



## Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en Colombia, Chile, España y Perú

Fernando Ignacio Muñoz-Hinrichsen<sup>1\*</sup> , Diana Alexandra Camargo-Rojas<sup>2</sup> , Mauro Grassi-Roig<sup>3</sup> , Luis Torres-Paz<sup>4</sup> , Javier Pérez-Tejero<sup>3</sup> , Alan Martínez-Aros<sup>5</sup>  y Felipe Herrera-Miranda<sup>5</sup> 

<sup>1</sup>Departamento de Kinesiología, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago (Chile).

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Colombia. Bogotá (Colombia).

<sup>3</sup>Cátedra "Fundación Sanitas" de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI), Universidad Politécnica de Madrid (España).

<sup>4</sup>Universidad César Vallejo, Los Olivos (Perú).

<sup>5</sup>Universidad Diego Portales, Santiago (Chile).

<sup>6</sup>Universidad Viña del Mar, Viña del Mar (Chile).

### Citación

Muñoz-Hinrichsen, F. I., Camargo-Rojas, D. A., Grassi-Roig, M., Torres-Paz, L., Pérez-Tejero, J., Martínez-Aros, A. & Herrera-Miranda, F. (2024). Facilitators and barriers for the inclusion of students with disabilities in Physical Education in Colombia, Chile, Spain and Peru. *Apunts Educación Física y Deportes*, 158, 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04)

### Editado por:

© Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència  
Institut Nacional d'Educació  
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

### \*Correspondencia:

Fernando Ignacio Muñoz-Hinrichsen  
[fernando.munoz\\_h@umce.cl](mailto:fernando.munoz_h@umce.cl)

### Sección:

Educación física

### Idioma del original:

Español

### Recibido:

14 de diciembre de 2023

### Aceptado:

30 de abril de 2024

### Publicado:

1 de octubre de 2024

### Portada:

Rafa Nadal y Carlos Alcaraz de España en acción contra Tallon Griekspoor y Wesley Koolhof de Países Bajos durante el segundo partido de dobles de los Juegos Olímpicos de París el 30 de julio de 2024.  
(Fotografía de EFE/EPA/Ritchie B. Tongo)

## Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar las barreras y facilitadores que los estudiantes con discapacidad manifiestan en Educación Física y en el deporte en Chile, Colombia, España y Perú. Se diseñó un estudio de tipo exploratorio, correlacional y de alcance transversal donde participaron 362 niñas, niños y adolescentes con discapacidad de Chile (41.1 %), Colombia (14.6 %), España (11.6 %) y Perú (32.5 %), a quienes se les aplicó el cuestionario "Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities" (BaFSCCH) en su versión traducida al español. Respecto a los resultados, el 72.7 % practica actividad física en la escuela, con una mayor tendencia en Colombia (88.7 %  $\chi^2 = 11.17$ ,  $p = .02$ ), donde el 72.0 % lo hace en clase de Educación Física mientras que el 38 %, en talleres de actividad física y deporte. Los principales facilitadores de inclusión son los padres y tutores, junto a sus amistades en el espacio escolar, y las barreras se asocian a algún accidente o caída, y/o su discapacidad y/o deficiencia. A su vez, el sexo biológico (OR = 1.893, IC = 1.19-3.00,  $p = .007$ ) se asocia a un facilitador para la práctica de la actividad física, mientras que ser estudiante con discapacidad intelectual (OR = .437, IC = .20 - .94,  $p = .03$ ) y discapacidad física (OR = .298, IC = .15-.58,  $p = .0002$ ) se asocia a una barrera para la inclusión. Con esta investigación se reveló que la clase de Educación Física es fundamental en la práctica de la actividad física en el espacio educativo para niñas, niños y adolescentes con discapacidad, al igual que el entorno, que se transforma en factor protector a nivel ambiental.

**Palabras clave:** barreras, deporte escolar, deporte inclusivo, educación física, facilitadores.

## Introducción

La actividad física en el contexto escolar para niños, niñas y adolescentes con discapacidad (NNAcD) se ha convertido en un tema de mayor relevancia para las instituciones que proponen los lineamientos a nivel internacional respecto a la temática. Se propone desde la Organización de las Naciones Unidas a través de la Carta Internacional de la Educación Física, Actividad Física y Deporte (2015) que la inclusión es uno de los pilares fundamentales y que se debe considerar dentro de los lineamientos y procesos que se vayan desarrollando a niveles políticos para su implementación, lo que a su vez se valida en el Plan de Acción de Kazán (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017), en el que los ministros y altos funcionarios encargados de la educación física y el deporte de los países miembros proponen explícitamente que “la participación inclusiva exige que se brinden oportunidades a todos los niveles de la participación, independientemente de la capacidad, la posible discapacidad, la etnia, el género, la lengua, la religión, la opinión política o de otra naturaleza, el país de origen o el origen social, la situación en cuanto a propiedades, el nacimiento u otros motivos”. De forma sinérgica, la Agenda de los Objetivos del Desarrollo Sostenible propone la importancia que tienen la actividad física y el deporte para los procesos de inclusión como estrategia (Organización de las Naciones Unidas, 2015), lo que se argumenta de forma consistente en el objetivo 4 “Educación de Calidad”, donde se apunta a generar procesos que garanticen la participación, en el marco de la diversidad, en los espacios escolares fomentando el acceso igualitario y a su vez eliminando las disparidades que puedan existir.

Esto ha ido trascendiendo y se ha profundizado en cada una de las políticas locales de diversos países, lo que se ha plasmado en diversas iniciativas. En Chile, en términos de legislación, la Ley n.º 20.845 de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación, 2015a) establece el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación inclusiva, lo que implica la adaptación de los currículos y la infraestructura para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, incluidos los NNAcD. El Decreto n.º 83 (Ministerio de Educación, 2015b) establece que los colegios que brindan educación especial en los niveles de educación parvularia y básica deben emplear el plan de estudios estándar y adaptarlo a las necesidades individuales de los estudiantes en base a su discapacidad. No obstante, este Decreto no se extiende a la educación media, lo que implica que las instituciones educativas de dicho nivel no tienen la obligación de utilizar el plan de estudios convencional.

