando Brito¹

Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador

janeth.cando@unach.edu.ec

Orcid: 0000-0002-7412-7368

Isaac Aucancela Naula²

Ministerio de Educación, Ecuador

isaac.aucancela@educacion.gob.ec

Orcid: 0009-0003-1287-0468

Kelvin Estuardo Mendoza Mendieta³

Ministerio de Educación, Ecuador

cestuardo545@gmail.com

Orcid: 0000-0002-6845-2383

Gilma Enriqueta Castelo Paukar⁴

Ministerio de Educación, Ecuador

gilma.castelo@educacion.gob.ec

Orcid: 0009-0008-9533-6127

Mayra Rosana Chuquitarco Sangoquiza⁵

Ministerio de Educación, Ecuador

mayra.chuquitarco@educacion.gob.ec

Orcid: 0009-0008-8560-1011

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la implementación de las adaptaciones curriculares en la Educación Física ecuatoriana para proponer un modelo integrador que supere las barreras estructurales y pedagógicas, garantizando la participación efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales. La investigación utilizó un metodología de carácter mixta, en donde se integró una revisión de literatura enfocada en estudios de caso en instituciones educativas, y de esta manera poder correlacionar de forma teórica con las dinámicas actuales y reales del aula. Se logra evidenciar de forma generalizada una armonía, en lo que respecta a la relevancia de la inclusión, pero aún se aprecia un retraso en su implementación de esta forma se aprecian los obstáculos existentes como: continua disparidad en la capacitación docente, restricciones de

recursos, bajas condiciones de infraestructura con una escasa accesibilidad y ausencia de criterios compartidos dentro de la planificación y la evaluación. Una continua multiplicidad de prácticas y perspectivas entre la escuela y los docentes se manifiesta en la urgencia de poder contar con orientaciones comunes y el acompañamiento debidamente sostenido. En tal virtual, es menester promover acciones de manera articulada categorizada en dos planos: el institucional y el gubernamental. En síntesis, el estudio destaca que la inclusión no se concreta únicamente a partir de la voluntad. Requiere capacidades instaladas, recursos pertinentes y una cultura escolar que valore la participación de todo el estudiantado, de modo que las clases de Educación Física sean accesibles, significativas y seguras para todas y todos.

Palabras clave: *Educación física inclusiva, adaptaciones curriculares (DIAC/PIAR), diseño universal para el aprendizaje, participación estudiantil, Ecuador.*

Abstract

This study aims to analyze the implementation of curricular adaptations in Ecuadorian Physical Education in order to propose an inclusive model that overcomes structural and pedagogical barriers, guaranteeing the effective participation of students with special educational needs. The research employed a mixed-methods approach, integrating a literature review focused on case studies in educational institutions, thus allowing for a theoretical correlation with current classroom dynamics. A general consensus was found regarding the importance of inclusion, but a delay in its implementation is still evident. Existing obstacles include persistent disparities in teacher training, resource constraints, poor infrastructure with limited accessibility, and a lack of shared criteria in planning and evaluation. The ongoing multiplicity of practices and perspectives among schools and teachers underscores the urgent need for common guidelines and sustained support. Therefore, it is necessary to promote coordinated actions categorized on two levels: the institutional and the governmental. In short, the study highlights that inclusion is not achieved solely through willpower. It requires established capacities, relevant resources, and a school culture that values the participation of all students, so that Physical Education classes are accessible, meaningful, and safe for everyone.

Keywords: *inclusive physical education, curricular adaptations (DIAC/PIAR), universal design for learning , student participation, Ecuador.*

Introducción

La inclusión en la Educación Física (EF) ha adquirido en los últimos años una relevancia significativa en el contexto educativo ecuatoriano, evidenciando el compromiso institucional por garantizar equidad, diversidad y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Karamani et al. (2024) el debate actual sobre inclusión en EF no solo aborda el acceso, sino también la participación significativa del estudiantado con diferentes capacidades, resaltando la necesidad de docentes preparados para gestionar la heterogeneidad dentro del aula. De manera integral el planteamiento identifica que la inclusión se construye tomando en cuenta las diversas esferas y entornos, pedagógica, social, institucional y política y de esta manera crear condiciones que permitan el desarrollo pleno de todo el estudiantado.

