



## **Inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física en una institución educativa del municipio de Apartadó**

**Julio César Henao Chaverra<sup>1</sup>**

**Jairo Giovanni Palacios<sup>2</sup>**

**Steven López Guerrero<sup>3</sup>**

### **Resumen**

El objetivo de este estudio es analizar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física en una institución educativa pública de Apartadó (Antioquia, Colombia). La investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo, diseño etnográfico y la participación de catorce personas: tres estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, tres estudiantes regulares, tres docentes del área de Educación Física, tres padres de familia y dos directivos. Las estrategias de recolección de información utilizadas son la observación participante y la entrevista semiestructurada, cuyos instrumentos son, respectivamente, el diario de campo y cuestionarios aplicados a los participantes del estudio. Se concluye que, aunque existe voluntad por parte de los docentes de Educación Física y de la comunidad educativa en realizar procesos de educación inclusiva, la institución educativa no cuenta con orientaciones en el proyecto educativo institucional para la atención a esta población ni con los espacios, materiales y recursos para su completa implementación, debido al inadecuado diseño e

---

<sup>1</sup> Estudiante de maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, seccional Urabá, Apartadó. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6740-0223>. [julio.henao@udea.edu.co](mailto:julio.henao@udea.edu.co)

<sup>2</sup> Estudiante de maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, seccional Urabá, Apartadó. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3334-5553>. [guiovanny.palacio@udea.edu.co](mailto:guiovanny.palacio@udea.edu.co)

<sup>3</sup> Estudiante de maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, seccional Urabá, Apartadó. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8792-5342>. [steven.lopez1@udea.edu.co](mailto:steven.lopez1@udea.edu.co)

implementación curricular. Igualmente, se evidencia la necesidad de formación en el tema a los docentes responsables de la asignatura.

**Palabras clave:** Educación Física, deporte, práctica pedagógica, dificultades de aprendizaje.

### **Planteamiento del problema**

Partiendo de la educación como un derecho humano y fundamental, los Estados deben garantizar el acceso a todos los ciudadanos, independientemente de su condición. Esto significa que no debe haber obstáculo alguno para que las personas puedan estudiar y desarrollarse personalmente, más allá de sus limitaciones físicas o intelectuales. De modo que todos los individuos pertenecientes a una comunidad educativa merecen ser tratados de manera equitativa, más aún cuando se está en un proceso formativo (Torres, 2018).

En este orden de ideas, la educación inclusiva surge como una alternativa en el campo educativo, como respuesta a la necesidad de que todas las personas puedan integrarse con sus semejantes y acceder al conocimiento, sin importar las condiciones de cada uno. De igual manera, educar en la inclusión implica una serie de desafíos que deben ser superados por las instituciones educativas para atender de la forma más eficiente posible a todos los estudiantes con alguna necesidad particular por medio de la generación de oportunidades y la búsqueda de la igualdad de grupos sociales vulnerables (Hurtado et al., 2019).

Lo anterior debe estar alineado con unos principios y valores como la calidad, la aplicación de un currículo pertinente y prácticas pedagógicas ejercidas por el cuerpo docente, en las cuales se apliquen las normas ya establecidas; esto, para promover escenarios de inclusión y la construcción de una cultura inclusiva, temas que se abordan en esta investigación. Así, la práctica docente, acompañada de los recursos y medios idóneos, puede dar respuesta a la creciente demanda de sistemas educativos más inclusivos y diversos. Para ello, cuenta con las legislaciones y leyes establecidas para este fin, como lo es, por ejemplo, el Decreto 1421 de 2017.

Estudios realizados en Perú, Ecuador y España han abordado la problemática de la educación inclusiva y coinciden en que en la medida en que el docente se prepare y utilice prácticas pedagógicas inclusivas aumentará las posibilidades de que sus estudiantes con discapacidad aprendan (Clavijo y Bautista-Cerro 2020; Grassi-Roig et al., 2022; Huapaya-Capcha y De la Cruz, 2022; Solís y Borja, 2021). A su vez, estudios en el ámbito nacional

refuerzan la necesidad de mejorar la formación de los docentes en educación inclusiva (Betancur y Villa, 2021; Marulanda y Sánchez, 2021; Proenza-Pupo, 2021; Rojas, 2021; Mateus et al., 2021). En Antioquia, las investigaciones han analizado los procesos que se ejecutan en el aula de educación inclusiva, los cuales coinciden en que es necesaria la formación docente y espacios adecuados para llevar adelante este proceso (Cuartas y Gómez, 2020; Giraldo, 2021; Mejía, 2019; Moreno y Ramos, 2021; Vanegas et al., 2021).

Dicho lo anterior, por medio de las instituciones educativas, en Colombia es importante la búsqueda de procesos curriculares que fomenten una cultura de inclusión, en función de disminuir las brechas que se presentan en temas de desigualdad educativa. En este sentido, la Institución Educativa San Francisco de Asís, ubicada en el municipio de Apartadó (Antioquia, Colombia), presenta problemáticas y desafíos relacionados con las estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física, aplicados a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, lo que representa desigualdad y ausencia de inclusión (Escudero, 2012). Por lo tanto, es necesario analizar esta situación, en pro de cumplir con las actuales tendencias y demandas sociales, para que estas personas desarrollen sus potencialidades en la mayor medida (Blanco, 2006).

La I. E. tiene una población estudiantil de 1600 estudiantes, de los cuales 47 están caracterizados como discapacitados, distribuidos de 0 a 5.º y de 6.º a 11.º. La comunidad educativa de esta institución forma parte activa de la misma, está en constante comunicación y ha demostrado preocupación ante esta situación, por lo que también son participantes de este estudio. Además, dada la estigmatización social existente en el país en torno a este tema (Hurtado et al., 2019), se deben atender las expectativas de la sociedad desde una óptica integradora entre actores, saberes, tendencias, reglamentos, entre otros aspectos contenidos en la educación inclusiva (Arnaiz, 2004).

Teniendo en cuenta que en la investigación con enfoque etnográfico hay contrastación entre el fenómeno social observado y la teoría para la comprensión de elementos culturales de esa realidad (Rockwell, 1980), se plantea la siguiente pregunta problematizadora: ¿cómo es el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física en una institución educativa del municipio de Apartadó? Igualmente, se proponen otras preguntas orientadoras: ¿cuáles son las acciones pedagógicas y didácticas que se dan en la clase de Educación Física y que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad?, ¿cómo es la

percepción de actores de la comunidad educativa sobre cultura inclusiva? Y, finalmente, ¿cómo son las prácticas de aula actuales en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física?

## **Marco teórico o conceptual**

### **Contexto de la educación inclusiva en las prácticas educativas**

Para Ullaguari (2018), ante la necesidad de tener instituciones educativas más inclusivas, es importante la implementación de un currículo más democrático, desde el cual el docente asuma un rol más determinante como facilitador en la construcción y ejercicio del aprendizaje. Por lo tanto, la educación inclusiva se puede definir como un proceso integrador que implica la transformación de los espacios educativos para la atención y formación de los niños y niñas, independientemente de su grupo étnico, población, minoría, condición médica, discapacidad o cualquier otro factor, que impida lograr la equidad social y el desarrollo humano (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2009).

Para el caso de Colombia, el Decreto 1421 de 2017, en su artículo 2.3.3.5.1.4, numeral 7, define a la educación inclusiva como un proceso de carácter permanente, que comprende la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas, por medio de las cuales se busca promover el desarrollo de los niños, jóvenes y adultos en el ámbito educativo, sin discriminación alguna. Desde un contexto global, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su apartado referente al derecho que tienen las personas a la educación (Crosso, 2014), y posteriormente con la creación de organismos especializados dentro del sistema de la ONU como la Unesco, precisa la inclusión como un proceso de aplicación y respuesta a la pluralidad que caracteriza a la humanidad (Solís y Borja, 2021). Este es el punto de partida para sustentar los orígenes de la educación inclusiva con respecto al fomento de la igualdad y la integración en las aulas como muestra de valores (Dussan, 2011), en el marco de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad de Salamanca de 1994 (Unesco, 2009).

La formación docente supone retos para garantizar la inclusión en el aula a través de la aplicación de las estrategias correctas (Hurtado et al., 2019). Igualmente, los docentes deben estar

preparados y dispuestos a apoyar a todos los estudiantes, como resultado de una capacitación constante sobre las estrategias que pueden implementar en el aula de clases (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022). En este orden de ideas, para establecer cuál es la estrategia más idónea, se deben identificar las discapacidades que están presentes en cada individuo, dado que el concepto de *discapacidad* presenta muchas interpretaciones que dependen del campo o corriente por medio del cual se define (López, 2019). La discapacidad es un término que conlleva una connotación médica, que tiene su origen entre las décadas de los setenta y ochenta, ante la necesidad de luchar contra las calificaciones despectivas hacia las personas con alguna condición (Sosa, 2009).

En este orden de ideas, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), en su Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), habla de cuatro tipos de discapacidad: *física o motora*, la cual compromete el estado físico o las funciones normales del movimiento del cuerpo de la persona, que le impide desenvolverse por sí misma; la discapacidad *sensorial*, que se caracteriza por la pérdida de las capacidades visual y auditiva, por lo que afecta su lenguaje; la *intelectual*, aquella que le dificulta a la persona aprender, comprender y comunicarse y, por último, la *psíquica*, que se relaciona directamente con el comportamiento de la persona y con problemas mentales.

Lo anterior revela que cualquiera de estos tipos de discapacidad se puede presentar en el contexto educativo, por lo que se hace necesario la aplicación de los instrumentos idóneos, de acuerdo con estrategias curriculares flexibles, que el maestro tenga la libertad de aplicar con base en su experiencia y formación (Cansino, 2016). De manera que la educación inclusiva, al integrar a las personas con cualquier tipo de discapacidad, supone también la integración de todos los factores, cualidades, formas de vida, saberes y demás condiciones que las caracterizan como personas y que están representados en el escenario escolar (Dussan, 2011).

Por consiguiente, hablar de educación inclusiva conlleva plantear la posibilidad de que todos los niños y niñas de una determinada comunidad educativa sean tratados como parte activa de esa colectividad, por medio de un currículo adaptado a las necesidades e intereses, para la construcción de un sistema único no excluyente (Dussan, 2011). Así, la discusión sobre cómo debe ser la educación para personas con discapacidad, contempla dos grandes paradigmas: uno médico y otro social, lo que quiere decir que las instituciones educativas deben tener en cuenta ambos aspectos a la hora de crear estrategias y planes de inclusión (Cobeñas, 2020).