Respecto a Colombia, en primera instancia es importante mencionar que la práctica de actividad física y el deporte está planteada en el artículo 52 de la Constitución política de Colombia 1991 (Consejo Superior de la Judicatura, 2015), y

que a partir de los artículos 13, 47, 54, 68 y 93 se reconoce y visibiliza la importancia de dar acceso y garantizar todos los derechos a la población con discapacidad. Posteriormente, con la Ley 181 (Congreso de Colombia, 1995), en la cual se define el Sistema Nacional del Deporte, se plantean las diferentes modalidades deportivas desde el deporte formativo hasta el de altos logros, y se evidencia en los artículos 3, 11, y 42 la necesidad de implementar programas de educación física, deporte y recreación para población con discapacidad, así como generar un currículo inclusivo y una mayor accesibilidad a escenarios deportivos, garantizando la participación de la población. Estas apuestas planteadas desde el Sistema Nacional del Deporte se retoman en la Ley 361 de 1997, modificada por la Ley 1316 de 2009, y posteriormente en la Ley 1346 de 2009 (Congreso de Colombia, 2009), con la cual se ratifica en Colombia la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Así mismo, a lo largo de los años, desde el 2011 hasta la fecha, los planes de desarrollo desde el sector salud y deporte mencionan como parte de las políticas la promoción de la educación física, la actividad física, el deporte escolar y el deporte social comunitario, y desarrollan acciones con criterios de inclusión (Ministerio de Salud y Protección Social, 2022). Por otro lado, desde el sector educativo, es importante resaltar la Ley 115 de 1994, que ratifica la educación como un derecho sin distinción para todas las personas. Es así como, desde el campo de la educación física, en el siglo XX se da inicio a la implementación de acciones desarrolladas desde la educación física adaptada, la cual incluye una serie de transformaciones de los contenidos con enfoque universal y diferencial, dirigida a la población con discapacidad, con deficiencias relacionadas con el aprendizaje, el movimiento, la comunicación y el comportamiento o la conducta, brindando medios teóricos, técnicos y humanos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (López y Pardo, 2012; López y Villamizar, 2018).

En España, la vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), destaca dos objetivos principales en cuanto a la promoción de la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en entornos educativos ordinarios. En primer lugar, evitar la segregación del alumnado y, en segundo lugar, reforzar la capacidad inclusiva del sistema. Referente a la Educación Física, la aplicación de esta nueva Ley se concreta directamente en todos los componentes del nuevo currículo, especialmente en educación primaria, aunque también (en menor medida) en educación secundaria. En el primer caso aparece la competencia específica 3: “Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica

motriz, con actitud empática e inclusiva [...]”, que, además, se precisa en varios criterios de evaluación y saberes básicos.

En Perú, mediante el Ministerio de Educación, en la Dirección de Formación Inicial Docente, en el año 2020 se planteó incluir el curso de Educación Física Inclusiva dentro de la malla de la educación superior pedagógica; aun así, está pendiente cubrir el vacío sobre el tema de la inclusión e integración de NNAcD en los programas de Educación Física, que solo contemplan algunas universidades; cabe resaltar la ausencia total del curso de Educación Física en los centros de educación básica especial (Ministerio de Educación de Perú, 2020). Por otro lado, el Instituto Peruano del Deporte, la Asociación Nacional Paralímpica de Perú, la Federación Deportiva Peruana de Personas con Discapacidad Intelectual y la Federación Deportiva Nacional de Personas con Discapacidad Física promueven cursos de formación, sensibilización y competencias a nivel de NNAcD, pero con poco impacto por las limitaciones económicas de las entidades y del país.

Estas iniciativas y modificaciones desarrolladas por los estados y sus gobiernos suponen ser un facilitador desde la perspectiva y bajo el modelo social de la discapacidad, que entiende a las personas y su relación con el entorno como la

principal interacción que media en el proceso de inclusión social (Organización de las Naciones Unidas, 2001). Esto da pie a que podamos pretender conocer cómo estos ajustes han podido generar modificaciones en la población, y si esto ha tenido algún tipo de efecto.

En base a lo planteado, el objetivo de esta investigación corresponde a analizar las barreras y facilitadores que los propios estudiantes con discapacidad manifiestan en Educación Física en particular y en el deporte en general, en los cuatro países indicados.

## Método

### Participantes

Participaron un total de 362 niñas, niños y adolescentes con discapacidad, con una edad promedio de  $14 \pm 1.8$  años, y con un porcentaje de niñas de 37.6 %, de niños de 61.3 %, y de otros de 1.1 %. El 57.7 % presentó un origen de discapacidad al nacer o antes, mientras que el 42.3 % presentó un origen de discapacidad luego de nacer o en etapas posteriores. En la Tabla 1 se incluye el detalle de la muestra.

**Tabla 1**

Descripción de las características generales de los participantes.

VARIABLES	Chile 149 (41.1 %)	Colombia 53 (14.6 %)	España 42 (11.6 %)	Perú 118 (32.5 %)	Total N = 362
Edad	14 ± 5.3	15 ± 3.7	15 ± 2.8	13 ± 4.1	14 ± 1.8
Sexo biológico					
Niño	57.7 %	52.8 %	69.0 %	66.9 %	61.3 %
Niña	41.6 %	47.2 %	26.2 %	32.2 %	37.6 %
Otro	0.7 %	0 %	4.8 %	0.8 %	1.1 %
¿Cuál es el origen de tu condición?					
Cuando nací o antes	56.4 %	79.2 %	52.4 %	51.7 %	57.7 %
Luego de nacer/de mayor	43.6 %	20.8 %	47.6 %	48.3 %	42.3 %
¿Cómo te transportas al colegio?					
Caminando o en silla de ruedas	17.4 %	20.8 %	47.6 %	16.9 %	21.3 %
En transporte adaptado personal	12.1 %	11.3 %	14.3 %	10.2 %	11.6 %
En transporte sin adaptaciones	70.5 %	67.9 %	38.1 %	72.9 %	67.1 %
¿Qué condición presentas?					
Me falta una parte del cuerpo	0.7 %	0.0 %	4.8 %	11.9 %	4.7 %
No logro comprender indicaciones	13.4 %	11.3 %	11.9 %	18.6 %	14.6 %
No puedo oír bien	8.1 %	0.0 %	16.7 %	11.0 %	8.8 %
No puedo moverme muy bien	10.1 %	3.8 %	7.1 %	17.8 %	11.3 %
No puedo ver o me cuesta mucho	18.1 %	60.4 %	4.8 %	10.2 %	20.2 %
No tengo mucha fuerza para moverme	4.0 %	0.0 %	4.8 %	7.6 %	4.7 %
Otra condición	42.3 %	24.5 %	35.7 %	16.9 %	30.7 %
Tengo espasticidad	3.4 %	0 %	14.3 %	5.9 %	5.0 %

Nota: Datos expresados en porcentajes

## Diseño

Se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio de características correlacionales y de alcance transversal.