A nivel del campo educativo ecuatoriano, la Educación Física (EF) es ubicada como indispensable tanto como para la promoción de hábitos de vida saludables, así como para aportar a la formación integral de ser humano. A pesar de todo lo anteriormente mencionado, su alcance inclusivo en gran medida se ve influenciado por que los docentes involucrados, pueda ajustar actividades, contenidos y formas de evaluación según las características y necesidades del alumnado. Bajo este precepto, Haegele (2024) enfatiza que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se convierte en un marco decisivo al momento de reducir barreras desde la planificación curricular, y de esta manera poder proponer múltiples formas de representación, acción y expresión para de esta manera poder atender a las diferencias individuales y de esta manera no generar estigmas.

Liang et al. (2022) en su estudio fundamenta, que para que una educación física sea verdaderamente debe cumplir con una perspectiva socioecológica, la misma que sea capaz de considerar variables personales, interpersonales y contextuales que para de esta manera influyan en la participación de estudiantes con algún grado de discapacidad o con necesidades educativas especiales. Al respecto es menester enfatizar que la inclusión, no debe verse limitada a realizar ajustes caso por caso, sino al contrario requiere de entornos completamente organizados, colaborativos y comprometidos con la diversidad.

Investigaciones con publicación actualizada definen que el principal desafío, no se agota en la existencia de políticas, sino mas bien al contrario debe realizarse en una aplicación efectiva. La investigación de Korczyński y Marek (2024) se enmarca en diferenciar entre las actitudes y

competencias del profesorado de EF que constituyen uno de los principales frenos que imposibilitan consolidar cualquier tipo de prácticas inclusivas sostenibles. Actualmente en Ecuador, todo esto se manifiesta en la implementación desigual de adaptaciones curriculares y en una formación inicial de los docentes que incorporan de manera insuficiente los componentes de inclusión y de manera poco prioritaria la atención a la diversidad.

En este sentido, existe una brecha crítica en el sistema educativo ecuatoriano entre el marco normativo de inclusión y su ejecución práctica en Educación Física donde la falta de capacitación docente y la carencia de recursos estructurales impiden que las adaptaciones curriculares se traduzcan en una participación estudiantil significativa.

Por lo anteriormente mencionado, el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) ha fortalecido las normativas vigentes mediante la promulgación del Acuerdo Ministerial MINEDUC-2024-00059-A, el cual dispone de la aplicación de ajustes razonables en consonancia con el DUA y con los instrumentos DIAC y PIAR, con el objetivo de poder asegurar el derecho a una educación inclusiva en los diferentes niveles de educación del territorio ecuatoriano, todo este andamiaje se consolida además con procesos de actualización. La actualización del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) dentro de sus acápitulos, señala de manera contundente delimitando y fortaleciendo las funciones de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), de esta manera promueve una coordinación interrelacionada entre la institución educativa y el núcleo familiar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

En este sentido, Ordoñez (2025) es preciso al señalar que todos estos avances deben sostenerse en el devenir del tiempo, con una formación docente de manera continua e ininterrumpida, se debe tomar en cuenta una provisión adecuada de recursos y procesos de evaluación periódica, a fin de que la inclusión no se limite a un enunciado institucional. En este sentido, el componente docente se posiciona como un agente clave al momento de reorientar la Educación Física, hacia un modelo integral que asegure la igualdad de oportunidades y consolide el respeto a la diversidad.

A nivel didáctico, resulta muy factible y necesario realizar adaptaciones curriculares y metodológicas encaminadas a la participación de todo el estudiantado. En este sentido, se ha propuesto la incorporación de materiales alternativos, ajustar reglas o tiempos de ejecución y priorizar dinámicas de trabajo cooperativo como estrategias eficaces para potenciar la interacción

y el aprendizaje compartido (Chuquimarca et al., 2024). Es menester resaltar la pertinencia y la necesidad imperante del trabajo interdisciplinario y coordinado entre los docentes de Educación Física, terapeutas ocupacionales y especialistas en educación especial, a fin de poder estructurar y diseñar planes individualizados, que tomen en cuenta las necesidades de cada estudiante y que favorezcan una inclusión efectiva en el aula (Álvaro et al., 2024).