Por medio de la educación inclusiva se promueven cambios en el entendimiento y nuevas perspectivas para dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias, que les permitan enfrentar los retos que supone, primero, la adaptación a la escuela y, segundo, el desenvolvimiento en el mundo real (Crosso, 2014). De igual forma, se deben implementar adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades de los estudiantes que presentan algún tipo de condición (Flores et al., 2015) y que al mismo tiempo concuerden con los lineamientos establecidos en el proyecto educativo institucional (PEI), basado en las directrices entregadas por el MEN (Betancur-Agudelo et al., 2018).

Todos estos cambios implican un trabajo colaborativo entre docentes y directivos, sumado al aporte de otros profesionales que ayuden a construir espacios idóneos para atender la diversidad en la escuela, que es uno de los principales objetivos de la educación inclusiva (Blanco, 2006). Por otro lado, para la implementación de actividades que involucren teoría y práctica, en la búsqueda de la mejora continua de los procesos (Escudero, 2012), el docente es un factor relevante, que reconfigura su función más allá de la transmisión de conocimientos y que está centrado en preparar personas para la interacción social y trabajo cooperativo en el aula (Romero, 2009).

Sumado a lo anterior, Escudero (2012) sugiere que el plan de estudios debe contener elementos sobre la democracia y la justicia, con propuestas y prácticas pedagógicas que refuerzan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Además, los lineamientos curriculares deberán comprender una estructura en subniveles, que garantice los contenidos de acuerdo con criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos (Ullaguari, 2018). Precisamente, las prácticas pedagógicas son acciones que guían el proceso educativo y están acompañadas de los lineamientos curriculares (Muntaner, 2014), pero necesitan de recursos y medios, y es la accesibilidad a esos materiales un tema importante de la política pública, que aborda temas como el diseño, formulación y evaluación (MEN, 2022). De modo que existe una relación clara entre los derechos de los estudiantes con algún tipo de discapacidad y la pertinencia con la apropiación y el desarrollo de los currículos educativos en términos de inclusión (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

## Marco legal de la educación inclusiva en Colombia

La educación en Colombia se articula a través de componentes normativos, que se sustentan en una serie de normas o leyes, las cuales son elaboradas bajo principios de derechos, ya sean de orden nacional o internacional. Estos componentes normativos justifican la organización del sistema educativo en el país y son puestos a disposición de la sociedad mediante la prestación del servicio educativo, para definir acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones (Quintero, 2020).

Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991, se dio inicio a un nuevo orden legal de un Estado Social de Derecho basado en el respeto por los derechos de los ciudadanos y el establecimiento de nuevas instituciones, teniendo en cuenta la pluralidad de la nación colombiana (Pérez-Reyes et al., 2018). Por lo tanto, a partir de allí se crea todo un sistema normativo conformado por leyes, decretos y demás documentos legales, que han buscado darle a la educación herramientas para el fomento de la inclusividad y la atención educativa para personas con necesidades educativas especiales (NEE), como una obligación del Estado (García, 2020).

Entonces, partiendo de la idea de la educación como un derecho, existe un marco legal, tanto en el plano internacional, como en el contexto nacional, el cual ha sido producto de luchas y batallas judiciales hasta llegar a lo que es hoy (García, 2020). Para el caso de Colombia, estos ideales se fundamentan y describen en disposiciones y políticas públicas educativas, como los mencionados por el MEN y en los artículos 13, 67, 44, 47 de la Constitución Política de Colombia. Por otro lado, con la promulgación del Decreto 1421 de 2017, se considera que es el Estado el que debe garantizar los derechos de las personas, y con respecto a aquellas con discapacidad, el Estado debe dar cumplimiento a lo que establece la Constitución, los tratados internacionales y lo dispuesto en la legislación nacional, en particular, las leyes 361 de 1997, 762 de 2002, 1145 de 2007, 1346 de 2009, 1616 de 2013 y 1618 de 2013.

Igualmente, se reconoce el artículo 8 de la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) y el artículo 11 (numeral 4) de la Ley 1618 de 2013, por medio del cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Además, está el Decreto 1075 de 2015, de vital importancia para la reglamentación de la educación en Colombia. Como documentos de apoyo que recogen gran parte del marco normativo, se encuentra también el *Documento N.º 15. Orientaciones pedagógicas para la*

*Educación Física, Recreación y Deporte*, del MEN (2013), que menciona la importancia de desarrollar una pedagogía de la inclusión de todas las personas en prácticas de la Educación Física, Recreación y Deporte.

Dicho lo anterior, en Colombia se han dispuesto orientaciones de ley que determinan una igualdad de derechos en la atención de personas con discapacidad u otras condiciones, en términos de una educación con calidad e inclusiva. Así, el Decreto 1421 de 2017 compila todas estas orientaciones inclusivas, en especial en el sector educativo. Esto teniendo en cuenta que esta reglamentación tiene implicaciones tanto administrativas como financieras para las entidades territoriales y para instituciones educativas, que sirven de base para asegurar los derechos relacionados en la norma (Benítez et al., 2018).

De modo que, teniendo en cuenta la reglamentación que se ha expuesto hasta ahora con relación a la educación inclusiva y que está presente en el marco jurídico colombiano, a continuación, la tabla 1 muestra un resumen de las principales regulaciones, sin desmeritar las demás normas que se encuentran vigentes:

**Tabla 1**

*Resumen de la normatividad sobre educación inclusiva en Colombia*

<b>Norma</b>	<b>Año</b>	<b>Fundamento y artículos relacionados con la educación inclusiva o discapacidad</b>
Constitución Política de Colombia	1991	Artículos 13, 47, 54, 67, 68, y 70. Educación como derecho, condiciones de acceso, promoción e igualdad de oportunidades.
Ley 115	1994	Título III, capítulo I, artículos del 46 al 48. Regulación con relación a limitaciones físicas, sensorial, psíquico, cognoscitivo y emocional.
Ley 361	1997	Título II, capítulo II, capítulo III. Disposiciones y mecanismos para la integración social de personas con limitaciones.
Ley 762	2002	Ratificación y aprobación de lo establecido en la Convención Interamericana contra la discriminación por discapacidad.
Ley 1145	2007	Organización y fundamentación del sistema nacional de discapacidad y otras disposiciones.
Ley 1346	2009	Artículo 24. Colombia aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad adoptada por la ONU en 2016.
Decreto 366	2009	Reglamentación de la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad y educación inclusiva.



<b>Norma</b>	<b>Año</b>	<b>Fundamento y artículos relacionados con la educación inclusiva o discapacidad</b>
Ley 1618	2013	Ley estatutaria para establecimiento de disposiciones y lineamientos que garanticen los derechos de las personas con discapacidad contra la discriminación.
Decreto 1421	2017	Reglamentación para la atención educativa de las personas con discapacidad para el acceso, permanencia, y calidad.
Lineamiento MEN	2018	Enfoque e identidades de género para los lineamientos de política superior inclusiva.
Plan Sectorial 2018-2022	2021	Plan Sectorial de Educación 2018-2022 “Pacto por la equidad, pacto por la educación”.
Nota técnica MEN	2022	Incursión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia.

Fuente: Elaboración propia a partir de García (2020) y MEN (2022)

Si bien en Colombia existe una amplia legislación para la educación inclusiva, que brinda suficientes herramientas a instituciones, organizaciones, docentes y ciudadanos para defender sus derechos, también es cierto el hecho de que aún falta una implementación real de todas y cada una de las leyes y decretos. Con todo esto, en el país se han establecido una serie de garantías y marco normativo con relación a los derechos de las personas con discapacidad y NEE, que les permite acceder al sistema educativo en términos de igualdad de condiciones (García, 2020).

### **Cultura inclusiva y educación física**

La escuela, como escenario integrador y socializador de saberes e interacciones sociales, está llamada a proponer nuevas formas de acercamiento entre los estudiantes y de estos con sus realidades. Ante esto, surge la importancia de adoptar herramientas que fomenten una cultura inclusiva, como un sistema que recoge diversos elementos, estrategias, aspectos y métodos para crear una comunidad que promueva valores relacionados con la seguridad, la acogida y estimulación para cada uno de sus miembros y permitirles el logro de sus objetivos individuales y colectivos (Lasso, 2015). Es por ello que la comunidad educativa tiene un papel clave en la construcción de la cultura inclusiva, además de los alumnos, docentes, personal administrativo y sociedad en general (Plancarte, 2017).

Según Torres (2018), en el siglo XXI la cultura inclusiva ha irrumpido con fuerza en el escenario educativo. Esta cultura se ha concebido desde una óptica dinámica, consciente y sumatoria, que busque el empoderamiento del maestro (Fernández-Fernández y Herrán-Gascón, 2017). En la asignatura o área donde puede estar presente la cultura inclusiva, está la Educación Física, dado que implica un trabajo conjunto y coordinado y representa un espacio perfecto para que se puedan aplicar estrategias y técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así vencer estereotipos y prejuicios que han impedido que se dé una formación integral (Lasso, 2015).

En este orden de ideas, teniendo en cuenta que la educación física implica el desarrollo, tanto de la personalidad como de las capacidades físicas del alumno (Solís y Borja, 2021), una cultura inclusiva enfocada en esta área les permite a los estudiantes complementar su proceso formativo de acuerdo con aprendizajes que respondan a las necesidades y parámetros establecidos por la Unesco, desde la necesidad de fomentar costumbres y valores (Torres, 2018). Además, la actividad física adaptada a las necesidades individuales contempla la adopción de adecuaciones que tienen el objetivo de brindar herramientas de protección, apoyo y acompañamiento que las personas con discapacidad necesitan para pertenecer a una cultura inclusiva (Sepúlveda, 2006).