## Instrumentos

Se utilizó el cuestionario “Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities” (BaFSCH) (Muñoz Hinrichsen et al., 2021), diseñado por Jaarsma et al. (2015), que fue adaptado de un cuestionario autoconstruido para atletas paralímpicos publicado previamente (Jaarsma et al., 2014). Los ítems sobre barreras y facilitadores se dividieron en factores personales y ambientales, según la Clasificación Internacional de Funcionamiento (Organización Mundial de la Salud, 2001). Los elementos sobre la participación deportiva y las discapacidades se agruparon de acuerdo con los componentes de la Teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991): las que corresponden a la “Actitud”, que es la valoración personal que hace un individuo de una conducta; las “Normas subjetivas”, que están relacionadas con las expectativas normativas de otras personas, y el “Control del comportamiento percibido”, que se relaciona con la presencia de factores que pueden dificultar el desempeño.

## Procedimiento

Este estudio corresponde a una metodología cuantitativa, transversal y exploratoria, en el que se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para la obtención de los datos de los equipos de investigadores de Chile, Colombia, España y Perú. Este fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales de Chile (código 12-2022) y de la Universidad Politécnica de Madrid de España (emitido el 12 de enero de 2022). Para comenzar, se tomó contacto por parte de los equipos de investigadores con centros educacionales en sus países de origen. La selección de la muestra, al tener un grado de complejidad grande y no poder generar homogeneidad, fue seleccionada por la posibilidad que tenían los equipos investigadores de acceder a los establecimientos, con el apoyo del Ministerio de Educación de cada uno de los países, que facilitó el proceso de contacto con los administradores o sostenedores de los establecimientos. Por lo mismo, y con el objetivo de obtener la mayor cantidad de participantes, se incluyó a todos quienes pudieran participar considerando que los establecimientos fueran en modalidad integrada o inclusiva, y se dejó fuera solo a quienes fueran de escuelas especiales para poder garantizar un contexto en el que existiera diversidad en las actividades de educación física y/o deporte.

Posteriormente se solicitó a cada uno de los establecimientos la posibilidad de acceder a aplicar los cuestionarios con los estudiantes con discapacidad, y por último, bajo el consentimiento de los padres, madres y/o apoderados de los participantes, y el asentimiento de los participantes, se realizó el proceso de la toma de datos entre los meses de octubre del año 2022 y marzo del 2023.

## Análisis estadístico

En una primera parte se realizó un análisis comparativo de los participantes dividido por el país de residencia (Chile, Colombia, España, Perú), en base a las respuestas que se obtuvieron al aplicar el instrumento. Los datos se presentan con estadística descriptiva para las variables del estudio, donde la cantidad de participantes se presenta como frecuencia ( $n$ ) y porcentaje (%), la edad a través de medias ( $m$ ) y desviación estándar ( $\pm$ ). Todas las respuestas vinculadas a las preguntas del cuestionario se presentan en porcentaje (%). Se utilizó la prueba de hipótesis de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) para establecer la diferencia entre la frecuencia esperada y la observada.

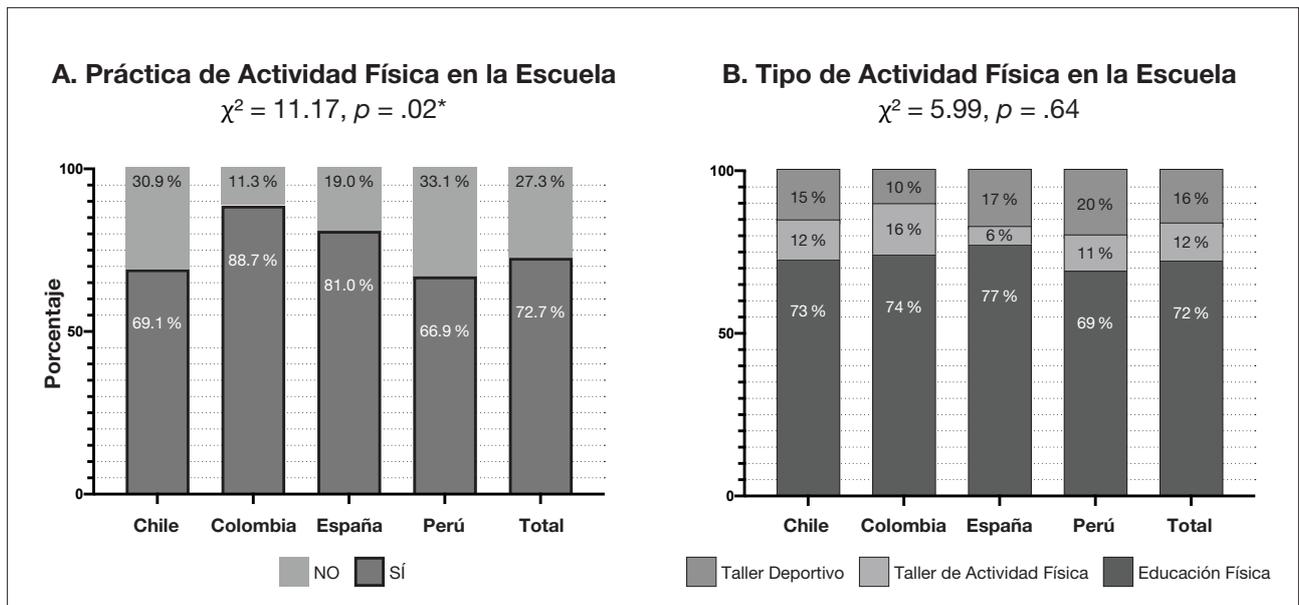
Posteriormente, al observar un comportamiento homogéneo de la muestra, se agrupó a los participantes por sexo biológico, inicio de su condición, uso de dispositivo de apoyo, tipo de discapacidad, medio de transporte al colegio. Se utilizó la prueba Odds Ratio para analizar la asociación de dos variables relativas a la práctica de la actividad física en el colegio.