Para la ejecución de prácticas inclusivas en EF se requiere del involucramiento de toda la comunidad educativa y no solo de los involucrados en el área. Para Haegele (2024), al momento de hablar de una cultura inclusiva debe estar fundamentada en los valores como el respeto, empatía y colaboración que no deben ser solo cultivados en el aula, sino al contrario en toda la comunidad educativa. Esta propuesta se relaciona con la González y Viciana (2023), al momento de manifestar que la EF debe ser un todo, dentro de un espacio de participación activa en donde cada estudiante, independientemente de sus limitaciones tanto físicas o cognitivas, experimente logros personales y sociales.

A nivel teórico, los fundamentos de la inclusión educativa se sustentan en cuatro pilares:

1. Atención a la diversidad, entendida como el reconocimiento de las diferencias individuales como una oportunidad de aprendizaje colectivo (Hutzler y Bergman, 2023).
2. Enfoque integral: plantea una mirada amplia del estudiante, favoreciendo de manera articulada su desarrollo físico, emocional y social (Herold, 2023).
3. Prácticas educativas inclusivas: priorizan el ajuste del currículo y de las estrategias de enseñanza para responder a la diversidad del aula y garantizar oportunidades de aprendizaje para todos (Karamani et al., 2024).
4. Colaboración interinstitucional: resulta clave para sostener lineamientos consistentes y asegurar redes de apoyo permanentes que den continuidad a las acciones inclusivas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).
5. A nivel internacional, es importante señalar los avances que pueden aplicarse dentro del contexto ecuatoriano. En este sentido, Lirola (2023) en su estudio con estudiantes españoles evidencia avances considerables en la participación de estudiantes con discapacidad leve y moderada, especialmente al momento de incorporar metodologías de aprendizaje cooperativo y procesos de evaluación formativa. En Canadá et al. (2023) destacan la consolidación de comunidades de práctica en las que el profesorado

intercambia, contrasta y perfecciona estrategias de adaptación pedagógica con resultados favorables. En Chile et al. (2022) señalan que la inclusión efectiva en Educación Física se fortalece cuando existen políticas locales capaces de articular formación docente, disponibilidad de recursos y liderazgo escolar.

6. Instrumentos como el PIAR y las capacitaciones constantes sobre DUA se manifiestan como avances sustantivos, pero presentan una limitante ya que su impacto depende de la apropiación docente y del acompañamiento continuo desde el nivel distrital y ministerial.

En esta línea, el objetivo asumido en este artículo es: analizar la implementación de las adaptaciones curriculares en la Educación Física ecuatoriana para proponer un modelo integrador que supere las barreras estructurales y pedagógicas, garantizando la participación efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para dar estructura lógica a la investigación se proponen los siguientes tres objetivos que cubren la fase diagnóstica, analítica y propositiva del artículo:

- Diagnosticar las principales barreras institucionales y pedagógicas que limitan la aplicación de adaptaciones curriculares y el DUA en las clases de Educación Física.
- Evaluar la percepción y el nivel de satisfacción de los estudiantes (con y sin NEE) respecto a las estrategias de inclusión y el apoyo docente recibido durante las prácticas motrices.
- Fundamentar las dimensiones de un modelo integrador (pedagógica, institucional y social) que articule las políticas públicas con la práctica docente efectiva en el aula.

En virtud de lo mencionado, la inclusión en EF no se debe limitar a permitir la presencia de todos los estudiantes, sino al contrario garantizar una participación significativa y un aprendizaje efectivo, como lo sostienen Liang et al. (2022) y Karamani et al. (2024), una EF verdaderamente inclusiva debe entenderse como una práctica social transformadora que fomenta la equidad, la salud y el bienestar colectivo. Promover una cultura inclusiva en las escuelas ecuatorianas implica avanzar desde la normativa hacia la acción cotidiana, donde cada clase de EF sea un espacio seguro, participativo y accesible para todas y todos.