Así que la integración de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en el área de Educación Física supone que se realicen actividades de cooperación para lograr un objetivo común y fomentar valores como la solidaridad y el respeto (Lleixà, 2007). Además, la clase de Educación Física comprende una enorme importancia para el desarrollo y el uso de espacios abiertos y propicios utilizando elementos y medios necesarios para realizar los ejercicios (Guillamón et al., 2020). De modo que una cultura inclusiva que integre todos estos elementos se convierte en un reto para los sistemas educativos y para la superación de la desigualdad por medio de la transformación, formas de pensamiento y aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas (Jiménez y Mesa, 2020). Por lo tanto, es importante el hecho de que la inclusividad en la educación física también comprenda desafíos para el profesorado, que cuente con aulas cada vez más heterogéneas y diversas (Canales et al., 2018).

De igual forma, en el contexto de la educación física, es importante y fundamental la motricidad del ser humano para desarrollar todas las actividades deportivas de la clase, lo que guarda una estrecha relación con el desarrollo humano desde cómo las potencialidades humanas pueden contribuir a la formación de mejores ciudadanos por medio del reconocimiento de su

corporeidad (Uribe y Gallo, 2003). Por ende, la motricidad como categoría del desarrollo humano abarca una concepción multidimensional, que se refleja en las distintas estrategias pedagógicas para lograr que todos los estudiantes, independientemente de su condición física, alcancen las metas propuestas (Murcia y Lopera, 2016).

### **Necesidades educativas especiales (NEE) y educación física**

Luque (2009) sostiene que las NEE se refieren a todas aquellas dificultades o limitaciones que pueden presentar ciertos estudiantes, que están relacionadas con sus procesos de enseñanza-aprendizaje y pueden ser catalogadas como temporales o permanentes. Esto implica la utilización de estrategias y recursos educativos especiales, dado que, según Betanzos (2010), las NEE se presentan cuando limitaciones de tipo físico, intelectual, social y/o afectivo pueden impactar negativamente en el aprendizaje y pueden impedir su desarrollo.

De modo que la inclusión de estudiantes con NEE en el contexto de las nuevas realidades educativas se ha convertido en uno de los principales desafíos para el desarrollo de metodologías educativas impulsadas por el cuerpo docente (Solís y Borja, 2021). Asimismo, el concepto de NEE ha venido evolucionando y tomando elementos de cada época y cambios en la manera en que se conciben las discapacidades (Torres, 2018). Se debe tener en cuenta que en algunas ocasiones los estudiantes con NEE son propensos a presentar conductas no muy amigables con sus compañeros, producto de la frustración derivada de su condición, lo cual demanda un manejo adecuado de emociones para no afectar el clima educativo (Arroyo y Toro-Mayorga, 2021).

Para el caso de Colombia, la inclusión y atención de estudiantes con NEE ha requerido un análisis a partir de los vacíos y dificultades de estos procesos y de cómo los espacios educativos son capaces de adaptarse a estas nuevas realidades. Para esto es necesario crear una sinergia entre las orientaciones técnicas y administrativas emitidas por el MEN y las prácticas educativas institucionales (Díaz-Piñeres et al., 2020). Al respecto, la *Guía No. 12. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-* del MEN (2006), resalta lo anterior desde la necesidad de caracterizar estudiantes con problemas de aprendizaje, que presentan desventaja con relación a sus pares, lo que amerita una adaptabilidad del currículo y servicios de apoyo.

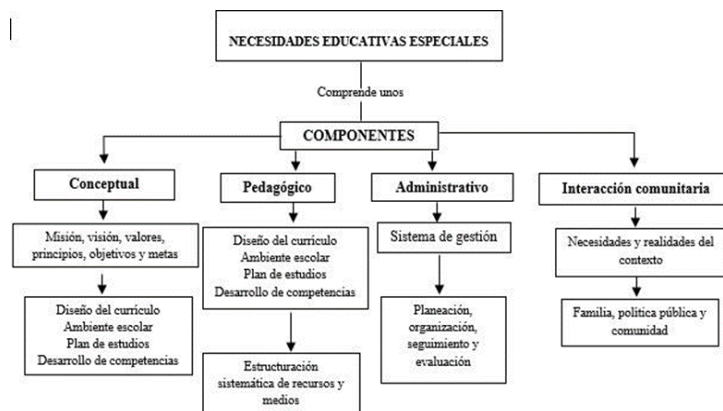
En este escenario, es importante aclarar que en el marco de la educación inclusiva en Colombia y en la atención de estudiantes con NEE, el Decreto 1421 de 2017 tiene como propósito principal fomentar el desarrollo, aprendizaje y participación de personas con discapacidad en el sistema educativo (Jurado et al., 2018). Además, este decreto tiene relación con la llamada *estrategia de componentes curriculares*, que es muy importante en el diseño y estructuración de propuestas pedagógicas flexibles (Buelvas et al., 2022).

Habría que mencionar, además, que hablar de NEE conlleva repensar procesos de educación con un gran enfoque humanista y de calidad, por la dignificación de la persona fundamentada en la diferencia e individualidad de los sujetos como condición para lograr el desarrollo integral del ser. En este sentido, Luque (2009) sugiere que una persona que presente cualquier NEE demanda o requiere una atención más estricta de lo habitual, lo que debe incluir la utilización de métodos especialmente diseñados, independientemente del grado de dificultad o gravedad que presente su condición.

Dichos componentes de tipo administrativo, conceptual, pedagógico y de interacción deben estar ligados con el PEI y responder con una formación integral del estudiante, lo cual está definido por la Guía N.º 12 del MEN (2006). Además, debe haber una relación con la misión, visión, valores, principios, objetivos y metas de la institución educativa, que se puedan implementar por medio de la flexibilidad curricular y la adopción de estrategias y programas para la atención de los estudiantes con NEE. A propósito, los componentes de las NEE mencionados se resumen en la figura 1, que se muestra a continuación:

**Figura 1**

*Componentes de las NEE*



Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía N.º 12 del MEN (2006)

Dicho lo anterior, en el marco de las NEE, es importante que el docente como orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuente con los recursos físicos y de competencia profesional para trabajar con los estudiantes e implementar las estrategias a que haya lugar, de acuerdo con el tipo de necesidad especial de sus estudiantes (Jurado et al., 2018). De ahí que deban entenderse las prácticas pedagógicas como todas aquellas actividades que ejecuta el profesor para apoyar su proceso de formación en los aprendices (Gamboa et al., 2013).

### **Metodología**

El estudio estuvo enmarcado en el enfoque cualitativo y de corte naturalista, es decir, se observaron en el ambiente natural las interacciones y situaciones (Creswell, 2005) entre los participantes durante eventos o tiempos específicos del entorno escolar. Este tipo de investigación ayuda a comprender una realidad de manera abierta, con el fin de recopilar la información suficiente para analizar lo que ocurre. Siendo un estudio etnográfico, es importante para esta investigación considerar una mirada naturalista, porque posibilita entender fielmente la manera de actuar y lo que dicen los participantes, ya sean docentes, estudiantes, directivos o padres de familia.

Sumado a lo anterior, se desarrolló un estudio de diseño etnográfico, que es el “retorno a la observación de la interacción social en situaciones «naturales», un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio” (Rockwell, 1980, p. 7). Los etnógrafos “entran al campo de las sociedades complejas a través del estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana: de esquinas, barrios y comunidades, de manicomios, cárceles, juzgados, clínicas y escuelas” (Rockwell, 1980, p. 7).

### **Unidades de análisis**

En una investigación etnográfica se cuenta con unidades de análisis, las cuales pueden ser un país, una comunidad o un grupo humano que constituya una entidad, cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por algunos derechos (Willems y Raush, 1969). En el caso de este estudio, la unidad de análisis fue la comunidad educativa de la Institución Educativa San Francisco de Asís, conformada por docentes, estudiantes, personal directivo y padres de familia.

## Criterios de inclusión

Se tomaron los grados escolares donde hubiese estudiantes caracterizados con alguna discapacidad y que tuvieran la edad para poder aplicarles las estrategias de recolección de información (como, por ejemplo, la entrevista). No fue necesario aplicar estos criterios a los docentes de Educación Física, puesto que solo hay tres en la institución. Los acudientes que se tomaron en cuenta fueron padres/madres de estudiantes con discapacidad. A los docentes directivos, por ser solo dos, no se les aplicó criterios de inclusión. En cuanto a los estudiantes regulares, se tomaron de las secciones donde están los alumnos en condición de discapacidad.

Para la aplicación de los instrumentos a los estudiantes, se seleccionaron algunos participantes en específico (participantes N.º 1). Cabe mencionar que la institución contexto de investigación cuenta con 47 estudiantes en condición de discapacidad: de los grados 0.º al 5.º, 22 estudiantes, y de los grados 6.º a 11.º, 25 estudiantes. En este orden, se seleccionaron tres grupos: 6.º C, 10.º C y 11.º A. Estos grupos comprenden, respectivamente, 3, 4 y 5 estudiantes en condición de discapacidad, para un total un total de 12 participantes (tabla 2), de los cuales se seleccionaron 3 (uno por grupo):

**Tabla 2**

*Participantes N.º 1: estudiantes en condición de discapacidad*

Cantidad	Estudiante y grado	Tipo de discapacidad	Género
1	6.º C Estudiante N.º 1	Discapacidad psicosocial (mental)	Femenino
2	6.º C Estudiante N.º 2	Discapacidad intelectual	Masculino
3	6.º C Estudiante N.º 3	Trastorno de ansiedad, hemiatrofia facial progresiva y enuresis y encopresis	Masculino
1	10.º C Estudiante N.º 4	Discapacidad intelectual leve	Femenino
2	10.º C Estudiante N.º 5	Síndrome de Down	Femenino
3	10.º C Estudiante N.º 6	TDAH combinado	Masculino

Cantidad	Estudiante y grado	Tipo de discapacidad	Género
4	10.°C Estudiante N.° 7	Discapacidad intelectual	Masculino
1	11.°A Estudiante N.° 8	Discapacidad intelectual	Femenino
2	11.°A Estudiante N.° 9	Discapacidad psicosocial (mental)	Masculino
3	11.°A Estudiante N.° 10	Discapacidad intelectual	Masculino
4	11.°A Estudiante N.° 11	Discapacidad psicosocial (mental)	Masculino
5	11.°A Estudiante N.° 12	Discapacidad intelectual	Masculino

Para los participantes N.° 2, en este caso, docentes de Educación Física, no hubo necesidad de una selección específica, puesto que se aplicó el criterio censal, que consiste en que todas las unidades de investigación se tienen en cuenta en la selección (Ramírez, 1999). En este sentido, al haber en la institución solo tres profesores de Educación Física (dos en el nivel de bachillerato y uno en primaria), esa misma cantidad fue la que participó. En lo que respecta a los participantes N.° 3 (padres de familia), se seleccionaron tres, es decir, uno de cada salón donde están distribuidos los estudiantes en condición de discapacidad (6.° C, 10.° C y 11.° A). En cuanto a los participantes N.° 4 (personal directivo), también se empleó una selección censal, puesto que son solo dos coordinadores. En los participantes N.° 5 (estudiantes), se seleccionaron 3 estudiantes regulares y 3 en condición de discapacidad, uno por cada grado 6.° C, 10.° C y 11.° A.