Para el análisis estadístico se utilizó GraphPad versión 8 (San Diego, CA, EE. UU.) y Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Inc., version 25.0 Chicago, IL, EE. UU.). El nivel de significancia adoptado fue de  $p < .05$ , con un intervalo de confianza al 95 %.

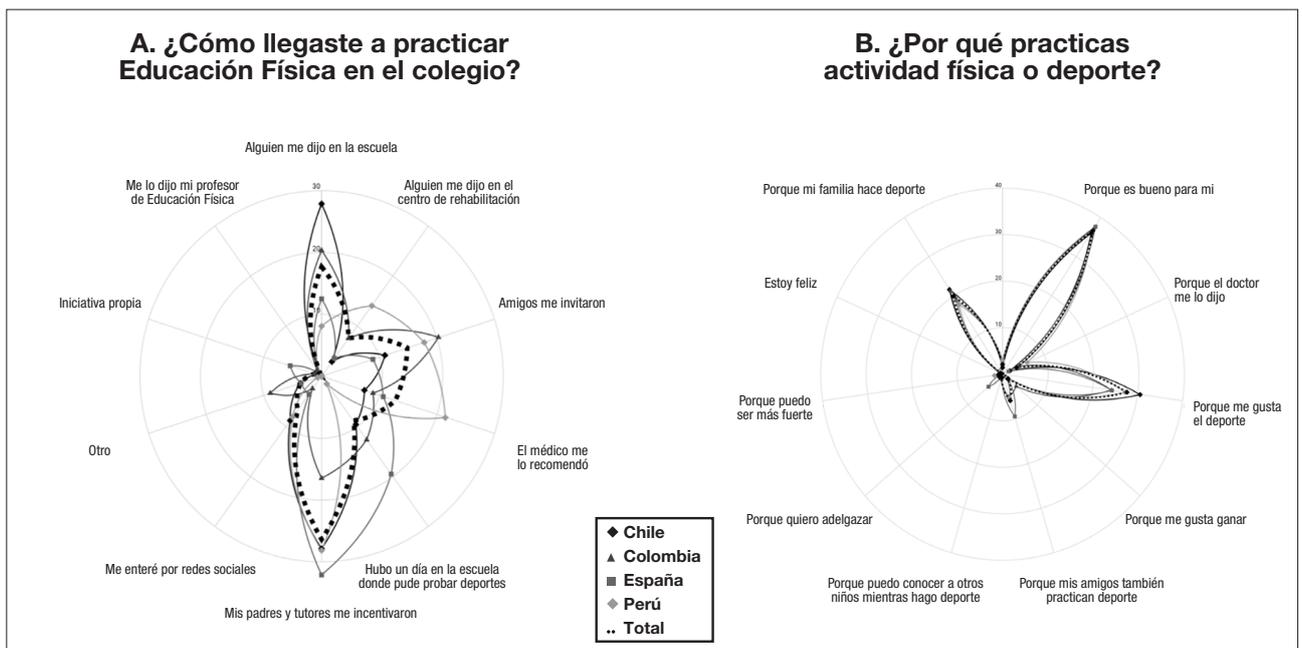
## Resultados

Para la primera parte en las agrupaciones por país de origen, en cuanto a la pregunta “¿Prácticas actividad física en la escuela?”, el 72.7 % del total sí lo hacía, mientras que el 27.3 % no ( $\chi^2 = 11.17, p = .02$ ); la menor participación se observó en Perú, con un 66.9 %, y la mayor en Colombia, con un 88.7 % (Figura 1A). En cuanto a la actividad de mayor participación, correspondió a la clase de Educación Física, con un 72 %, seguida de los talleres deportivos (actividad de dos o más veces por semana en donde practican algún deporte), con un 16 %, y los talleres de actividad física (actividad de dos o más veces por semana en donde practican actividad física basada en juego o en ejercicio físico controlado), con un 12 % (Figura 1).

**Figura 1**  
 Datos expresados en porcentajes por país de residencia.



**Figura 2**  
 Datos expresados en porcentajes por país de residencia.



Se observa que la participación en clubes o talleres fuera del entorno escolar es menor, con un 67.7 %, mientras que quienes sí participan corresponden a un 32.3 % del total. Destaca como dato también que el 47.5 % de los participantes comenzó a participar en actividad física y/o deporte hace menos de un año (en Colombia con un 83 %), a excepción de España, donde el 50 % lleva más de 3 años (Tabla 2).

Como facilitadores principales en el proceso de la inclusión y participación para quienes practican actividad física y/o deporte en la escuela, se pudo pesquisar que los padres y tutores, junto con las amistades de NNACD y

las acciones de desarrollo en los espacios educativos, son las principales instancias para favorecer la participación. Destaca también que el profesorado de Educación Física y las iniciativas propias no son factores relevantes como facilitadores del proceso (Figura 2A).

En el momento de indagar respecto a cuáles son las motivaciones principales para la práctica de la actividad física o el deporte, principalmente resalta el entendimiento de que es bueno a modo personal para NNACD, porque junto a esto existe un gusto por la práctica del deporte, y finalmente por la motivación que genera la familia en este proceso (Figura 2B).

Cuando se preguntó respecto a “¿Qué cosas no te gustan de los deportes?”, el 44.1 % de los participantes del estudio respondió “Me gusta todo sobre los deportes”, destacando Chile con un 51.5 %. La principal dificultad está en la respuesta “Tengo problemas debido a mi discapacidad”, con un 19.8 %, resaltando España con un 23.5 %, y también destaca la respuesta “Tengo miedo a caerme”, con un 14.8 % (Tabla 2).