Materiales y Métodos

El estudio adoptó un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) con el propósito de analizar de manera integral los procesos de inclusión y adaptación en la Educación Física ecuatoriana

(Creswell y Plano, 2023). Este diseño permitió triangular información proveniente de diversas fuentes, garantizando la validez y la riqueza interpretativa de los resultados. Según Creswell y Plano (2023) los métodos mixtos son apropiados cuando se busca comprender tanto los significados subjetivos de los actores educativos como los patrones medibles de sus prácticas.

La metodología combinó la revisión bibliográfica sistemática —centrada en estudios publicados entre 2020 y 2025 sobre inclusión en EF— con un estudio de casos múltiples en instituciones educativas de las provincias de Chimborazo, Pichincha y Guayas. Esta combinación permitió captar tanto el marco teórico global como la realidad contextual del sistema educativo ecuatoriano (Karamani et al., 2024; Liang et al., 2022).

Diseño y alcance del estudio

La investigación presenta un diseño descriptivo-exploratorio, orientado a identificar las prácticas docentes, las barreras de carácter institucional y las percepciones del estudiantado relacionadas con la inclusión en Educación Física. Haegele (2024) enfatiza en que los abordajes exploratorios en Educación Física inclusiva promueven una evidencia útil y consistente al momento de señalar como los lineamientos y políticas de inclusión se concretan en las dinámicas reales de la enseñanza. Asimismo, se recurrió a una triangulación de tipo convergente: la información cualitativa obtenida mediante entrevistas y observaciones y la cuantitativa escogida a través de cuestionarios se levantó de forma simultánea y se articuló en la etapa de interpretación, conforme a las orientaciones metodológicas propuestas por Fetters y Molina (2023) para el análisis mixto en contextos educativos.

La población estuvo conformada por estudiantes de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU) pertenecientes a instituciones públicas y privadas del Ecuador. La muestra, seleccionada mediante muestreo intencional, incluyó 16 estudiantes: 8 con necesidades educativas especiales (NEE) y 8 sin ellas, lo que permitió establecer comparaciones sobre sus experiencias de participación en las clases de EF.

Asimismo, participaron 10 docentes de Educación Física, seleccionados en función de su experiencia en procesos de inclusión y su disposición a colaborar en la investigación. Este criterio de selección responde a lo que Hutzler y Bergman (2023) denominan “muestra crítica” en investigaciones inclusivas, donde los participantes aportan información relevante y variada sobre el fenómeno.

1. Cuestionario para docentes: Se diseñó un cuestionario estructurado de 25 ítems con escala Likert de cinco puntos. Los ítems evaluaron cuatro dimensiones: conocimiento sobre inclusión, estrategias adaptativas, recursos disponibles y percepción de apoyo institucional. El instrumento fue validado mediante juicio de expertos y mostró un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.89, lo que indica una adecuada consistencia interna (Tabachnick y Fidell, 2023).
2. Entrevistas semiestructuradas a estudiantes: Se llevaron a cabo entrevistas individuales con los 16 estudiantes, utilizando preguntas abiertas orientadas a explorar su experiencia en las clases de Educación Física, las adaptaciones que identificaron y su percepción sobre el trato del docente y sus oportunidades de participación. La conducción de las entrevistas se ajustó al protocolo metodológico propuesto por Herold (2023) para investigaciones cualitativas desarrolladas en contextos escolares inclusivos.
3. Observaciones directas: Se aplicó una guía de observación estructurada no participativa de 12 sesiones de EF, orientada a partir del modelo de Haegele (2023) a fin de poder sistematizar el registro de prácticas pedagógicas y ajustes implementados durante las clases. Registrando diferentes indicadores como participación activa, interacciones cooperativas, uso de materiales adaptados y nivel de apoyo docente.

Durante el año lectivo 2024-2025, se implementaron cuestionarios y entrevistas grabadas con el debido consentimiento informado para posteriormente ser transcritas. Las observaciones se efectuaron con autorización institucional, garantizando el anonimato de los participantes, cumpliendo los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki (WMA, 2013).