En la tabla 3 pueden verse los participantes y criterios de selección:

**Tabla 3**

*Resumen de participantes del estudio*

Tipo de participante	Descripción	Participantes
Participantes N.° 1: 47 estudiantes en condición de discapacidad.	Estudiantes caracterizados con algún tipo de discapacidad.	Doce estudiantes de los grados 6.° C, 10.° C y 11.° A.

<b>Tipo de participante</b>	<b>Descripción</b>	<b>Participantes</b>
Participantes N.º 2: docentes de Educación Física.	Docentes que enseñan Educación Física.	Tres docentes de Educación Física.
Participantes N.º 3: padres de familia.	Padres de familia de estudiantes en condición de discapacidad.	Tres padres de familia de estudiantes en condición de discapacidad. Uno por cada grado 6.º C, 10.º C y 11.º A.
Participantes N.º 4: directivos docentes.	Directivos que se desempeñan en el cargo de coordinación y rector.	Dos directivos: coordinadores.
Participantes N.º 5: estudiantes en condición de discapacidad y regulares.	Estudiantes en condición de discapacidad y regulares de los grupos seleccionados 6.º C, 10.º C y 11.º A.	Tres estudiantes discapacitados y tres regulares de los grados 6.º C, 10.º C y 11.º A.

### **Estrategias de recolección de información**

Las estrategias aplicadas en esta investigación fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada. La primera busca observar y describir los comportamientos de los seres humanos en su medio social (Guasch, 1997), mientras que la segunda pretende establecer una comunicación dinámica entre el entrevistado y el entrevistador a partir de una guía o cuestionario de preguntas base, pero de carácter cambiante (Martínez, 1998). Ambas son técnicas inherentes a la etnografía para la obtención de información, así como para su análisis y validación. La puesta en marcha de ambos procedimientos se llevó a cabo en la fase que se conoce como trabajo de campo (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Sobre la observación participante, el instrumento para aplicar esta técnica fue el diario de campo, donde se registró la información resultante del proceso. Es una versión particular del cuaderno de notas, solo que este se organizó en función de los datos que se quieren conocer o detallar de una situación que se observa (Valverde, 1983).

Para la entrevista semiestructurada, se emplearon como instrumentos cuestionarios con preguntas abiertas relacionadas con las categorías de estudios, definidas de manera anticipada. El cuestionario para los docentes de Educación Física constó de nueve preguntas; el de los directivos, diez preguntas; el dirigido a los estudiantes regulares, siete preguntas; el de los padres de familia, ocho preguntas, y el de los estudiantes discapacitados, siete preguntas.

Adicional a estas técnicas, se emplearon actividades como la foto discusión y un taller asociado al tema. Para Vásquez (2012), la foto discusión “consiste en una conversación que



realiza el investigador con grupos selectos de la población investigada” (p. 379), para lo cual presenta fotos que la orientan, ya que posibilita la generación de una evocación de gran valor comprensivo, asociada con las representaciones de la sociedad. Otra actividad realizada fue un taller con los estudiantes para recoger sus sentires e interacciones durante la clase de Educación Física. Según Sandoval et al. (2006), “los talleres son formas de organización del trabajo, muy elásticas y adaptables a la naturaleza de la investigación, a las circunstancias de los actores de la escuela y al tiempo de los científicos” (p. 155).

A continuación, la tabla 4 presenta el resumen de objetivos, estrategias de recolección de información y participantes:

**Tabla 4**

*Resumen de estrategias de recolección de información*

<b>Objetivo</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Participantes</b>
Identificar las acciones pedagógicas y didácticas que se dan en la clase de Educación Física y que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad.	Observación participante Entrevista semiestructurada	Diario de campo Cuestionario	Tres docentes de Educación Física (dos en el nivel de bachillerato y uno en primaria) y tres grupos observados (doce estudiantes en condición de discapacidad).
Comprender la percepción de actores de la comunidad educativa sobre cultura inclusiva, que vincula valores y virtudes como la equidad e igualdad de oportunidades, entre otros aspectos, para estudiantes con discapacidad desde la Educación Física.	Entrevista semiestructurada	Cuestionario	Dos directivos docentes, tres estudiantes regulares, tres estudiantes con condición de discapacidad y tres padres de familia.
Analizar las prácticas de aula actuales en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física, para detectar elementos presentes o ausentes de la educación inclusiva, desde las realidades y desafíos culturales y sociales del contexto.	Triangulación de datos recolectados y la teoría		

**Tabla 5***Categorización*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Estrategia de recolección de información</b>
Identificar las acciones pedagógicas y didácticas que se dan en la clase de Educación Física y que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad	<i>Prácticas pedagógicas y didácticas</i>	Medios, materiales y recursos Estrategias del docente	- Entrevista a docentes y estudiantes - Observación participante
	<i>Educación física</i>	Motricidad y corporeidad Actividades deportivas	- Observación participante - Entrevista a docentes y estudiantes
	<i>Educación inclusiva</i>	Transformación de espacios educativos Proceso integrador	- Entrevista a docentes y estudiantes - Observación participante
Comprender la percepción de actores de la comunidad educativa sobre cultura inclusiva, que vincula valores y virtudes como la equidad e igualdad de oportunidades, entre otros aspectos, para estudiantes con discapacidad desde la Educación Física.	<i>Cultura inclusiva</i>	Estrategias, aspectos y métodos Promoción de valores	- Entrevistas a los miembros de la comunidad educativa
	<i>Educación física</i>	Motricidad y corporeidad Actividades deportivas	- Entrevistas a los miembros de la comunidad educativa
	<i>Educación inclusiva</i>	Transformación de espacios educativos Proceso integrador	- Entrevistas a los miembros de la comunidad educativa
Analizar las prácticas de aula actuales en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física, para detectar elementos presentes o ausentes de la educación inclusiva,	<i>Las prácticas en el aula</i>	Apropiación de los conocimientos Reflexión, conceptualización y experimentación.	- Triangulación de datos

Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría	Estrategia de recolección de información
desde las realidades y desafíos culturales y sociales del contexto.	<i>Educación física</i>	Motricidad y corporeidad Actividades deportivas	- Triangulación de datos
	<i>Educación inclusiva</i>	Transformación de espacios educativos Proceso integrador	- Triangulación de datos
	<i>Cultura inclusiva</i>	Estrategias, aspectos y métodos Promoción de valores	- Triangulación de datos

### Horizonte temporal

Es importante señalar que la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2012).

### Métodos de análisis

Para el análisis de la información cualitativa, se realizó el procedimiento de triangulación de datos obtenidos, a partir de la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. Además, se hizo contrastación entre teoría y práctica con la información recolectada. Igualmente, se hizo un enfoque en el análisis para descubrir las regularidades e irregularidades de los sucesos, para así identificar categorías emergentes, propiedades y sus conexiones (Trinidad et al., 2006). Para lograr lo anterior, se realizó una codificación de los diarios de campo y de los entrevistados. Los diarios de campo se identificaron con “DC”; los docentes de Educación Física, “DEF”; estudiantes regulares, “ER”; estudiantes en condición de discapacidad, “ED”; acudientes, “AC”, y directivo docente, “DRD”.

## **Consideraciones éticas**

En la investigación etnográfica, el principio ético está asociado con la transparencia de lo que se está haciendo (Restrepo, 2018). Así, en el marco de este estudio, se establecieron relaciones con los individuos e instituciones que formaron parte del mismo, por lo que los investigadores protegieron sus derechos y aseguraron su bienestar físico, social y psicológico, sobre todo porque se trata de población vulnerable. Se respetaron las diferencias de opiniones, percepciones y comportamientos de los participantes. Tal como lo expresa Duque (2015), en los estudios o investigaciones se indaga sobre aspectos psicológicos e íntimos que pueden afectar a la persona o grupo que participa, ante lo cual es importante tener en cuenta el respeto por las personas vulnerables y por la información sensible.

Dicho lo anterior, los participantes de este estudio decidieron de forma libre y autónoma ser parte de los grupos poblacionales de la investigación; además, dieron el consentimiento libre y reflexivo. una vez se les explicaron los fines de la investigación.

## **Resultados**

En esta investigación se abordó la inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física en una institución educativa del municipio de Apartadó, para lo cual se desarrollaron tres objetivos.

### **Acciones pedagógicas y didácticas que se dan en la clase de Educación Física y que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad**

A continuación, se presentan los hallazgos asociados al primero, que consiste en “Identificar las acciones pedagógicas y didácticas que se dan en la clase de Educación Física y que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad”.

Comenzando la categoría *prácticas pedagógicas y didácticas*, las estrategias juegan un papel fundamental para el éxito de las clases en relación con la orientación del cumplimiento de los objetivos educativos. Es así que las *estrategias del docente de Educación Física* en la I. E. evidenciaron, que “la unidad didáctica es planificada y ajustada a la población caracterizada con

discapacidad” (DC1), aunque, en realidad, pese a que los docentes planean bien, tienen apoyo y disposición, las estrategias para esta población aún significan un desafío. Además, los docentes consideran como reto el orientar y dirigir una clase de Educación Física donde haya estudiantes con discapacidad, lo que “genera esa necesidad de diseñar una verdadera clase para todos y todas sin importar sus limitaciones” (DEF1, comunicación personal, 22 de septiembre, 2022).

Por otro lado, los docentes se concentran en preparar una clase, “la cual tenga en cuenta todas las posibilidades y que los estudiantes ante los retos propuestos lo logren de acuerdo con las posibilidades individuales” (DEF1, comunicación personal, 22 de septiembre, 2022). En este sentido, para llevar adelante esa planificación utilizan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), “entonces nos apoyamos en esa parte, y cuando vamos a diseñar la clase, tenemos en cuenta las diferencias” (DEF3, comunicación personal, 27 de octubre, 2022).