Para el grupo de participantes que no practican actividad física, respecto a la pregunta “¿Por qué no practicas actividad física en la escuela?”, las respuestas con mayor porcentaje

corresponden a “Tengo miedo de caerme y lastimarme”, con un 27.3 %, destacando los participantes de Perú con un 41 %; “Tengo problemas por mi discapacidad”, con un 21.2 %, destacando Chile con un 28.3 %, y por último “No me gustan los deportes”, con un 21.2 %, resaltando Colombia con un 33.3 % (Tabla 2). La mayoría de los participantes que no practican actividad física/deporte en la escuela mantienen su no participación fuera del contexto de la escuela con un 81.8 %, y Chile con un 87 % y Perú con un 87.2 % son los de menor participación (Tabla 2).

**Tabla 2**

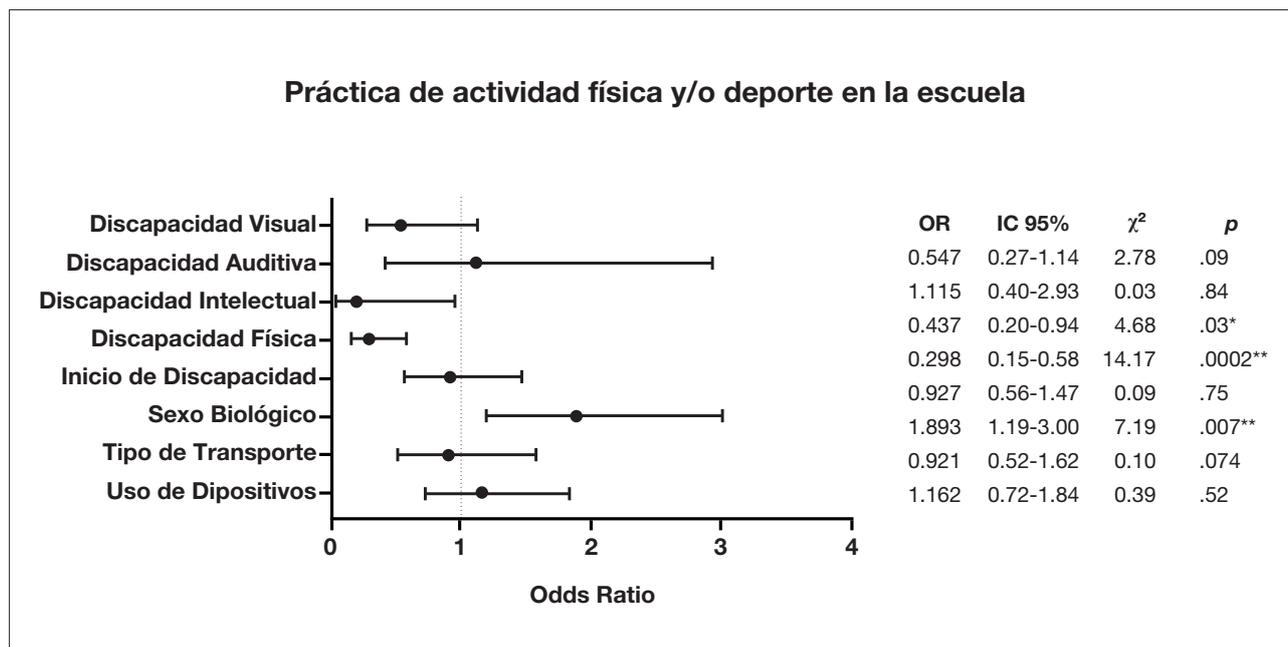
*Análisis de facilitadores y barreras para la actividad física y la educación física en la escuela según el país de residencia.*

Preguntas a quienes practican actividad física/deporte en la escuela					
Pregunta	Chile n = 103	Colombia n = 47	España n = 34	Perú n = 79	Total n = 263
¿Eres miembro de algún club deportivo o taller fuera de la escuela?					
No	77.7 %	68.1 %	50.0 %	62.0 %	67.7 %
Sí	22.3 %	31.9 %	50.0 %	38.0 %	32.3 %
¿Cuánto tiempo llevas practicando actividad física/deporte?					
Entre 1 y 3 años	31.1 %	6.4 %	26.5 %	38.0 %	28.1 %
Más de 3 años	25.2 %	10.6 %	50.0 %	20.3 %	24.3 %
Menos de un año	43.7 %	83.0 %	23.5 %	41.8 %	47.5 %
¿Qué cosas no te gustan de los deportes?					
A mis padres les cuesta llevarme	0.0 %	2.1 %	0.0 %	1.3 %	0.8 %
Estoy demasiado ocupado con otras actividades	6.8 %	0.0 %	5.9 %	2.5 %	4.2 %
Me gusta todo sobre los deportes	51.5 %	40.4 %	38.2 %	39.2 %	44.1 %
No hay niños de mi edad con quienes hacer deporte	3.9 %	0.0 %	2.9 %	3.8 %	3.0 %
No me gusta cuando otros tienen que ayudarme	1.9 %	4.3 %	2.9 %	6.3 %	3.8 %
Otras personas piensan que soy extraño	3.9 %	6.4 %	0.0 %	2.5 %	3.4 %
Me canso	0.0 %	2.1 %	0.0 %	3.8 %	1.5 %
Practicar deportes es caro	4.9 %	0.0 %	2.9 %	2.5 %	3.0 %
Tengo miedo de caerme y lastimarme	9.7 %	19.1 %	23.5 %	15.2 %	14.8 %
Tengo problemas debido a mi discapacidad	16.5 %	21.3 %	23.5 %	21.5 %	19.8 %
Tengo que viajar lejos para llegar a un club deportivo	1.0 %	4.3 %	0.0 %	1.3 %	1.5 %
Preguntas a quienes no practican actividad física/deporte en la escuela					
Pregunta	Chile n = 46	Colombia n = 6	España n = 8	Perú n = 39	Total n = 99
¿Por qué no practicas actividad física en la escuela?					
Mi colegio me excluye	0.0 %	16.7 %	50.0 %	23.1 %	14.1 %
No hay niños de mi edad	6.5 %	0.0 %	12.5 %	0.0 %	4.0 %
No me gusta que me ayuden	4.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	2.0 %
No me gustan los deportes	32.6 %	33.3 %	12.5 %	7.7 %	21.2 %
No puedo encontrar un deporte	10.9 %	16.7 %	0.0 %	10.3 %	10.1 %
Tengo miedo de caerme y lastimarme	17.4 %	33.3 %	12.5 %	41.0 %	27.3 %
Tengo problemas por mi discapacidad	28.3 %	0.0 %	12.5 %	17.9 %	21.2 %
¿Practicas actividad física o deporte fuera de la escuela?					
No	87.0 %	66.7 %	37.5 %	87.2 %	81.8 %
Sí	13.0 %	33.3 %	62.5 %	12.8 %	18.2 %

Nota: Datos expresados en porcentajes

Figura 3

Práctica de actividad física y/o deporte en el contexto escolar.