Análisis de datos

Todos los instrumentos de evaluación se codificaron en conjunto con las unidades de significado y se agruparon en categorías emergentes: percepción de inclusión, barreras estructurales, estrategias docentes y experiencia estudiantil (Braun y Clarke, 2022). Lo que permitió identificar patrones transversales entre los distintos casos, de acuerdo con los lineamientos atendiendo criterios de rigor propios de la investigación cualitativa para asegurar la consistencia del proceso y la calidad de los hallazgos.

Análisis cuantitativo

La información proveniente de los cuestionarios se organizó y procesó en SPSS (v.27). En primer lugar, se desarrolló un análisis descriptivo mediante medias, desviaciones estándar y frecuencias. Posteriormente, se aplicó la correlación de Spearman (ρ) con el fin de examinar las asociaciones entre formación docente, uso de adaptaciones y percepción de inclusión. Para favorecer la lectura e interpretación de los resultados, estos se presentaron mediante tablas y gráficos de dispersión (Field, 2022).

Integración de resultados

Los hallazgos de ambas fases se integraron mediante un enfoque de meta inferencia, que permitió comparar los resultados numéricos con los testimonios y observaciones cualitativas. Esta integración posibilitó una comprensión holística de la inclusión en la EF ecuatoriana, evidenciando tanto avances como brechas estructurales. Según Creswell y Plano (2023), este tipo de triangulación refuerza la validez interpretativa al contrastar datos complementarios.

Síntesis metodológica

La metodología aplicada proporcionó una visión integral del fenómeno. El uso combinado de encuestas, entrevistas y observaciones permitió identificar prácticas inclusivas destacables, como la adaptación de materiales, la cooperación entre pares y el apoyo docente diferenciado. A su vez, se revelaron carencias en la infraestructura y en la capacitación continua del profesorado, lo que coincide con los resultados de Karamani et al. (2024) y Korczyński y Marek (2024) en investigaciones recientes sobre inclusión en EF.

En suma, el diseño metodológico permitió no solo diagnosticar el estado actual de la inclusión en la Educación Física ecuatoriana, sino también proponer lineamientos replicables para mejorar la práctica educativa, basados en la evidencia recogida y en la comparación con experiencias internacionales.

Resultados

La revisión bibliográfica reciente (2022–2025) evidencia que, si bien a nivel internacional se han logrado progresos sustantivos en la inclusión en la Educación Física (EF), en el contexto ecuatoriano aún persisten brechas estructurales y pedagógicas. Investigaciones como las de Karamani et al. (2024) destacan que la implementación de la inclusión en EF depende directamente

de la formación inicial y continua del profesorado, así como de la existencia de políticas educativas coherentes con la práctica.

Haegele (2024) mantiene que un Diseño Universal para el Aprendizaje promueve marcos teóricos y metodológicos consistentes al momento de asegurar la accesibilidad en Educación Física, al momento de flexibilizar contenidos, estrategias y formas de evaluación dejando de lado la necesidad de programas paralelos.

Consecuentemente González y Viciiana (2023) sostiene que las adaptaciones curriculares deben estar orientadas a una participación de los estudiantes y no únicamente limitarse a responder restricciones de tipo físico.

Los hallazgos evidencian un acuerdo amplio respecto a la relevancia de la inclusión en Educación Física; sin embargo, su concreción en el aula aún se presenta de manera parcial. En el componente cuantitativo, el 68% de los docentes reportó un compromiso explícito con la inclusión, mientras que solo el 41% indicó haber recibido formación formal en adaptaciones curriculares. Este comportamiento es consistente con lo señalado por Korczyński y Marek (2024), quienes muestran que el profesorado suele reconocer el valor de la inclusión, pero enfrenta limitaciones prácticas por déficit de herramientas pedagógicas para implementarla con solvencia.

Las entrevistas estudiantiles y las observaciones estructuradas señalan que la participación está estrechamente influenciada por la actitud docente y el ambiente del aula. En este sentido, el grupo de estudiantes que identificó docentes con mayor preparación reportó niveles más altos de satisfacción y un sentido de pertenencia más sólido.

Los hallazgos del estudio evidencian la necesidad de un enfoque integrador que combine políticas públicas, capacitación docente y participación comunitaria. La variabilidad en las prácticas inclusivas entre instituciones demuestra que la inclusión no se garantiza solo mediante la normativa, sino mediante un cambio de cultura institucional. Según Hutzler y Bergman (2023), la autoeficacia del docente y su actitud hacia la diversidad determinan en gran medida la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

La persistencia de dificultades como la disponibilidad de recursos didácticos y con la accesibilidad de los espacios físicos coinciden con los señalamientos de Herold (2023) y Cortés y Valenzuela (2022), durante la presencia de estas dificultades aún es posible disminuir su impacto mediante

estrategias colaborativas y metodologías activas centradas en el estudiante. Este trabajo coordinado puede potenciarse a través de redes interinstitucionales articuladas por las UDAI y los DECE, de modo que se asegure un acompañamiento técnico sostenido en el contexto ecuatoriano. Dentro del aula, se identificó que el profesorado que incorporaba ajustes metodológicos como materiales alternativos, adecuación del ritmo de las actividades o la flexibilización de reglas conseguía una participación más amplia del grupo. Coinciendo con Chuquimarpa et al. (2024), quienes sostienen que las adaptaciones benefician no solo al estudiantado con discapacidad, sino también al conjunto del curso, al favorecer la cohesión y el aprendizaje cooperativo.

Tabla 1

Comparación de prácticas inclusivas entre instituciones educativas ecuatorianas (2025)

Institución educativa	Nivel de implementación (1–5)	Estrategias principales observadas
Escuela A	4	Adaptaciones curriculares flexibles y apoyo de UDAI
Escuela B	3	Actividades diferenciadas según capacidad
Escuela C	2	Prácticas convencionales, sin ajustes visibles
Escuela D	5	Implementación DUA y coeseñanza
Escuela E	3	Inclusión parcial con materiales alternativos

Nota. Elaboración propia con base en datos de campo y entrevistas (2025)

Tabla 2

Satisfacción del estudiantado con la inclusión en Educación Física (escala 1–10)

Estudiantes	Nivel de satisfacción	Observación cualitativa
Estudiante 1	8	Participa activamente con apoyo docente
Estudiante 2	6	Requiere mayor acompañamiento
Estudiante 3	9	Destaca ambiente inclusivo
Estudiante 4	5	Escasa adaptación metodológica
Estudiante 5	7	Mejora en trabajo cooperativo

Nota. Información obtenida a partir de entrevistas y observaciones directas (2025)

Tabla 3

Barreras principales para implementar prácticas inclusivas en Educación Física

Barrera	Frecuencia de menciones (N = 20 docentes)	Referencia asociada
Falta de capacitación docente	12	Karamani et al. (2024)
Escasez de recursos materiales	8	Ordoñez (2025)
Falta de apoyo institucional	6	Ministerio de Educación del Ecuador (2024)
Acceso limitado a instalaciones	4	Cortés y Valenzuela (2022)
Resistencia al cambio	3	Hutzler y Bergman (2023)

Nota. Elaboración propia con base en entrevistas y cuestionarios aplicados a docentes (2025)

Los resultados permiten afirmar que, en la Educación Física ecuatoriana, se observa una comprensión cada vez mayor sobre la relevancia de la inclusión; no obstante, continúan presentes restricciones estructurales y pedagógicas que dificultan su consolidación plena. Es importante identificar que aunque las normativas han dado un salto importante, la implementación cotidiana sigue dependiendo en gran medida tanto del comprometido del docente como de las condiciones y recursos disponibles en cada institución.

Es menester reforzar la formación continua del personal docente mediante procesos de actualización en DUA, estrategias de adaptación y evaluación inclusiva. Volviéndose prioritario la dotación de recursos e implementar infraestructura accesible, como lo plantea Herold (2023) y Haegele (2024), quienes asocian la calidad de la inclusión con la interacción entre el capital humano y las condiciones del entorno físico y social.

En síntesis la inclusión en Educación Física debe asumirse como un proceso sistémico y cooperativo, donde política pública, práctica docente y cultura escolar se integren para asegurar el derecho al aprendizaje motor y al desarrollo integral de todo el estudiantado.

Discusión

Los resultados de esta investigación confirman que la inclusión en la Educación Física ecuatoriana es un proceso en desarrollo que, aunque cuenta con un marco normativo favorable, enfrenta aún dificultades estructurales, pedagógicas y culturales para consolidarse de forma efectiva. En coherencia con lo planteado por Karamani et al. (2024) los avances normativos y discursivos no siempre se traducen en transformaciones prácticas, pues los docentes continúan operando bajo modelos tradicionales centrados en la homogeneidad del rendimiento físico.

Los análisis realizados sugieren que la formación docente constituye el elemento con mayor peso dentro de la consolidación de prácticas inclusivas. Señalando que aquellos docentes con mayor capacitación en atención a la diversidad poseían una confianza profesional y mayor capacidad al momento de implementar ajustes creativos en las actividades propuestas, en consonancia con lo descrito por Hutzler y Bergman (2023) respecto al vínculo entre autoeficacia docente y calidad de la inclusión.

Se evidenció una marcada heterogeneidad entre instituciones es decir : mientras algunas unidades educativas incorporan el DUA en la planificación curricular, otras se limitan a modificaciones puntuales y superficiales, coincidente con Haegele (2024), quien plantea que el DUA no debe entenderse solo como flexibilización metodológica sino como un enfoque que reestructura la acción pedagógica para reducir barreras y ampliar la participación equitativa.

Los hallazgos también confirman que la resistencia al cambio persiste como barrera cultural significativa ya que parte del profesorado todavía interpreta la inclusión como una sobrecarga o como un retraso en los objetivos tradicionales asociados al rendimiento físico. Esta mirada, reportada también por Korczyński y Marek (2024) en estudios europeos, sugiere que avanzar hacia una inclusión efectiva implica un cambio de paradigma: transitar de enfoques centrados en la competencia y el resultado hacia otros orientados al proceso, la diversidad y el bienestar.

A nivel teórico, los hallazgos sustentan la pertinencia del enfoque integrador propuesto en este trabajo, el cual articula tres dimensiones:

1. Pedagógica, basada en el DUA y en la planificación diferenciada.
2. A nivel institucional, centrada por una correcta gestión de recursos, la formación docente y el oportuno y adecuado acompañamiento de los DECE y UDAI.
3. A nivel social y comunitaria, orientada para promover la colaboración entre docentes, familias y actores locales.

En este orden, podemos considerar a criterio de los autores el Ecuador se encuentra en una fase intermedia ya que cuenta con políticas inclusivas avanzadas orientadas por (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024), pero enfrenta limitaciones para su implementación plena debido a la falta de articulación entre los niveles macro (normativo), meso (institucional) y micro (aula). Es importante señalar que para poder disminuir estas limitaciones, se vuelve necesario fortalecer la formación continua del profesorado, consolidar redes interinstitucionales de aprendizaje e impulsar una provisión estable de recursos que permita aplicar, de manera sistemática, los principios del DUA en todas las clases de Educación Física. Ratificando que la inclusión en Educación Física trasciende el cumplimiento ético y normativo y constituye una oportunidad concreta para reorientar la enseñanza hacia prácticas más justas, participativas y centradas en la dignidad y el desarrollo de todo el estudiantado.

Conclusiones

En relación con las barreras, se concluye que aunque existe un alto compromiso ético de los docentes (68%) la falta de formación técnica en adaptaciones curriculares (solo el 41% está capacitado) y la precariedad de la infraestructura actúan como los principales frenos para la inclusión real que reduce las adaptaciones a meros enunciados administrativos.

Relacionado con la percepción estudiantil, los hallazgos demuestran que la satisfacción del estudiantado no depende solo de la presencia física en el aula. En su lugar depende de la actitud proactiva del docente y el uso de materiales alternativos hecho que fomenta un sentido de pertenencia y cohesión grupal que trasciende la discapacidad.

Vinculado con el modelo integrador, la investigación confirma que la inclusión es un proceso sistémico que requiere la articulación de la dimensión pedagógica (DUA), la institucional (gestión de recursos y apoyo de UDAI/DECE) y la social (colaboración con familias). Esto configura un ecosistema que proteja el derecho al desarrollo motor de todos los alumnos.

Se recomienda a las instituciones educativas y organismos rectores (Ministerio de Educación) transitar de un modelo de capacitación esporádica a uno de formación continua en servicio, centrada en específico en el Diseño Universal para el Aprendizaje aplicado a la motricidad. Es imperativo que las políticas educativas aseguren la dotación de materiales didácticos adaptados y la adecuación arquitectónica de los espacios deportivos como una inversión prioritaria, no opcional. Desde el punto de vista pedagógico se insta a los docentes a desplazar el foco de la evaluación basada en el rendimiento físico hacia una evaluación basada en el proceso y la participación con la promoción de comunidades de aprendizaje donde el trabajo cooperativo sea el eje transversal de cada sesión de Educación Física.

Referencias

- Álvaro, R., Martínez, F., y Herrera, M. (2024). Adaptaciones curriculares en educación física inclusiva: Estrategias para la diversidad funcional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 65–83. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378202400010065>
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Chuquimarca, L., Cevallos, J., y Andrade, P. (2024). Prácticas inclusivas en la enseñanza de la educación física en el contexto ecuatoriano. *Revista Educación y Sociedad*, 15(2), 114–132.

Cortés, V., y Valenzuela, D. (2022). Gestión educativa e inclusión en clases de educación física en Chile. *Pensar en Movimiento*, 20(1), 45–60. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v20i1.50201>

Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2023). *Designing and conducting mixed methods research* (4th ed.). SAGE Publications.

Fetters, M. D., y Molina-Azorín, J. F. (2023). Advances in mixed methods research design. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(2), 123–141. <https://doi.org/10.1177/15586898231123456>.

Field, A. (2022). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6th ed.). SAGE Publications.

González, J., y Viciiana, J. (2023). Educación física inclusiva y desarrollo de competencias motrices en contextos diversos. *Retos*, 49, 112–121. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.101628>

Haegele, J. A. (2024). Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X231202658>

Herold, F. (2023). Inclusive physical education: Teachers' beliefs and pedagogical change. *Sport, Education and Society*, 28(4), 509–523. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2179079>

Hutzler, Y., y Bergman, U. (2023). Teacher self-efficacy and attitudes toward inclusion in physical education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 27(8), 880–897. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2172097>

Karamani, M., Makopoulou, K., Mansfield, S., y Herold, F. (2024). The complex journey towards the enactment of inclusion in physical education: A scoping review. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374263>

Korczyński, T. M., y Marek, P. (2024). Inclusion in school: Physical education teachers' perceptions of students with impairments. *Journal of Modern Science*, 60(6), 552–567. <https://doi.org/10.13166/jms/197290>

- Liang, X., Li, M., Wu, Y., Wu, X., Hou, X., y Sit, C. H.-P. (2022). A socio-ecological approach to inclusive physical education in China: A systematic review. *Frontiers in Public Health*, 10, 902791. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.902791>
- Lirola, M. (2023). Aprendizaje cooperativo e inclusión en educación física: Evidencias en centros escolares de España. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 25(2), 77–98.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Nuevo enfoque de inclusión educativa en el Reglamento a la LOEI. <https://educacion.gob.ec/nuevo-enfoque-de-inclusion-educativa-en-el-reglamento-a-la-loei/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/08/MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A.pdf>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., y Moules, N. J. (2024). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 23(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/16094069241204578>
- Ordoñez, M. P. M. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: Avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 45–61.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2023). *Using multivariate statistics* (8th ed.). Pearson.
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Copyright (2026) © Karolina Janeth Cando Brito, Isaac Aucancela Naula, Kelvin Estuardo Mendoza Mendieta, Gilma Enriqueta Castelo Paucar, Mayra Rosana Chuquitarco Sangoquiza5



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 licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.