Entre las acciones asociadas a la *estrategia del docente* durante la clase, se observó la utilización de la metodología de enseñanza de asignación de tareas, que consiste en darle a los alumnos un rol específico, pero con cierta autonomía con la directriz docente (Nova y Gracia, 2015) o, lo que es igual, “dándole participación a cada estudiante” (DC1, comunicación personal, 27 de octubre, 2022). De modo que los docentes realizan una reunión previa en el salón de clases para explicar los objetivos de la clase y las actividades a realizar. Posteriormente, se desplazan hacia la placa polideportiva, donde el docente divide al grupo en pequeños subgrupos y pasa por cada uno para reforzar la actividad a realizar y motivar la participación (DC2).

Cuando el profesor de Educación Física explica la clase, “se observa que los estudiantes caracterizados con discapacidad, ante orientaciones verbales muy extensas, pierden la atención de la clase y, por consiguiente, su participación de la misma. Además, trata de mantener la atención en estos estudiantes” (DC4). Para ello, refuerza la explicación y “utiliza el diálogo asertivo, la demostración y la ejecución de los ejercicios a realizar, con el fin de buscar que el estudiante con discapacidad los pueda realizar de acuerdo con sus capacidades” (DC2).

Ante la propuesta del docente sobre el contenido teórico a desarrollar durante la clase, “los estudiantes con discapacidad se integran de manera cómoda a esta actividad, se distribuyen en grupo y participan sin ninguna dificultad” (DC5). En este contexto, “el docente en su unidad didáctica utiliza el juego como estrategia de enseñanza y se observa cómo los estudiantes se

pueden integrar fácilmente sin exclusión alguna, percibiendo un goce un disfrute en la clase como vínculo afectivo” (DC5).

La realidad de los docentes de Educación Física de la I. E. es como lo explica uno de ellos, en cuanto a que no poseen formación sobre atender a la población con discapacidad y que le “es difícil pues toca casi que inventar todos los días, aunque yo investigo y leo, pero cuando estoy en la práctica me queda muy duro saber cómo desarrollar una clase con estos chicos” (DEF3, comunicación personal, octubre 27, 2022). Esto significa que los docentes se ven condicionados a improvisar o crear otras vías para enseñar, no porque se entienda la inventiva como una habilidad en el quehacer del docente, sino más bien porque no hay en ocasiones las condiciones y el apoyo suficiente para hacer un mejor trabajo con los estudiantes en condición de discapacidad.

Igualmente, los docentes consultan por cuenta propia sobre la inclusión y su relación con la Educación Física a través de la página del MEN para saber cómo se deben implementar las estrategias y los planes para vincular a este tipo de población. Además, uno de ellos señala que “a los niños los ponemos a participar con otros niños que no presentan ningún tipo de discapacidad en donde ellos los pueden orientar, acompañar, y se forma un diálogo” (DEF2, comunicación personal, septiembre 27, 2022).

En cuanto a la subcategoría *medios, materiales y recursos*, en la I. E. “los docentes trabajan con los mismos elementos con todos los estudiantes, teniendo en mente las posibilidades de cada uno” (DC3). Asimismo, “utilizan diferentes dispositivos básicos de aprendizaje y componentes que dentro de un diseño universal de aprendizaje favorezcan la aplicación de inteligencias múltiples, sujetas a la simulación de condiciones de discapacidad” (DC6).

Los docentes de Educación Física expresan que, al preparar las estrategias, piensan principalmente en aquel estudiante que menos posibilidades tenga: “Trato de sensibilizar a todos los demás compañeros para que se conviertan en el medio que facilite este proceso de aceptación, inclusión y alcance de los objetivos” (DEF1, comunicación personal, septiembre 22, 2022). Además, el uso óptimo de los recursos utilizados en la clase son los mismos para todos, y las actitudes de aceptación y de respeto hacia a las diferencias y la participación activa de los estudiantes con discapacidad son el eje funcional de la inclusión (DC2).

En la categoría *Educación Física*, la subcategoría *motricidad y corporeidad* son importantes durante las clases, teniendo en cuenta los estudiantes que presentan discapacidad, por

lo que es clave “planear con naturalidad y con tacto (...)”. De igual forma, los docentes utilizan el formato de secuencia didáctica para destacar estudiantes con algún tipo de discapacidad, “para ser más cuidadoso en la clase y poder generar acciones de inclusión en todo el grupo” (DEF1, comunicación personal, septiembre 22, 2022).

Desde la perspectiva de las *actividades deportivas*, en la I. E. todos participan sin importar su condición, puesto que “las actividades realizadas permiten sin ninguna dificultad la participación individuales y colectivas de los estudiantes, así como de la preservación de su integridad y salud física”. Las clases son “un verdadero espacio de participación, motivación (...), donde es posible lograr el reto que se proponga y que cada uno lo puede alcanzar en la medida de sus posibilidades” (DC6).

Sobre lo anterior, un docente señala que “se convierte en mi principal reto y desafío llegar a aprender cómo diseñar unas clases bajo esas características”, es decir, “realizar actividades en las que todos puedan participar, sin que la condición de los estudiantes con discapacidad sea una barrera” (DEF1, comunicación personal, septiembre 22, 2022). Esto refleja la ausencia de formación del docente de Educación Física para atender población en condición de discapacidad, por lo que se hace necesario que la institución educativa tome acciones al respecto. Y es que si bien se ha evidenciado la autonomía e iniciativa de los docentes para afrontar los retos de la educación en física en estudiantes con condición de discapacidad, estos desafíos no dependen exclusivamente de ellos, sino también de otros referentes y actores institucionales y fuera de la institución.

En cuanto a la categoría *educación inclusiva*, sobre la *transformación de espacios educativos* en la I. E. se evidenció que entre las adecuaciones “está una rampa de acceso hacia la placa polideportiva. Se realizaron actividades para la consecución de dos sillas de rueda para estudiantes de primaria pudieran ingresar al colegio y desplazarse de manera normal por toda la institución” (DEF1, septiembre 22, 2022). Los dos espacios utilizados para la orientación de la clase de Educación Física presentan condiciones para accesibilidad y participación de los estudiantes caracterizados con discapacidad (DC3). También “la institución ofrece los espacios y ambientes de aprendizajes seguros para atender a la población con discapacidad y en general” (DC5). Además, “la clase de Educación Física realizada en un espacio agradable y con condiciones óptimas de accesibilidad y utilización, se convierte en un lugar de disfrute y diversión para los estudiantes caracterizados con discapacidad” (DC1).

Sobre el *proceso integrador*, hay clases de Educación Física que se orientan hacia la educación inclusiva, aunque existen barreras de aceptación por parte de los estudiantes regulares con respecto a los caracterizados con discapacidad. Esto los asumen como una debilidad, por lo que “los estudiantes con discapacidad quedan excluidos del grupo o equipo de trabajo, lo que se convierte en una barrera que aleja la realidad de la igualdad y en la interacción” (DEF1, comunicación personal, septiembre 22, 2022). Ante esta situación, el docente da la instrucción de incluirlos en los equipos, y “esto representa un prejuicio y el compañero con una discapacidad se siente excluido y triste. Ellos lo perciben y sienten que los están rechazando” (DEF1, comunicación personal, septiembre 22, 2022). Los profesores de Educación Física están conscientes de que la planeación es clave para la inclusión, por lo que expresan que, como educadores, “velamos por que los estudiantes logren los objetivos propuestos, de acuerdo con sus condiciones” (DEF1, comunicación personal, septiembre 22, 2022).

Así que existen barreras para integrarse, al igual que algunos focos de discriminación por parte de los estudiantes regulares. Para esto “se hacen esfuerzos, para que, desde la evaluación institucional, se logre mejorar el proceso de inclusión” (DEF3 Comunicación personal, octubre 27 2022). Con referencia al logro de la adquisición de una competencia significativa, señala el docente que “ha sido algo muy lento” (DEF3 Comunicación personal, octubre 27 2022).

En resumen, en las acciones pedagógicas y didácticas en la clase de Educación Física en la I. E. están orientadas a generar la inclusión de estudiantes con discapacidad, puesto que el escenario educativo tiene los elementos necesarios para lograr superar la desigualdad, aunque falte mucho para una real transformación, como se pudo ver en los diferentes aportes consolidados en las entrevistas y diarios de campo.

### **Comprensión de la percepción de los actores de la comunidad educativa sobre cultura inclusiva**

En cuanto a la información cualitativa recolectada a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas para dar respuesta al segundo objetivo (“Comprender la percepción de actores de la comunidad educativa sobre cultura inclusiva, que vincula valores y virtudes como la equidad e igualdad de oportunidades, entre otros aspectos, para estudiantes con discapacidad desde la Educación Física”), se encontró lo siguiente:



En el presente estudio, una de las subcategorías de la cultura inclusiva es la *atención* a los estudiantes discapacitados durante las clases. En este sentido, para que haya una cultura, en la I. E. los docentes deben darles más atención a estos estudiantes: “A veces no se le da importancia. La mayoría de los docentes no prestan la atención debida y los ponen a dibujar” (ER1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Por su parte, los acudientes expresan que “falta más atención para los estudiantes discapacitados, aunque reconozco que a los profesores les toca duro porque también tienen muchos estudiantes en el salón” (AC2, comunicación personal, agosto 31, 2022). Esta situación conlleva a preguntarse cómo lograr una verdadera integración en el aula, para consolidar una cultura inclusiva.