Nota: OR = Odds Ratio, IC = Intervalo de Confianza,  $\chi^2$  = Chi Cuadrado,  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$

En el momento de agrupar a los participantes en el segundo análisis del estudio, se puede observar que las variables en las que se pregunta si presentan una discapacidad intelectual (OR = .437, IC = .20-0.94,  $p = .03$ ), o una discapacidad física (OR = .298, IC = .15-.58,  $p = .0002$ ) se asocian a una disminución significativa en la probabilidad en la práctica de la actividad física y/o el deporte en el contexto escolar, por lo que se considera como una barrera (Figura 3).

Por el contrario, el sexo biológico (OR = 1.893, IC = 1.19-3.00,  $p = .007$ ) se asocia a un aumento en las probabilidades de practicar actividad física y/o deporte en el contexto escolar (Figura 3); esto relativo a “Niños”, quienes poseen una proporción mayor de práctica, con un 77.48 %, versus las “Niñas”, con un 64.49 %, por lo que se relaciona a un facilitador.

## Discusión

El objetivo de esta investigación es analizar las barreras y facilitadores de estudiantes con discapacidad en Educación Física. Los resultados del estudio son significativos, ya que el 72.7 % de los estudiantes encuestados en este estudio reportaron participar activamente en las sesiones de EF. Además, las experiencias de estos estudiantes parecen ser positivas (véase Tabla 2), y las mayores barreras en la práctica son intrínsecas a los participantes (el 19.8 % manifiesta que no le gusta practicar AF porque tiene problemas asociados a su discapacidad y el 14.8 % tiene miedo a hacerse daño). Al

compararlo con el estudio de Jaarsma (2014), concuerda con que la discapacidad se menciona frecuentemente como una de las principales barreras, sobre todo para quienes poseen una mayor severidad. A su vez, los resultados contrastan con recientes revisiones que exploraron las experiencias de estudiantes con discapacidad en EF (Haegele y Sutherland, 2015; Holland y Haegele, 2021), las cuales concluyen que continúan experimentando discriminación y exclusión, principalmente por parte de sus docentes y de sus compañeros sin discapacidad. Por otro lado, únicamente el 32.3 % practica alguna actividad física o deporte extraescolar, lo que evidencia la necesidad de seguir promoviendo la EF inclusiva, a través de programas que fomenten el deporte con personas con discapacidad, como por ejemplo el programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” (Ocete et al., 2016) y, sobre todo, mediante la formación continua del profesorado, que sigue siendo una de las principales barreras a la hora de promover la inclusión en EF (Wilhelmsen y Sørensen, 2017), y que se puede observar en los resultados de nuestra investigación, en los que no se refiere al profesor como un elemento facilitador.

Es importante mencionar, con relación a la práctica de actividades deportivas extraescolares de niños y niñas con discapacidad, que la mayoría de la población en los países de estudio (50 %-77.7 %) no pertenece a un club deportivo o asiste a talleres fuera de la escuela, lo cual puede estar relacionado con la presencia de barreras de acceso a servicios y programas que se ofertan a nivel gubernamental

o no gubernamental. Estas barreras han sido estudiadas por diferentes autores como Lagos et al. (2022), quienes realizaron una revisión documental y concluyeron que se evidencian barreras ambientales y del contexto relacionadas con la falta de actividades adaptadas e inclusivas, así como oportunidades para acceder a las mismas, debido a barreras arquitectónicas y actitudinales, y también la presencia de poca preparación de los y las profesionales, lo cual influye en el diseño e implementación de programas y proyectos ofertados en diferentes países. A su vez, concuerda con el estudio de Jaarsma (2014), quien plantea que el transporte, la dependencia de un asistente y la falta de aceptación social pasan a ser una barrera del entorno que limita la participación.

Las barreras identificadas por Lagos et al. (2022) igualmente fueron encontradas por Rincón et al. (2022), que concluyeron a partir de su estudio (el cual tuvo un diseño mixto) que las principales barreras para la práctica de la actividad física estaban relacionadas con condiciones personales interconectadas con la situación de discapacidad, como se identificó en el presente estudio (“Tengo problemas debido a mi discapacidad” 16.5 % a 23.5 %), así como con condiciones sociales y contextuales conexas con el desconocimiento de los conceptos de parálisis cerebral, discapacidad y actividad física, la falta de capacitación de los y las profesionales, la falta de comunicación con las entidades gubernamentales que ofertan los programas, así como la existencia de ambientes poco accesibles y adaptados.

Igualmente, Camargo et al. (2023) realizaron una revisión narrativa de investigaciones llevadas a cabo en países suramericanos relacionadas con discapacidad y actividad física, e identificaron en estudios realizados en Perú, Chile y Brasil que las principales barreras para la práctica de actividad física de niños, niñas y adolescentes en los colegios y fuera de ellos están relacionadas con la accesibilidad física, las barreras actitudinales y la falta de formación de los y las profesionales en actividad física y deporte adaptados.

Por otro lado, se reconoce frente a la práctica del deporte en NNACD que los colegios, como lo mencionan Simões et al. (2018) y Camargo et al. (2023), se consideran escenarios promotores de inclusión, que motivan la práctica del deporte generando “procesos de adaptación, participación social y desarrollo de habilidades, sin generar restricción a la participación de los y las estudiantes con discapacidad, revelando la concretización del trabajo inclusivo” (p. 965). Esto concuerda con lo encontrado en la presente investigación, en la cual la mayoría de los NNACD encuestados, principalmente en países como Chile y Colombia, mencionan que “les gusta todo sobre los deportes” (38.2 %-51.5 %), lo cual puede estar relacionado con las acciones desarrolladas en el interior de los colegios, que posibilitan conocer y acercarse al deporte generando motivación para su práctica.