En lo relacionado con las *estrategias, aspectos y métodos* de los docentes en la clase de Educación Física, el docente dirige actividades y juegos para trabajar en equipo, y a veces asigna roles de liderazgo para acompañar las estrategias (ER1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Además, los docentes “antes de iniciar las actividades realizan la preparación del grupo, y si algún estudiante tiene algún inconveniente o algo, habla con él, le pregunta qué le pasa y qué problemas tiene” (ER2, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Los docentes se apoyan de las herramientas que orientan los DUA y los PIA (DRD1, comunicación personal, agosto 31, 2022). En cuanto al PEI, “no contempla estrategias sobre atención a estudiantes discapacitados y no podemos limitarnos y atender a las diversidades que presentan los estudiantes” (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022). Destaca, además, el directivo que “los docentes no están formados al respecto y que el hecho de ser muchos estudiantes por grupo igual se atiende los regulares como los que tienen capacidades diferentes. Expresa que se debe contratar de manera oportuna docentes de apoyo” (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Con respecto a los acudientes, algunos no están conformes con la estrategia de enseñanza. Sus expectativas son que las tareas estén relacionadas con la asignatura que estén cursando y no que “todo el tiempo es pintar y pintar. Esto ha desmotivado al estudiante, puesto que los profesores no le asignan tareas. Eso es frustrante para mí” (AC1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Otros señalan que su representado ha sido abandonado “y no han dado el interés y la atención que le deben dar desde la parte pedagógica y académica”. La queja de los acudientes es que a los docentes “les hace falta desarrollar estrategias” para que, juntos, aprendan los mismos conocimientos, aunque a un ritmo diferente (AC1, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Por otro lado, los docentes directivos destacan que “en el desarrollo de la atención de ese tipo población lo hemos tratado a través de lo que es el PIAR y el DUA, como desarrollar diversas actividades y diversas formas de aprender para tratar de atender ese tipo de población” (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022). En cuanto a los estudiantes con discapacidad, señalan que la institución educativa atiende sus necesidades, que el transcurso de las clases todo se desarrolla de manera normal (ED1; ED2; ED4, comunicación personal octubre 27, 2022). Se valora la perspectiva de los directivos docentes, quienes desde su rol aportan en el mejoramiento de esta cultura inclusiva. No obstante, se ha podido notar que hay asuntos que interfieren en que la integración sea un hecho.

Ante la pregunta sobre los *métodos* que utilizan los docentes de Educación Física para integrar a los estudiantes a las clases, uno de los estudiantes en condición de discapacidad señala: “sí, el profe siempre hace que nosotros participemos en las clases” (ED1, comunicación personal, octubre 27, 2022). Otras expresiones fueron asociadas a la realización de las actividades para todos (ED2; ED4, comunicación personal, octubre 27, 2022).

Sobre la *motricidad y corporeidad*, uno de los estudiantes regulares expresa que las clases tienen elementos de diversión, lo que genera la integración entre los compañeros: “una de las actividades que más me gusta son los juegos donde tenemos que competir con otro compañero y medir nuestras capacidades” (ER1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Por su parte, los docentes directivos expresaron que “la mayor dificultad que nosotros tenemos es de pronto que no tenemos los elementos suficientes para atenderlos pero que de alguna manera si estamos obligados a atender los bajo lo poco que hemos aprendido” (DRD2, comunicación personal, agosto 31, 2022). Precisamente, en lo asociado con las *actividades deportivas* hay expresiones relacionadas con el bienestar que genera la actividad física. Los estudiantes en condición de discapacidad están a gusto con su participación y se sienten incluidos (AC2, comunicación personal, agosto 31, 2022). “El profesor quiere que todos participemos juntos y que ninguno se quede sentado y que todos hagan los ejercicios que el profe pone” (ER1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Al valorar la sensación de los estudiantes ante la participación, esta es positiva, pese a las carencias y situaciones en las que todavía hay que mejorar.

Con relación a la *transformación de los espacios educativos*, los docentes directivos señalan que, más que los espacios físicos, la institución tiene “la misión y visión donde reza que somos una institución inclusiva. Se ha trabajado en otros componentes de mejora en el PEI (...)

para adecuar la infraestructura institucional en función de la inclusión para estudiantes con discapacidad” (DRD 1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Destaca que la visión a mediano plazo es que sea “una institución verdaderamente inclusiva y completamente dotada para atender de la mejor manera a nuestros estudiantes” (DRD 1, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Sobre el *proceso integrador*, los mismos directivos expresaron que están comprometidos con cumplir fielmente la ley, y hacen énfasis en que la norma indica cómo se debe atender mejor a esta población. Además, “hay que seguir luchando fuertemente para que podamos lograr que los docentes y todos los demás miembros de la comunidad educativa logremos atenderlos” (DRD1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Con respecto a los estudiantes en condición de discapacidad, indica uno de los docentes directivos que es claro lo que dictan las directrices en el ámbito nacional sobre la inclusión, con referencia la necesidad de integrar a estos estudiantes con el resto (DRD1, comunicación personal, agosto 31, 2022).

En ocasiones, el directivo ha tenido que orientar a los docentes con respecto a la inclusión, por lo que ha llevado a cabo procesos de reflexión para sensibilizarlos y que “los docentes se «pongan en los zapatos» de los padres y chicos que sufren por esta situación” (DRD 1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Esta orientación se ha basado en los requerimientos sobre la inclusión y discapacidad: “La realidad es que no fueron preparados por la universidad para atender población con discapacidad” (DRD 1, comunicación personal, agosto 31, 2022). Los directivos destacan el esfuerzo y compromiso de todos para que “en lo posible se atienda esta población cómo debe ser, con las limitaciones que tengamos y todo, pero están muy empeñados en eso y lo han hecho” (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Resaltan también los directivos que la inclusión es un proceso complejo, sobre todo porque hay estudiantes con dificultades diferentes. “Básicamente, no hay una fórmula en general que nos diga cómo atender a estos estudiantes, puesto que cada uno de ellos es un tema distinto, es un tema especial” (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022). De igual forma, se requiere de mucha actitud y disposición del docente y sobre todo apoyo de los padres de familia para que reciban elementos de formación para las necesidades que tienen (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022). Lo aportado por los directivos es relevante porque miran la realidad de la inclusión desde mucho más arriba, lo que permite reconocer que cada actor de la comunidad educativa tiene una responsabilidad o función en pro de lograr una cultura inclusiva.

Con referencia a la integración, uno de los directivos señala que “los estudiantes acogen muy bien a los jóvenes que tienen discapacidad, inclusive los acogen tanto que cuando ellos faltan a la institución se extraña mucho a estos jóvenes” (DRD2, comunicación personal, agosto 31, 2022). Por otra parte, los acudientes sienten que no hay un modelo pedagógico para la inclusión educativa (AC1, comunicación personal, octubre 21, 2022). Asimismo, los estudiantes regulares ven que hay actividades donde no se incluyen a los caracterizados con discapacidad (ER2, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Algunos acudientes muestran preocupación y expresan que la “principal falla es que le prestan poca atención en el proceso de enseñanza, creo que les hace falta mucho más, en alguna ocasión se lo manifesté al coordinador” (AC2, comunicación personal, agosto 31, 2022). Los docentes directivos están claros en que “la situación más difícil es que los profes a pesar de cumplir con las exigencias, aún les cuesta mucho encontrar la forma de poder atender a esta población en el aula” (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022). Además, destacan que, aunque algunos tienen capacitación, no es suficiente para trazar estrategias que pueden implementar la inclusión en el aula (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Para mejorar el proceso integrador, el directivo docente señala que se hace necesario “implementar en el PEI elementos que permitan entender la dinámica de la institución de forma inclusiva, pero tampoco es suficiente, porque no hay claridad de manera profunda en su formulación (DRD 2, comunicación personal, agosto 31, 2022). Además, el deseo de uno de los acudientes es que deben mejorar el apoyo pedagógico para que cuando se gradúen cuenten con habilidades cognitivas para la vida: “Que ella también sepa desenvolverse, que pueda leer lo básico, escribir su nombre, que cuando ella vaya a comprar con un billete sepa cuánto le pueden devolver, es decir, con competencias en lo básico” (AC1, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Sobre la *promoción de valores*, existen situaciones en el aula como las que expresa una estudiante regular, que “trato de ser amable con ellos, y que entiendan que necesitan ayuda de todos, no excluyendo sino haciendo que tengan las mismas posibilidades que tienen todos” (ER1, comunicación personal agosto 31, 2022). Además, señala que su “trato hacia sus compañeros discapacitados es normal, porque son personas como cualquiera otra, que requieren afecto y atención de parte de todos, aunque a veces sea difícil y se debe ser paciente y entender su condición y debemos de apoyarlos” (ER1, comunicación personal 31 agosto 2022).

Finalmente, algunos estudiantes caracterizados con discapacidad respondieron que “aunque algunos compañeros no les gusta que trabaje con ellos, el profesor hace que me tengan en cuenta” (ED1, comunicación personal, 27 octubre, 2022). Además, expresan que: “siento que las clases de Educación Física son normales (...), nunca he visto una clase para uno y otra para otros” (ED3, comunicación personal, 27 octubre, 2022).

### **Prácticas de aula actuales en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física**

Con el fin de “analizar las prácticas de aula actuales en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la clase de Educación Física, para detectar elementos presentes o ausentes de la educación inclusiva, desde las realidades y desafíos culturales y sociales del contexto”, a continuación, se presenta el resultado de la triangulación entre lo obtenido desde la aplicación de las estrategias de recolección de información cualitativa.

La educación inclusiva es un proceso integrador, cuyos elementos son la transformación de los espacios educativos y la atención y formación de los niños y niñas independientemente de su grupo étnico, población, minoría, condición médica, discapacidad o cualquier otro factor, que impida lograr la equidad social y el desarrollo humano (Unesco, 2009). Cuando se habla de las prácticas en el aula, se debe traer a colación lo que considera al respecto el MEN (2016), que indica que se trata de un proceso que implica reflexión, conceptualización, investigación y experimentación en los espacios de estudio, por medio del cual los alumnos se apropian de los conocimientos de forma articulada de acuerdo con el ejercicio docente.

Ahora bien, en este estudio se consideran prácticas en el aula, no solamente como aquellas acciones de los docentes de educación física, sino también desde el accionar de los directivos docentes de la institución educativa, así como la participación de los acudientes con respecto al proceso de educación inclusiva y de los estudiantes regulares y discapacitados, en definitiva, la comunidad educativa.

Hay que tener presente que en la educación inclusiva son importantes las acciones pedagógicas, que, según Flores-Lueg y Turra-Díaz (2019), se relacionan con la aplicación de los saberes por medio de la labor docente, quien encuentra en los espacios educativos un lugar donde se combinan factores sociales, culturales y territoriales que intervienen en el proceso formativo.

Esto constituye un desafío para el docente, ya que las aulas se perfilan cada vez más como un escenario heterogéneo, donde las diferencias individuales pueden ser consideradas como oportunidades para complementar la práctica pedagógica (Canales et al., 2018).

Entre las acciones pedagógicas y didácticas que se dan en la clase de Educación Física, se pudo evidenciar que existe una intención por parte de los docentes de la cátedra, que tienen una sensibilidad social y ética profesional que los orienta a realizar estrategias a través de las cuales puedan llegar a la inclusión e integración de los estudiantes en general. Sin embargo, carecen de preparación, espacios adecuados, recursos y medios para llevar adelante una verdadera educación física inclusiva y cuentan con el apoyo de los directivos de la institución educativa desde la comprensión de las debilidades o aspectos a mejorar, lo cual no soluciona las deficiencias existentes.

Los docentes de educación física sienten que no dan lo suficiente y que, en algunas ocasiones, no pueden solucionar ni manejar en clases las situaciones que se generan entre los estudiantes discapacitados y los regulares, puesto que con la limitación de la capacitación en términos del proceso de una educación inclusiva hay un vacío. Ciertamente, tienen en mente siempre la realidad de ambos grupos de estudiantes, aunque se las ingenian para llevar adelante la planeación de actividades para que la clase sea una sola.

Los docentes preparan esas acciones pedagógicas y didácticas en la Institución Educativa San Francisco de Asís bajo la consigna de que la clase sea para todos, lo que representa un reto para ellos, puesto que su intención es que las actividades puedan ser desarrolladas independientemente de su condición también por los estudiantes discapacitados, siempre teniendo en mente su integridad física y mental. En este sentido, es importante destacar que la planificación de las clases se guía por los lineamientos del DUA y PIAR, así como el rol del docente para mantener la atención de los estudiantes y de la realización de los ejercicios y actividades a realizar.

Habría que mencionar, además, que el DUA está definido en el Decreto 1421 de 2017. Se trata de una propuesta pedagógica que a través del diseño curricular toma en cuenta a todos los estudiantes para orientar la clase en cuanto a objetivos, métodos, materiales, apoyos, partiendo de sus capacidades y realidades. Además, facilita al docente la evaluación y seguimiento del logro de los objetivos planificados (MEN, s. f.). Por su parte, el PIAR son adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias que se realizan para responder a las necesidades de

cada alumno, orientadas a la inclusión, para así garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, en pro de su derecho a la educación y que garantiza su acceso efectivo (MEN 2017).

En la realización de las actividades deportivas, hay una sensibilización en la clase para alcanzar los objetivos. Además, el docente de educación física orienta antes del inicio de clases sobre cómo se llevarán a cabo. En cuanto a la transformación de los espacios que se requieren para una ejecución plena de las actividades, hay intención y ha habido acciones de mejoras en las instalaciones, aunque aún faltan adecuaciones en la infraestructura para una verdadera inclusión en el proceso educativo, es decir, están parcialmente acondicionados los pocos espacios que aportan a la consecución de los objetivos de la clase de Educación Física inclusiva.

Otro actor de la comunidad educativa que interviene en el proceso educativo son los estudiantes tanto en condición de discapacidad como regulares. Entre ellos, en muchas situaciones observadas y en las entrevistas se deja ver que existe una intención de apoyo, así como una tensión constante entre ambos grupos de estudiantes, a pesar de que en algunas ocasiones se muestran que quieren ser parte de esa inclusión e integración.

En la educación inclusiva, sobre el proceso integrador los docentes ayudan a que no haya prejuicios entre los estudiantes regulares y discapacitados. Facilitan la inclusión por medio del esfuerzo para mantener atentos e interesados a todos en la clase, sobre todo a aquellos con algún tipo de condición. Hay que recordar que doce de los estudiantes que formaron parte del estudio presentan diversas discapacidades como psicosocial (mental), intelectual, trastornos de ansiedad, intelectual leve, síndrome de Down y TDAH combinado.

Por otro lado, en el PEI no hay direccionamiento sobre la atención a estos estudiantes con discapacidad, lo que deja a la deriva a los docentes, aunado a que no han recibido formación ni capacitación para actuar en consecuencia, aspectos que tienen claros los docentes directivos. También tienen claro que hay orientaciones en la normativa asociada con la educación inclusiva que no se tienen en consideración en la institución educativa.

Dado que el proceso de educación inclusiva refiere como uno de los resultados la apropiación del conocimiento, en el caso de la I. E., la mayoría de los acudientes señalan que sus representados o han descendido el nivel o se han estancado. Destacan, además, que reconocen que es una labor titánica para los docentes de educación física. La realidad es que, según su percepción, no existe un modelo de atención que incluya a sus hijos e hijas y, en muchos casos,

los distraen a través de actividades de pintura, y eso no genera esa apropiación esperada por toda la comunidad educativa, principalmente por los acudientes.

Lo anterior debe llevar a un proceso, primero, de reflexión y, segundo, de experimentación en aplicar las mejoras que correspondan, tal como lo expresa Hoyos (2014), al indicar que, como parte de la práctica pedagógica deben existir esos procesos de interacción entre docentes, estudiantes, padres y la institución educativa, teniendo en cuenta que esta última es la responsable de generar lineamientos sobre cómo el docente debe realizar la construcción del conocimiento, más en estos casos en los que se busca la implementación de la educación inclusiva, orientada en el derecho a la educación que tiene toda persona. Esto lleva a preguntarse si el proceso enseñanza-aprendizaje está incluyendo la reflexión docente y por qué aún existen prácticas de aula que muestran que los docentes están lejos de realizarlas.

### **Discusión**

Existen en el contexto educativo varias posiciones con relación a cuáles deberían ser los elementos que debería tener en cuenta la educación inclusiva para su aplicación (Hurtado et al., 2019). Esto es importante desde la óptica que ofrecen las prácticas pedagógicas y didácticas inclusivas en la clase de Educación Física, porque es el docente el responsable de darles vida a estas estrategias, de acuerdo con una planificación que favorezca la aplicabilidad de cualquier método de enseñanza más allá de las limitaciones (DEF1, comunicación personal, 22 de septiembre, 2022).

Esto hace parte del proceso de construcción de una cultura inclusiva en la institución educativa, que se asocia con la creación de una comunidad basada en valores colaborativos, de acogida y que inspire seguridad para todos los miembros (Lasso, 2015). Sin embargo, para el caso de la institución educativa escenario de estudio, la percepción de los estudiantes dista de lo que está proponiendo, ya que los docentes no cuentan con el suficiente apoyo para darles la atención académica a los estudiantes en condición de discapacidad (ER1, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Por lo tanto, en la planificación de las estrategias docentes, para reforzar la cultura inclusiva, es importante tener en cuenta que debe existir un marco de flexibilidad en lo curricular y en la forma en que es aplicada por el docente (Muntaner, 2014). En este contexto es esencial la



utilización del DUAR y el PIAR, como herramientas que facilitan el trabajo docente y que, para el caso de la educación inclusiva, amerita que se tenga en cuenta la heterogeneidad del aula (DEF3, comunicación personal, 27 de octubre, 2022).

En este sentido, existen estrategias o prácticas que pueden facilitar u obstaculizar la labor docente, donde es clave que el educador promueva un ambiente donde todos los estudiantes se sientan parte del grupo y se creen oportunidades para el aprendizaje (Canales et al., 2018). Aunque en algunas instituciones el proceso de lograr una integración a la estrategia elegida por el docente se convierta en un reto, entonces el educador opta por asignarles tareas a los estudiantes con discapacidad que no les aporta a cumplir ese objetivo, convirtiéndose en una frustración (AC1, comunicación personal, agosto 31, 2022).

Ante la importancia de los métodos de enseñanza-aprendizaje implementados por los docentes, la motivación para la participación de todos los estudiantes en el aula se convierte en un reto para el docente cuando se está hablando de un aula heterogénea. Para ello, el educador debe empoderarse de su papel en la educación más allá de la impartición de solo conocimiento (Jurado et al., 2018). Esto adquiere validez cuando desde la percepción de los estudiantes hace todo lo posible para que todos sus estudiantes participen activamente (ED2; ED4, comunicación personal, octubre 27, 2022; DC3; DC6).

En el contexto educativo, tanto la motricidad como la corporeidad son importantes para el desarrollo de la clase de Educación Física. Se necesita de la solidaridad y el trabajo colaborativo, que les permita a los estudiantes con discapacidad superar los retos de las actividades (DEF1, comunicación personal, septiembre 22, 2022). Esto es importante para que los educandos desarrollen habilidades relacionadas con la parte social, de comunicación y de interacción por medio de las experiencias que se producen dentro de la educación inclusiva (Quintero, 2020). En este contexto, el juego es importante para impulsar el compañerismo, el movimiento y aprendizaje (ER1, comunicación personal, agosto 31, 2022).

En la clase de Educación Física, las actividades deportivas son fundamentales para lograr destrezas corporales, de conocimiento y también emocionales (Ullaguari, 2018). Esto es reconocido por los estudiantes de la I. E. San Francisco de Asís cuando plantean que al combinar actividad deportiva y conocimientos se aprende más y se genera un espacio para el esparcimiento y bienestar por temas de salud (ER2; AC2, comunicación personal, agosto 31, 2022).

La educación física parte de un componente relacionado con el trabajo docente, ya que de su labor depende que los alumnos se sientan identificados con factores que contribuyan al desarrollo de su personalidad (Solís y Borja, 2021). En este sentido, se resalta que los profesores de esta área de la I. E. San Francisco de Asís tratan de incentivar el trabajo en equipo y apoyo de aquellos estudiantes con limitaciones (DEF1, comunicación personal, septiembre 22, 2022).

Ahora bien, al abordar la categoría de *prácticas de aula*, analizándolas desde el escenario de la I. E., según los docentes, estas se realizan con base en los lineamientos dados por las directrices de la institución, entendiendo que en este contexto es importante la mediación permanente del docente para evitar conflictos o situaciones de discriminación (ED1, comunicación personal, 27 octubre, 2022). Esto se relaciona con lo expresado por Muntaner (2014), cuando afirma que las prácticas educativas que se desarrollan en el aula “vienen determinadas por tres elementos claves: la organización del aula, que se manifiesta en la manera de agrupar al alumnado, el currículum a impartir y la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 68).

En consecuencia, la aplicación de las prácticas de aula deben arrojar como resultado la apropiación de conocimientos que conlleve un proceso de reflexión, que emerge del hecho de indagar acerca de la realidad contrastada con las experiencias de sus protagonistas, que para este caso serían los estudiantes (Páez y Puig, 2013). Lo anterior teniendo en cuenta que los padres de familia también perciben cierto retraso en el proceso de formación de sus hijos con discapacidad, pero valoran el trabajo docente.

En conclusión, aunque existe voluntad por parte de los docentes de educación física y de la comunidad educativa en llevar a cabo procesos de educación inclusiva, la institución educativa no cuenta con los espacios, materiales y recursos para su completa implementación, así como se evidencia la necesidad de formación en el tema de los profesores responsables de la cátedra.

## Referencias

- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40. <https://bit.ly/3CMapYJ>
- Arroyo, G. y Toro-Mayorga, L. I. (2021). Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares. Una revisión narrativa. *Ecos de la academia*, 7(13), 9-19. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i13.450>
- Benítez, L. A., Bohórquez, S. C. y Plazas, C. Y. (2018). *Decreto 1421 de 2017: Derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, perspectiva administrativa y financiera para Bogotá D.C.* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Cinde. <https://bit.ly/3Ef33PR>
- Betancur-Agudelo, J., López-Ávila, C. y Arcila-Rodríguez, W. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 14(1), 15-28. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.2>
- Betancur, L. y Villa, D. (2021). *Discapacidad, educación inclusiva e infancia en la Institución Educativa Santa Isabel, Dosquebradas, Risaralda, Colombia* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP. <https://bit.ly/3uMKooI>
- Betanzos, J. M. (2010). *Las necesidades educativas especiales: La educación inclusiva.* <https://bit.ly/3BrnR4D>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), 1-15. <https://bit.ly/3yHAXC0>
- Buelvas, G., Sáenz, D., Orjuela, L., & Núñez, V. (2022). *Apropiación del Decreto 1421 de 2017 por docentes de educación básica y media de instituciones educativas públicas en la ciudad de Bogotá, Colombia* [tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional Unbosque. <https://bit.ly/3R20chu>
- Canales, P. C., Aravena, O., Carcamo-Oyarzún, J., Lorca, J. y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de Educación Física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 212-217. <https://bit.ly/3flnU9y>

- Cansino, J. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores. Deporte inclusivo, actividad física inclusiva y educación física inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 69-86. <https://bit.ly/3J1Lwgc>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Clavijo, R. y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad revista de educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2.<sup>a</sup> ed.). Prentice-Hall.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95. <https://bit.ly/401z2eK>
- Cuartas, M. y Gómez, M. (2020). *Procesos educativos de inclusión en los estudiantes sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Caucaasia – Antioquia* [trabajo de grado, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano]. Repositorio Institucional Poligran. <https://bit.ly/3RyHCgv>
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 50.340. <https://bit.ly/3Pbhwi1>
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C. y Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 265-290. <https://bit.ly/3RdU1W2>
- Duque, D. (2015). *Diálogos nacionales sobre ética de la investigación. Memorias 2013-2014*. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://bit.ly/3AMJQ5t>
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150. <https://bit.ly/2ERneFu>
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://bit.ly/3POU1LZ>

- Fernández- Fernández y Herrán-Gascón (2017). La cultura inclusiva en el contexto formativo universitario: modelo para su implementación. *Polo del Conocimiento*, 2(11), 3-16.  
<https://bit.ly/3gbf9iI>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.<sup>a</sup> ed.). Morata.
- Flores, G., Grau, M. y Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 248-255.  
<https://bit.ly/3uURyY9>
- Flores-Lueg, C. y Turra-Díaz, E. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Demanda Continua, Educación Revista* 35(73), 267-285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- Gamboa, M. C., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128. <https://bit.ly/3xRjUEm>
- García, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93.  
<https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- Giraldo, V. (2021). *Políticas gubernamentales e inclusión educativa de los niños con discapacidades en el municipio de San Pedro de Urabá, Antioquia (ponencia)* [trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA.  
<https://bit.ly/3yHChuM>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 3-11. <https://bit.ly/3o0I6P7>
- Guasch, Ó. (1997). Observación participante. *Cuadernos metodológicos*, 20, 7-46.  
<https://bit.ly/3Hie6Zr>
- Guillamón, A., Carrillo, P., García, E. y Moral, J. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *Viref. Revista de Educación Física*, 9(4), 81-96.  
<https://bit.ly/3J4y6jM>
- Hoyos, S. (2014). Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza. *Revista Reflexiones y Saberes*, 1(1), 47-54. <https://bit.ly/33dpsd9>

- Huapaya-Capcha, Y. y De la Cruz, R. (2022). Un plan de estudio con enfoque inclusivo, lo que el Perú necesita. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 1-11.  
<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i1.22670>
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110.  
<https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VIII(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Jurado, D., Gutiérrez, A. y Olivares, N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Revista Ruedes*, (8), 121-146. <https://bit.ly/3CiVRAR>
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista Para el Aula*, (14). 24-25.  
<https://bit.ly/3iMzv3L>
- Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia). (2006, 8 de noviembre). Ministerio de la Protección Social; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Diario Oficial 46.446. <https://bit.ly/2TgyrIG>
- Ley 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de Colombia. Diario Oficial 48.717.  
<https://bit.ly/3XIFaGL>
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Didáctica de la Educación Física*, (23), 31-37. <https://bit.ly/3ENM8nH>
- López, J. (2019). Derecho a la actividad física y deportiva para personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273), 493-511.  
<http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-1.68625>
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *RLEE*, XXXIX(3-4), 201-223.  
<https://bit.ly/2W30Sd2>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.  
<https://bit.ly/3yMK8by>

- Marulanda, E. y Sánchez, A. (2021). “En mi aula sí se puede”. Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *REXE*, 20(44), 331-349. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Mateus, G., Pinzón, P., Castillo, L. y Rueda, J. (2021). *La educación inclusiva en Colombia* [trabajo de especialización, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano]. Repositorio Institucional Poligran. <https://bit.ly/3o1PauN>
- Mejía, S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164. <https://bit.ly/3RCjMkm>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Guía N.º 12. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales -NEE-*. <https://bit.ly/3U2ffbR>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Documento N.º 15. Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. <https://bit.ly/3kx1a9e>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. <https://bit.ly/3YGFSWm>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017: atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. <https://bit.ly/3Hnfpq5>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*. <https://bit.ly/3Yz4bWf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. <https://bit.ly/3ZTjBoE>
- Moreno, Y. y Ramos, R. (2021). Aulas inclusivas y atención a la diversidad - un estudio de caso I.ED La Paz Apartadó Antioquia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 196-205. Universidad Iberoamericana. <https://bit.ly/3ASOSxZ>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://bit.ly/3GxsOfE>

- Murcia, N. y Lopera, L. (2016). Corporeidad/motricidad y desarrollo humano: expansión de las libertades humanas. *Viref. Revista de Educación Física*, 5(2), 8-23. <https://bit.ly/3GX09yJ>
- Nova, L. y Gracia, Á. (2015). Estilos de enseñanza y tiempo efectivo de trabajo en la categoría infantil en creativo F.C. *Revista digital: Actividad Física y Deporte*, 1(2), 51-70. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v1.n2.2015.312>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS; Banco Mundial. <https://bit.ly/2YJgiAM>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <https://bit.ly/2Tc2PBE>
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 13-32. <https://bit.ly/2soPpTT>
- Pérez, P., Castrillón, É. y Palacio, J. (2018). El currículo como posibilidad de reconocimiento al derecho a una educación inclusiva en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 12-24. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.110>
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://bit.ly/3TDfU2n>
- Proenza-Pupo, J. (2021). Educación Física inclusiva: modelo y paradigma. *Revista científica especializada en ciencias de la cultura física y del deporte*, 18(47), 145-160. <https://orcid.org/0000-0002-9111-581X>
- Quintero, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y ciencia*, (24), 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Ramírez, T. (1999). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Editorial Panapo.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://bit.ly/3XuuA6m>
- Rockwell, E. (1980). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. 1-18. <https://bit.ly/3GCcSIK>
- Rojas, D. (2021). II. Análisis de la política pública en discapacidad en Colombia de 1994 a 2020. *Revista de investigación transdisciplinaria en educación, empresa y sociedad - ITEES*, 6(6), 1-10. <https://doi.org/10.34893/itees.v7i7.69>



- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*, 9(34) 179-200. <https://bit.ly/3D2Neua>
- Sandoval, R., Parra, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Convenio Andrés Bello; Unidad Editorial.
- Solís, P. y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 7-12. <https://bit.ly/3RCSF8u>
- Sepúlveda, N. (2006). *Estrategias metodológicas para la promoción de factores protectores de la salud a través de la actividad física adaptada en personas con discapacidad cognitiva entre los 15 y 24 años de edad* [tesis de especialización, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional OPAC. <https://bit.ly/3CLSfpY>
- Sosa, L. (2009). Educación física y discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (9), 7-14. <https://bit.ly/3O5FJVS>
- Torres, N. (2018). Concepciones del profesorado de Educación Física acerca de la educación inclusiva y necesidades educativas especiales [reporte de investigación]. *7º Simposio Internacional de Educación Física. La enseñanza de la educación física: innovación e investigación*, Medellín, Colombia. <https://bit.ly/3TcDvY8>
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ullaguari, S. (2018). La educación física inclusiva y currículo. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, (9), 28-37. <https://bit.ly/3MIp7nO>
- Uribe, I. y Gallo, L. (2003). La motricidad como potencialización de las metas del desarrollo humano. *Educación física y deporte*, 22(1), 85-101. <https://bit.ly/3QWlfSh>
- Vanegas, A., Parra, C., Parra, K y Rodríguez, V., (2021). *Inclusión al aula regular de infantes con capacidades diferentes y su influencia en el aprendizaje de estudiantes regulares del Valle de Aburrá* [trabajo de grado, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia]. Repositorio Institucional. Repositorio Institucional TDEA. <https://bit.ly/3aAAakq>
- Valverde, L. (1983). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 308-319 <https://bit.ly/3V7q8Zn>

- Vásquez, A. (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia, *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(Número Especial 1), 371-391. <https://bit.ly/3Tqu1rK>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo*. En *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta.
- Willems, E. y Rausch, H. (1969). *Naturalistic Viewpoints in Psychological Research*. University of Chicago Press.