Sobre la pregunta: “¿Cómo llegaste a practicar actividad física?”, las principales respuestas corresponden a “Alguien me dijo en el centro de rehabilitación”, sumado a que alguien se lo recomendó en la escuela, o fue el médico. Esto es concordante con lo que proponen Muñoz-Hinrichsen y Martínez Aros (2022), que afirman que: “Se debe entender la actividad física como un determinante social para la rehabilitación de personas con discapacidad y, así, dar pie para desarrollar planes y programas enfocados en los lineamientos internacionales de la rehabilitación basada en la comunidad con un modelo ecológico. En tal sentido, nos cuestionamos si en los países de aplicación los planes de estudios de las carreras universitarias ligadas a rehabilitación contemplan cursos relacionados al deporte de NNACD o de actividad física adaptada, dado el indicador de muy baja recomendación”. En el otro extremo de los resultados, destaca en el ítem “Mis padres y tutores me incentivaron” con un 26.4 %; si bien múltiples investigaciones sugieren abordar los temas de inclusión y sensibilización en el deporte y la actividad física de los NNACD desde el colegio, es muy importante contemplar planes a nivel social para los padres de familia, ya que en determinados casos son ellos los que deciden e impactan en sus decisiones sobre los NNACD. Paz-Maldonado (2021) testifica: “La sensibilización y la comprensión entre la comunidad permitió, a menudo por primera vez, que las personas con discapacidad participaran en actividades deportivas realizadas como parte de estas visitas de divulgación” (p. 7), lo que nos invita a comprender que queda mucho por hacer en referencia a la discapacidad y la inclusión, y cómo algunas actividades de sensibilización pueden generar y permitir vivenciar las mejores experiencias en beneficio de la inclusión.

Sobre la pregunta “¿Por qué practicas actividad física o deporte?”, el ítem “Porque es bueno para mí” es el que más resalta con un 36.7 %, lo cual evidencia la aceptable y significativa percepción que tienen la actividad física y el deporte; es esperanzador para que se siga masificando el deporte y la actividad física entre los NNACD. Este aspecto se relaciona fuertemente con la motivación como característica propia de los participantes, la cual se transforma en una influencia importante como un agente facilitador en el momento de la práctica de la actividad física, lo que le da relevancia a esta variable, y es donde se puede apoyar el proceso de las y los estudiantes en esta área (Jaarsma et al., 2014).

El ítem “Porque mi familia hace deporte”, que obtiene un 20 % de respuestas, resulta también un buen indicador para seguir promoviendo desde las familias la importancia de la actividad física en NNACD. Como resaltan Lagos et al. (2022), uno de los principales actores son la familia como foco principal, acompañada de su entorno y la estimulación temprana que desarrollen desde que son pequeños. El ítem “Porque me gusta ganar”, se aprecia que es el que menos porcentaje

alcanza, probablemente porque consideran que el deporte es bueno mediante la práctica regular y con otra mirada a nivel de salud o recreativa y no necesariamente la competitiva. Se transforma en este sentido en un agente de socialización e inclusión en la comunidad, al ser un espacio de seguridad que facilita la participación de una manera efectiva que aumenta la posibilidad y da una oportunidad para la actividad física y el deporte en el espacio educativo (Carbone et al., 2021).

En relación con las características de los NNAcD que no practicaban actividad física y deporte en la escuela, se pueden analizar de diferentes maneras. Por una parte, si consideramos que, en este contexto escolar, la clase de Educación Física se considera uno de los principales lugares de participación y aprendizaje de movimiento y deportes durante la infancia, es poco coherente que ocurran instancias de exclusión en estas actividades, y sin duda estas pueden ser ocasionadas por la falta de formación del o la docente (Tanure Alves et al., 2017).

Goodway y Robinson (2015) señalan que la falta de recursos, adaptaciones, materiales y espacios adaptados adecuados en las escuelas dificultan la participación de los niños y niñas con discapacidad en actividades motoras, lo que podría conllevar incluso no encontrar un deporte a realizar. Block et al. (2013) señalan que los niños y niñas con discapacidad requieren adaptaciones específicas y apoyo individualizado para participar en actividades físicas. La falta de recursos y personal adecuado puede dificultar la provisión de estos apoyos, lo que lleva a su exclusión de las actividades físicas escolares.

La implementación de protocolos de seguridad y espacios adecuados pueden ayudar a abordar estas preocupaciones y permitir una participación segura (Rimmer et al., 2007). La falta de interés de un niño o niña con discapacidad hacia los deportes puede estar influenciada por una variedad de factores, como limitaciones físicas, barreras sociales, falta de acceso a programas inclusivos, miedo al fracaso o experiencias negativas previas. Sin duda, no se puede generalizar diciendo que a todos los niños con discapacidad no les gustan los deportes sin antes haber realizado una experiencia de aquello (Ross et al., 2016).

Las principales limitaciones de esta investigación corresponden a que la cantidad de participantes podría ser mayor con el fin de obtener representatividad poblacional, abriendo el camino para generar nuevas líneas de trabajo asociadas a las instituciones gubernamentales, y en consecuencia poder indagar con mayor profundidad en los diversos territorios. Sería interesante conocer la opinión de los padres, ya que nos permitiría contrastar la información y conocer otras variables que pueden quedar fuera del análisis. Es necesario recolectar datos en otros países de la región con el fin de ampliar los análisis.

Cabe considerar que, a pesar de que las diversas organizaciones proponen la actividad física, el deporte y la educación física como un todo, existen diferencias importantes, por lo que sería importante que sean abordadas

de manera adecuada y bajo la nomenclatura que se propone a nivel internacional con el objetivo de dar cabida de manera contextualizada a cada una de ellas.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto el efecto positivo que están teniendo las políticas educativas de los países sobre los procesos de inclusión en contextos de actividad física para NNAcD. En concreto, la Educación Física escolar parece ser el entorno ideal para que estudiantes con discapacidad compartan espacio, materiales y actividades con sus pares sin discapacidad de manera inclusiva, y así incrementen sus niveles de AF. Se puede concluir que el ser niño versus niña se asocia a ser un facilitador para la práctica de actividad física y deporte en el colegio, mientras que el tener discapacidad física e intelectual serían una barrera para desempeñarse de manera óptima.

## Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2). [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Camargo Rojas, D. A., Delgado Castrillon, J. V., García Cabrera, V., García Cabrera, V., Estupiñan Gonzalez, L. M., Medina Garzón, P. M., Muñoz-Hinrichsen, F., & Torres Paz, L. E. (2023). Estado del arte de la investigación en discapacidad y actividad física en Sudamérica. Una Revisión Narrativa (State of the art of research on disability and physical activity in South America A Narrative Review). *Retos*, 48, 945-968. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95286>
- Carbone, P. S., Smith, P. J., Lewis, C., & LeBlanc, C. (2021). Promoting the participation of children and adolescents with disabilities in sports, recreation, and physical activity. *Pediatrics*, 148(6), e2021054664. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-054664>
- Congreso de Colombia. (1995). Ley 181 de Enero 18 de 1995. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de Colombia. (2009). Ley 1346 de Julio 31 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley%201346%20de%202009.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Título II. De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo 2. Derechos sociales políticos y económicos. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%20202015.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994, general de educación. (Retrieved on August 20, 2024). [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Goodway, J. D., & Robinson, L. E. (2015). Developmental Trajectories in Early Sport Specialization: A Case for Early Sampling from a Physical Growth and Motor Development Perspective. *Kinesiology Review*, 4(3), 267-278. <https://doi.org/10.1123/kr.2015-0028>
- Haeghele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3), 255-273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>

- Holland, K., & Haeghele, J. A. (2021). Perspectives of Students With Disabilities Toward Physical Education: A Review Update 2014-2019. *Kinesiology Review*, 10(1), 78-87. <https://doi.org/10.1123/kr.2020-0002>
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., de Blécourt, A. C. E., Geertzen, J. H. B., & Dekker, R. (2015). Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities: A mixed-method study. *Disability and Rehabilitation*, 37(18), 1617-1625. <https://doi.org/10.3109/0963828.8.2014.972587>
- Jaarsma, E. A., Geertzen, J. H. B., de Jong, R., Dijkstra, P. U., & Dekker, R. (2014). Barriers and facilitators of sports in Dutch Paralympic athletes: An explorative study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(5). <https://doi.org/10.1111/sms.12071>
- Lagos Manríquez, G., Gallardo Riquelme, R., Campos-Campos, K., & Luarte-Rocha, C. (2022). Barreras y facilitadores para la práctica de actividad física en niños y jóvenes con parálisis cerebral: Una revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 23(2), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.23.2.9>
- López, J., & Pardo C. (2012). La educación física adaptada: una alternativa para el mejoramiento de la concentración en niños de 8 a 10 años de edad con TDA. Tesis de pregrado. Licenciatura en Educación Física y Deportes. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/17906/CB-0522723.pdf?sequence=1>
- López, N., & Villamizar, A. (2018). Educación física adaptada a escolares con discapacidad física. *Revista Educación Física, Deporte y Salud*, 1(1). <https://doi.org/10.15648/redfids.1.2018.3143>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). Decreto 83, Diversificación de la Enseñanza. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). Ley 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación de Perú. (2020). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente – Programa de estudios de Educación Física. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2020-educacion-fisica/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2022). Plan Decenal de salud pública 2022-2031. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/documento-plan-decenal-salud-publica-2022-2031.pdf>
- Muñoz Hinrichsen, F. I., Martínez Aros, A. F., & Herrera Miranda, F. (2021). Traducción y adaptación transcultural del cuestionario para niños “Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities (BaFSCH)” para su uso al español en Chile (Transcultural translation and adaptation of the questionnaire for chi. *Retos*, 44, 695-701. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91377>
- Muñoz Hinrichsen, F., & Martínez Aros, A. (2022). Actividad física adaptada en el proceso de rehabilitación de personas con discapacidad: Una propuesta desde la perspectiva social. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 20(1), e47007. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v20i1.47007>
- Ocete Calvo, C., Perez-Tejero, J., Coterón, J., & Sampedro, J. (2016). Deporte inclusivo en la escuela: Programa para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física. *Boletín de la Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física* 5, 18-20.
- Paz-Maldonado, E. (2021). The educational inclusion of university students in situation of disability in Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738-760. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902767>
- Rimmer, J. H., Rowland, J. L., & Yamaki, K. (2007). Obesity and Secondary Conditions in Adolescents with Disabilities: Addressing the Needs of an Underserved Population. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 224-229. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.05.005>
- Rincon Ortíz, L.M., Camargo Rojas, D.A., & Nuñez Quintero, L.M. (2022). Factors associated with the practice of physical activity in population with cerebral palsy: a multilevel approach. In: Soto Franco, I. (Ed. científica). *Discapacidad e inclusión social: evolución, modelos y tendencias investigativas*. (pp. 93-124). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/view/493/688/9148>
- Ross, S. M., Bogart, K. R., Logan, S. W., Case, L., Fine, J., & Thompson, H. (2016). Physical Activity Participation of Disabled Children: A Systematic Review of Conceptual and Methodological Approaches in Health Research. *Frontiers in Public Health*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00187>
- Simões, A. S., Lorenzini, A. R., Gavioli, R., Caminha, I. D. O., Souza Júnior, M. B. M. D., & De Melo, M. S. T. (2018). A educação física e o trabalho educativo inclusivo. *Movimento* 24(1), 35-38. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.73009>
- Tanure Alves, M. L., Storch, J. A., Harnisch, G., Strapasson, A. M., Furtado, O. L. P. D. C., Lieberman, L., Almeida, J. J. G. D., & Duarte, E. (2017). Physical education classes and inclusion of children with disability: brazilian teachers' perspectives. *Movimento* 23(4), 1229-1244. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.66851>
- United Nations (UN) (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- United Nations (UN). (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). Quality Physical Education (QPE): guidelines for policy makers.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). Kazan Action Plan.
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
- World Health Organization (WHO) (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

**Conflicto de intereses:** las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la URL <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite [https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES)