

**DIDÁCTICA INCLUSIVA Y PARTICIPACIÓN MOTRIZ REAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL COLEGIO DE BACHILLERATO GENERAL VICENTE ANDA AGUIRRE, BALSAS**

**INCLUSIVE DIDACTICS AND REAL MOTOR PARTICIPATION OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS AT THE COLEGIO DE BACHILLERATO GENERAL VICENTE ANDA AGUIRRE, BALSAS**

**Autores:** <sup>1</sup>Juliet Belén Carrillo Jiménez, <sup>2</sup>Emily Fernanda Ramírez Castillo, <sup>3</sup>María Fernanda Vega Rendon y <sup>4</sup>Milton Alfonso Criollo Turusina.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6611-7665>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-2297-3818>

<sup>3</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4522-6255>

<sup>4</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [jcarrilloj@unemi.edu.ec](mailto:jcarrilloj@unemi.edu.ec)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [eramirezc5@unemi.edu.ec](mailto:eramirezc5@unemi.edu.ec)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [mvegar2@unemi.edu.ec](mailto:mvegar2@unemi.edu.ec)

<sup>4</sup>E-mail de contacto: [mcriollot2@unemi.edu.ec](mailto:mcriollot2@unemi.edu.ec)

Afiliación: <sup>1\*2\*3\*4\*</sup>Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 16 de Junio del 2026.

Artículo revisado: 18 de Junio del 2026.

Artículo aprobado: 18 de Junio del 2026.

<sup>1</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>2</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>3</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>4</sup>Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

### **Resumen**

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la didáctica inclusiva y la participación motriz real de los estudiantes de Educación Física del Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, ubicado en Balsas, durante el año 2026. La investigación asumió un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 55 estudiantes y la muestra por 29 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un cuestionario estructurado de 24 ítems con escala Likert de cinco puntos, distribuido en las variables didáctica inclusiva y participación motriz real. La confiabilidad del instrumento alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,87, considerado alto. Los resultados evidenciaron una correlación positiva muy alta entre las variables, con  $r = 0,848$  y  $p < 0,001$ . Además, la dimensión acción y expresión presentó una relación significativa con la participación motriz real, con  $r = 0,823$ . Se

concluye que las estrategias inclusivas basadas en compromiso, representación y flexibilidad expresiva fortalecen la implicación corporal auténtica, sostenida y segura del estudiantado.

**Palabras clave:** **Didáctica inclusiva, Participación motriz, Educación Física, Inclusión, Compromiso estudiantil.**

### **Abstract**

This study aimed to determine the relationship between inclusive teaching and students' real motor participation in Physical Education classes at Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, located in Balsas, during 2026. The research followed a quantitative approach, basic type, non-experimental design, and associative-correlational scope. The population consisted of 55 students, while the sample included 29 participants selected through non-probabilistic convenience sampling. A structured 24-item questionnaire with a five-point Likert scale was applied, addressing inclusive teaching and real

motor participation. The instrument obtained a Cronbach's Alpha coefficient of 0.87, indicating high reliability. The results showed a very high positive correlation between the variables, with  $r = 0.848$  and  $p < 0.001$ . Furthermore, the action and expression dimension showed a significant relationship with real motor participation, with  $r = 0.823$ . It is concluded that inclusive strategies based on engagement, representation, and expressive flexibility strengthen students' authentic, sustained, and confident bodily involvement.

**Keywords: Inclusive didactics, Motor participation, Physical Education, Inclusion, Student engagement.**

### **Sumário**

O estudo teve como objetivo determinar a relação entre a didática inclusiva e a participação motora real dos estudantes de Educação Física do Colégio de Bacharelado General Vicente Anda Aguirre, localizado em Balsas, durante o ano de 2026. A pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, de tipo básico, com delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 55 estudantes e a amostra por 29 participantes, selecionados por meio de amostragem não probabilística por conveniência. Foi aplicado um questionário estruturado de 24 itens com escala Likert de cinco pontos, distribuído entre as variáveis didática inclusiva e participação motora real. A confiabilidade do instrumento alcançou um Alfa de Cronbach de 0,87, considerado alto. Os resultados evidenciaram uma correlação positiva muito alta entre as variáveis, com  $r = 0,848$  e  $p < 0,001$ . Além disso, a dimensão ação e expressão apresentou uma relação significativa com a participação motora real, com  $r = 0,823$ . Conclui-se que as estratégias inclusivas baseadas em engajamento, representação e flexibilidade expressiva fortalecem o envolvimento corporal autêntico, sustentado e seguro dos estudantes.

**Palavras-chave: Didática inclusiva, Participação motora, Educação Física, Inclusão, Envolvimento do aluno.**

### **Introducción**

En la actualidad, la Educación Física debería ser un espacio donde todos los estudiantes se sientan capaces de participar, moverse con libertad y aprender sin temor a ser juzgados. No obstante, esa realidad no siempre se refleja en la práctica diaria. En muchas ocasiones, quienes tienen baja autoconfianza enfrentan dificultades para integrarse activamente, pues el miedo a equivocarse, la inseguridad frente a sus compañeros y la sensación de no estar a la altura limitan su intervención. Así, la clase puede convertirse en una experiencia poco motivadora y emocionalmente distante. En este contexto, la situación cobra particular importancia en el Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, de Balsas, donde algunos estudiantes podrían estar viviendo las clases de Educación Física con reservas, timidez o escasa disposición para involucrarse de manera real en las actividades motrices. Además, esta realidad plantea la necesidad de revisar si las estrategias didácticas aplicadas responden verdaderamente a la diversidad del aula. Desde esta mirada, estudiar el problema permite comprender cómo una enseñanza más inclusiva puede favorecer la confianza, la participación y el bienestar de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Peng et al. (2025), en el artículo *From physical self-esteem to sports participation: The mediating role of exercise motivation and social support in adolescents, desarrollado en China*, tuvieron como objetivo analizar cómo la autoestima física influye en la participación deportiva adolescente. Aplicaron una metodología cuantitativa, de tipo correlacional y transversal, mediante encuesta y escalas validadas. Los resultados mostraron que la motivación al ejercicio explicó el 33,26 % del efecto total y el apoyo social el 16,74 %. En conclusión, la autoconfianza corporal condiciona de manera decisiva la implicación

motriz juvenil. En esta línea, Santiago (2024), en *Academic confidence as a predictor of physical activity engagement among students enrolled in physical education classes*, realizado en Filipinas, se propuso determinar si la confianza académica predice el compromiso con la actividad física en clases de Educación Física. El estudio siguió una metodología cuantitativa, descriptivo-correlacional, con técnica de encuesta, muestreo aleatorio estratificado e instrumentos estandarizados como el Academic Confidence Questionnaire y el International Physical Activity Questionnaire. Los hallazgos evidenciaron una relación significativa en el 100 % de la muestra analizada, integrada por 362 estudiantes. En conclusión, la confianza personal fortalece la participación.

Bajo este enfoque, Dianti et al. (2026), en *Sports as a pathway to wellness: sports and health-related quality of life among adolescents in Germany*, desarrollado en Alemania, buscaron examinar la asociación entre participación deportiva y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes. Emplearon una metodología cuantitativa, de tipo correlacional y corte transversal, utilizando cuestionario autoadministrado y regresión lineal múltiple. Los resultados indicaron una mejora equivalente al 18 % de desviación estándar en bienestar físico entre quienes practicaban deporte frente a quienes no lo hacían. En conclusión, la práctica deportiva favorece una implicación corporal más saludable y sostenida. En consonancia con lo anterior, Equinet et al. (2025), en *The longitudinal association between sport participation and self-esteem in youth in the Netherlands: The role of sport type*, realizado en Países Bajos, tuvieron como objetivo investigar la relación longitudinal entre participación deportiva y autoestima juvenil. La investigación

siguió una metodología cuantitativa, correlacional y prospectiva, con técnica de cuestionario aplicado a cuidadores y el instrumento Harter's Self-Perception Profile. Los resultados mostraron que más horas de deporte se asociaron con mayor autoestima, mientras que los deportes individuales registraron una disminución cercana al 19,6 % respecto a los colectivos. En conclusión, el entorno deportivo influye directamente en la seguridad personal y la participación.

Partiendo de esta premisa, Bogantes et al. (2021), en el artículo *Investigation of Variables that Determine Levels of Self-Esteem in Central American Schoolchildren: A Binary Logistic Regression Model*, con datos de Costa Rica, tuvieron como objetivo examinar la relación entre autoestima, hábitos de actividad física, edad y país de procedencia. La investigación siguió una metodología cuantitativa, de tipo correlacional, con técnica de encuesta y aplicación de los instrumentos LAWSEQ y PAQ-C. Entre los resultados, se identificó que el 47 % presentó baja actividad física y que el modelo explicó el 58 % de la autoestima. En conclusión, la activación física se asocia con una mejor autovaloración escolar.

Aunado a lo anterior, Santacruz et al. (2021), en *Patterns of Physical Activity and Sedentary Behaviors in Adolescents Aged 13 to 15 in Paraguay* (Santacruz et al., 2021), realizado en Paraguay, se propusieron caracterizar los patrones de actividad física y comportamiento sedentario en población escolar adolescente. La investigación se desarrolló desde una metodología cuantitativa, observacional y transversal, con técnica de encuesta y aplicación del cuestionario Global School Health Survey a 1.803 estudiantes. Los resultados revelaron que solo el 27 % era físicamente activo, el 33,5 % mantenía conducta sedentaria y el 15,6 % no

participaba en clases de Educación Física. En conclusión, estos datos reflejan un escenario preocupante para la participación motriz escolar. En consonancia con ello, Ponciano Núñez et al. (2022), en *A Descriptive Analysis of the Sport, Health, and Psychological Characteristics of At-Risk Youth in Guatemala* (Ponciano Núñez et al., 2022), desarrollado en Guatemala, tuvieron como propósito describir las características deportivas, de salud y psicológicas de jóvenes en situación de riesgo vinculados a programas deportivos. El estudio asumió una metodología cuantitativa, con técnica de cuestionario y análisis de variables psicosociales asociadas al comportamiento deportivo. Entre los resultados, el 75,8 % reportó actividad física frecuente, el 18,7 % ocasional y el 5,5 % ninguna. En conclusión, la práctica deportiva aparece vinculada con procesos emocionales y motivacionales que favorecen la participación juvenil.

En el marco de este análisis, Palacios et al. (2022), en *Level of Physical Activity and Its Relationship to Self-Perceived Physical Fitness in Peruvian Adolescents*, desarrollado en Perú, buscaron analizar la relación entre el nivel de actividad física y la condición física autopercebida en adolescentes. El estudio adoptó una metodología cuantitativa con alcance correlacional, empleó la encuesta como técnica y utilizó los cuestionarios PAQ-A e IFIS como instrumentos. Los hallazgos mostraron asociaciones directas con coeficientes entre  $r = 0.404$  y  $r = 0.644$ . En conclusión, cuando el estudiante percibe mayores capacidades físicas, su implicación en la actividad también tiende a fortalecerse.

Bajo una perspectiva complementaria, Valdivieso et al. (2023), en *Zamora Chinchipe, Ecuador, mediante el artículo Responsabilidad, diversión, autoestima como predictor de la*

satisfacción en la clase de Educación Física, se propusieron determinar la influencia de estas metas sociales sobre la satisfacción escolar. El estudio fue cuantitativo, transversal y de análisis correlacional bivariado; utilizó la encuesta y cuestionarios aplicados a una muestra de 203 estudiantes, equivalente al 47,4 % de la población inicial. Los resultados mostraron significancia de 0,00. En conclusión, elevar la autoestima y el disfrute favorece una participación más positiva en Educación Física.

En continuidad con este análisis, Salinas et al. (2023), en *Physical activity in the development of students' self-esteem Uta college students*, desarrollado en Ambato, Ecuador, tuvieron como objetivo determinar la relación entre actividad física y autoestima en universitarios. La investigación asumió un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional; empleó la encuesta como técnica y los instrumentos IPAQ y un cuestionario de autoestima de 40 ítems. Entre los hallazgos, participaron 322 estudiantes y se reportó 0 % con baja autoestima. En conclusión, la actividad física incidió positivamente en la autovaloración estudiantil.

En la actualidad, la inclusión en las clases de Educación Física no debería entenderse únicamente como la presencia de todos los estudiantes dentro del mismo espacio, sino como la posibilidad real de que cada uno participe, aprenda y se desarrolle con seguridad. En este marco, el Ministerio de Educación del Ecuador ha insistido en la importancia de promover prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad y garanticen oportunidades equitativas de aprendizaje. No obstante, cuando las estrategias docentes no consideran las diferencias emocionales, los niveles de confianza personal ni las distintas formas de involucrarse en la actividad motriz, algunos

estudiantes pueden experimentar estas clases con inseguridad, temor o escasa motivación. En el caso del Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, de Balsas, esta problemática puede hacerse visible en estudiantes que, pese a asistir a las clases de Educación Física, no siempre participan de manera libre, activa y segura. Dentro de la población estudiantil y, de forma más específica, en la muestra seleccionada para el estudio, podrían observarse comportamientos como el retraimiento, la evitación de actividades grupales, el miedo a equivocarse o la falta de iniciativa para intervenir corporalmente. Desde esta perspectiva, el problema no se limita al desempeño físico, sino que también compromete la dimensión emocional del estudiante, afectando su integración, su bienestar y la calidad de su experiencia de

Desde una dimensión social, esta investigación se justifica porque la inclusión en Educación Física no solo compromete el movimiento del estudiante, sino también su autoestima, su seguridad personal y su posibilidad de sentirse parte del grupo. En esa línea, Feraud et al. (2024) sostienen que la actividad física inclusiva favorece el bienestar físico y social del alumnado; sin embargo, advierten que todavía persisten barreras de accesibilidad, falta de recursos y escasa concientización institucional. En consecuencia, estudiar esta problemática aporta a la construcción de relaciones escolares más equitativas, sensibles y respetuosas de la diversidad. En términos de aplicabilidad, el estudio adquiere valor porque puede ofrecer orientaciones concretas para mejorar la participación motriz real de quienes hoy se involucran con temor, inseguridad o retraimiento. Al respecto, Ávila et al. (2021) encontraron una asociación significativa entre actividad física, desarrollo motriz y rendimiento

académico, lo que permite comprender que fortalecer la participación corporal no solo impacta en el desempeño motor, sino también en procesos escolares más amplios. Por ello, los hallazgos de esta investigación pueden servir como base para ajustar estrategias didácticas, organizar mejor la clase y atender necesidades reales del estudiantado.

En el plano pedagógico, la investigación resulta necesaria porque coloca en el centro el papel del docente como mediador de experiencias inclusivas que hagan posible una participación auténtica y no meramente formal. De acuerdo con Miranda et al. (2025), promover la diversidad en la clase de Educación Física exige estrategias innovadoras, instrucción diferenciada y acciones concretas orientadas a eliminar barreras para que todos los alumnos participen con independencia de sus habilidades. Bajo esta mirada, el estudio puede contribuir a fortalecer la práctica pedagógica, enriquecer la toma de decisiones didácticas y favorecer una enseñanza más justa, cercana y formativa.

En cuanto a su pertinencia actual, esta propuesta responde a una necesidad educativa vigente, especialmente en contextos donde la diversidad estudiantil demanda respuestas más precisas, humanas y contextualizadas. En ese sentido, León et al. (2025) evidencian que una de las principales dificultades para consolidar la inclusión educativa radica en la insuficiente formación específica, la limitada disponibilidad de materiales adaptados y la necesidad de políticas más definidas. Por tanto, investigar la relación entre didáctica inclusiva y participación motriz real en esta institución no solo es oportuno, sino también coherente con los desafíos que hoy enfrenta la escuela para garantizar experiencias de aprendizaje verdaderamente inclusivas.

Conviene precisar, la didáctica inclusiva puede entenderse como una forma de enseñanza que reconoce la diversidad del estudiantado desde la planificación misma de la experiencia educativa, evitando que las diferencias individuales se conviertan en barreras de aprendizaje o participación. En este sentido, Chávez et al. (2025) explican, a partir de su revisión sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, que una práctica inclusiva exige flexibilidad curricular, múltiples formas de acceso al contenido y respuestas pedagógicas ajustadas a las particularidades del alumnado. Así, esta variable no se reduce a integrar estudiantes, sino a enseñar considerando sus distintas maneras de aprender.

De forma complementaria, la didáctica inclusiva también puede concebirse como el conjunto de prácticas pedagógicas orientadas a construir ambientes seguros, respetuosos y accesibles, donde cada estudiante tenga oportunidades reales de involucrarse y progresar. Bajo esa línea, Espinoza et al. (2023) sostienen que las prácticas pedagógicas inclusivas comprenden la adaptación de materiales, la atención personalizada, la valoración de la diversidad y la promoción de experiencias significativas para todos. Por tanto, esta variable implica una acción docente consciente, capaz de transformar la clase en un espacio donde la diferencia no sea motivo de exclusión, sino punto de partida para una enseñanza más justa y humana.

Desde una mirada más aplicada, la didáctica inclusiva en Educación Física puede definirse como la capacidad del docente para diseñar estrategias, recursos y dinámicas que favorezcan la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, ritmos o condiciones personales. Al respecto, Miranda et al. (2025) señalan que

promover la diversidad en esta área requiere estrategias innovadoras que permitan implicación efectiva y eliminación de barreras dentro de la clase. En consecuencia, la variable alude a una mediación pedagógica que no solo adapta actividades, sino que busca asegurar experiencias motrices equitativas, formativas y emocionalmente seguras.

Bajo esta fundamentación teórica, la didáctica inclusiva puede concebirse como una forma de planificación y mediación pedagógica que anticipa la diversidad del estudiantado y organiza la enseñanza para reducir barreras antes de que estas limiten el aprendizaje o la participación. En esa dirección, Tavares y Costa (2025) sostienen que, desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, la Educación Física inclusiva debe estructurarse a partir de múltiples medios de compromiso, representación y acción/expresión, de modo que todos los estudiantes dispongan de distintas vías para involucrarse, comprender las tareas y demostrar lo aprendido. Así, la variable no alude solo a adaptar actividades de manera aislada, sino a construir una enseñanza flexible, accesible y sensible a las diferencias reales presentes en el aula.

Desde esta óptica, la dimensión compromiso alude a la capacidad de la didáctica inclusiva para despertar interés, sostener la motivación y generar una vinculación activa del estudiante con las tareas propuestas. No se trata únicamente de “participar”, sino de sentirse convocado, valorado y emocionalmente seguro dentro del proceso de aprendizaje. En esa línea, Rodríguez y Segura (2025) señalan que la puesta en práctica de la educación inclusiva exige ambientes basados en respeto, empatía, diálogo y participación activa, condiciones que fortalecen la disposición del alumnado para involucrarse de forma genuina en la experiencia

educativa. En relación con lo expuesto, la dimensión representación puede definirse como la variedad de formas mediante las cuales el docente presenta la información, orienta la tarea y facilita la comprensión del aprendizaje. Esta dimensión reconoce que no todos los estudiantes perciben, procesan y comprenden los contenidos de la misma manera; por tanto, una enseñanza inclusiva debe recurrir a apoyos visuales, verbales, kinestésicos y prácticos. De acuerdo con Yépez et al. (2025), ofrecer múltiples formas de representación permite ampliar el acceso al contenido, mejorar la comprensión y atender con mayor equidad la diversidad presente en el aula.

Bajo una visión integradora, la dimensión acción y expresión se refiere a las distintas oportunidades que recibe el estudiante para responder, actuar y demostrar lo que aprende según sus habilidades, ritmos y posibilidades. Desde esta perspectiva, la inclusión no consiste en exigir una única forma de ejecución, sino en habilitar vías diversas para que cada alumno exprese su aprendizaje con autenticidad y seguridad. De la Fuente et al. (2025) sostienen que el Diseño Universal para el Aprendizaje favorece el acceso, la participación y el compromiso precisamente cuando flexibiliza las formas en que el alumnado interactúa y evidencia sus logros. Desde una perspectiva inclusiva, la teoría del Diseño Universal para el Aprendizaje, propuesta por Anne Meyer y David H. Rose en la década de 1990 y consolidada teóricamente en 2014, concibe la enseñanza como un proceso que debe planificarse desde el inicio para responder a la diversidad del alumnado. Más que adaptar después, esta teoría plantea anticipar barreras y ofrecer múltiples formas de acceso, participación y demostración del aprendizaje. En este sentido, Muñoz (2023) sostiene que el DUA constituye un modelo teórico-práctico que

favorece una educación inclusiva de calidad al reconocer las diferencias individuales como punto de partida de la acción pedagógica.

En un plano complementario, la Teoría de la Instrucción Diferenciada, formulada por Carol Ann Tomlinson en 1999, entiende que enseñar de manera justa no significa ofrecer lo mismo a todos, sino responder pedagógicamente a las necesidades, ritmos, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Desde esta lógica, el docente ajusta contenidos, procesos, productos y ambientes para ampliar las oportunidades de participación real. Así, García et al. (2024) destacan que la educación diferenciada permite personalizar la experiencia formativa y fortalecer entornos más flexibles, accesibles y coherentes con la heterogeneidad presente en el aula contemporánea.

Desde otra arista formativa, la teoría del Aprendizaje Cooperativo, desarrollada por David W. Johnson y Roger T. Johnson en 1989, sostiene que el aprendizaje mejora cuando los estudiantes trabajan juntos con metas compartidas, interdependencia positiva y responsabilidad individual. Esta teoría aporta a la didáctica inclusiva porque convierte la interacción en una vía para aprender, participar y sentirse parte del grupo. En correspondencia con ello, Cherres et al. (2026) explican que el aprendizaje cooperativo fortalece habilidades sociales, interacción estimuladora e inclusión, al crear condiciones para que el alumnado construya conocimientos de manera conjunta y significativa. Ahora bien, la participación motriz real puede entenderse como la implicación corporal efectiva del estudiante en las tareas propuestas durante la clase, expresada en movimientos ejecutados con intención, continuidad y presencia activa dentro de la experiencia pedagógica. No se limita a estar físicamente en el espacio, sino a intervenir de

manera concreta en acciones como desplazarse, coordinar, equilibrarse, responder y sostener la actividad. En esa línea, Saa et al. (2025) plantean que la Educación Física fortalece habilidades motoras y psicomotoras que se manifiestan en la ejecución real del movimiento y en el desarrollo integral del estudiante.

Desde esta comprensión, también puede concebirse como una manifestación de la capacidad del estudiante para integrarse motrizmente en escenarios de interacción, cooperación y convivencia dentro de la clase. En otras palabras, participar motrizmente implica poner el cuerpo en acción al servicio de dinámicas compartidas, asumir retos colectivos y responder con seguridad a situaciones donde intervienen otros compañeros. Al respecto, Ávila et al. (2024) explican que la Educación Física fortalece las habilidades sociomotrices al movilizar recursos internos y permitir que el estudiante ponga sus habilidades motrices al servicio del grupo en juegos, desafíos y tareas cooperativas.

En clave pedagógica, la participación motriz real puede definirse, además, como el grado en que el estudiante mantiene una implicación activa, frecuente y sostenida en la actividad física escolar, influida por factores como la motivación, el interés y las oportunidades de actuación que brinda el contexto. Desde esta perspectiva, no basta con participar de forma ocasional; resulta necesario que exista constancia y disposición para involucrarse en distintos momentos de la práctica. En este sentido, Lozano et al. (2025) muestran que, cuando se generan estímulos adecuados, los estudiantes incrementan su nivel de actividad física y alcanzan formas más vigorosas y regulares de participación. En este horizonte conceptual, la participación motriz real de estudiantes con baja autoconfianza puede

entenderse como el nivel de implicación efectiva que el alumno logra sostener en las actividades corporales propuestas, no solo desde la ejecución visible del movimiento, sino también desde su disposición emocional y su involucramiento mental con la tarea. Esta comprensión resulta coherente con el modelo de Gaxiola et al. (2022), quienes explican que el compromiso se estructura a partir de dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas, de modo que participar verdaderamente implica actuar, interesarse y mantenerse conectado con la experiencia de aprendizaje. Desde esta lectura, no se limita al hecho de moverse en clase, sino a la calidad integral con que el estudiante se incorpora, responde y persevera en la acción motriz.

Bajo esta lectura, la dimensión conductual de la participación motriz real se refiere a la exteriorización observable del involucramiento del estudiante en la clase, expresada en acciones concretas como incorporarse a las tareas, sostener el esfuerzo, responder a consignas y mantenerse activo dentro de la dinámica grupal. No basta con estar presente físicamente; esta dimensión exige una intervención corporal efectiva y constante. En tal sentido, Quintana et al. (2026) advierten que la participación activa constituye un indicador decisivo del nivel de implicación del alumnado, pues su debilitamiento repercute de manera directa en la calidad del aprendizaje compartido y en la cohesión del grupo. En sintonía con ello, la dimensión emocional alude al conjunto de sentimientos, disposiciones afectivas y estados internos que acompañan la participación del estudiante en la actividad motriz, tales como seguridad, motivación, confianza, agrado o temor. Desde esta perspectiva, el modo en que el alumno se siente condiciona su apertura para actuar, perseverar o retraerse frente a la experiencia corporal. Así, Yangali y Cárdenas

(2025) sostienen que la afectividad incide de forma significativa en el aprendizaje, dado que un entorno emocionalmente estable y estimulante fortalece la motivación y favorece una disposición más positiva hacia la acción y la participación.

Desde una consideración complementaria, la dimensión cognitiva puede entenderse como el grado en que el estudiante comprende la tarea, organiza su respuesta, regula su comportamiento y moviliza procesos mentales para intervenir de manera pertinente en la actividad. En otras palabras, participar motrizmente también implica pensar la acción, anticiparla y ajustarla según las demandas del contexto. A este respecto, Indacochea et al. (2025) explican que las habilidades cognitivas permiten planificar, regular y controlar la conducta, razón por la cual constituyen una base esencial para una participación consciente, orientada y funcional dentro del escenario educativo.

Desde este ángulo teórico, la Teoría de la Autoeficacia, formulada por Albert Bandura en 1986, permite comprender la participación motriz real como una manifestación directamente vinculada con la creencia que el estudiante tiene sobre su capacidad para ejecutar con éxito una acción corporal. Cuando el alumno percibe que puede responder de manera adecuada a una tarea física, aumenta su disposición para intentarla, sostenerla y perseverar en ella; en cambio, si duda de sus propias posibilidades, tiende a retraerse o evitar la exposición motriz. En concordancia con esta idea, Rodríguez et al. (2023) evidencian que la autoeficacia se relaciona con expectativas más favorables de logro y con una mejor disposición frente a las demandas del desempeño, lo que refuerza su valor explicativo para interpretar la implicación corporal del estudiante en

contextos escolares. Mirada desde la competencia percibida, la Teoría de la Motivación de Competencia, propuesta por Susan Harter en 1978, aporta una base sólida para definir la variable dependiente como el grado en que el estudiante se involucra motrizmente cuando se siente capaz, competente y funcional dentro de la actividad. Bajo esta perspectiva, la participación no depende solo de estar presente en la clase, sino de experimentar que el propio desempeño corporal tiene posibilidades reales de éxito.

De hecho, Salazar et al. (2024) distinguen entre competencia motriz percibida y competencia motriz observada, mostrando que la percepción que el escolar construye sobre sus destrezas influye en la manera en que se aproxima a la acción y en su seguridad para intervenir. Por ello, en estudiantes con baja autoconfianza, esta teoría ayuda a explicar por qué la escasa percepción de competencia puede debilitar la participación motriz auténtica.

En una clave motivacional más profunda, la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Edward L. Deci y Richard M. Ryan en 1985, permite entender la participación motriz real como una conducta que se fortalece cuando el estudiante encuentra sentido a la actividad, percibe cierto control sobre su actuación y se siente vinculado con los demás. Así, la implicación corporal sostenida no surge únicamente de una orden externa, sino de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la relación y la competencia. En este sentido, Morales y Ruiz (2025) sostienen que dichas necesidades son decisivas para que el estudiante mantenga su motivación y decida participar o no en una tarea. Aplicado al ámbito de la Educación Física, ello permite afirmar que la baja autoconfianza puede reducir la participación

motriz cuando el contexto no favorece la sensación de competencia, pertenencia y elección personal. El objetivo general de esta investigación es determinar la relación entre la didáctica inclusiva y la participación motriz real de los estudiantes de Educación Física del Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, ubicado en Balsas, durante el año 2026.

Esta intención investigativa parte de la necesidad de comprender si las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula favorecen una intervención corporal auténtica, activa y sostenida por parte del estudiantado. Desde esta perspectiva, el estudio busca aproximarse a una realidad educativa concreta en la que la inclusión no sea entendida solo como presencia, sino como participación efectiva dentro de la experiencia motriz. En correspondencia con este propósito, los objetivos específicos se orientan a analizar la relación entre cada una de las dimensiones de la didáctica inclusiva y la participación motriz real. De manera puntual, se pretende identificar la relación entre el compromiso y la participación motriz real de la muestra; analizar la relación entre la representación y la participación motriz real del objeto de estudio; y establecer la relación entre la acción y expresión con la participación motriz real de los estudiantes.

A partir de ello, la hipótesis investigativa plantea que existe una relación significativa entre la didáctica inclusiva y la participación motriz real de los estudiantes de Educación Física del Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, Balsas, 2026. En contraste, la hipótesis nula sostiene que no existe una relación significativa entre ambas variables. Bajo esta misma lógica, el planteamiento del problema se expresa en la siguiente interrogante: ¿cuál es la relación entre

la didáctica inclusiva y la participación motriz real de los estudiantes de Educación Física del Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, Balsas, ¿2026? De esta forma, el estudio queda delimitado con claridad tanto en su dirección analítica como en su intención explicativa.

### **Materiales y Métodos**

Por su finalidad, la investigación fue de tipo básica, debido a que no se aplicó un programa correctivo inmediato ni se ejecutó una intervención directa sobre la clase de Educación Física; más bien, se profundizó en el conocimiento acerca de la relación entre la didáctica inclusiva y la participación motriz real dentro de un contexto escolar concreto. Desde esta perspectiva, el estudio permitió esclarecer vínculos conceptuales y empíricos que requerían mayor precisión analítica, especialmente cuando la autoconfianza del estudiante incidió en su modo de integrarse, responder y permanecer activo en el espacio pedagógico.

En términos metodológicos, el trabajo asumió un enfoque cuantitativo, porque permitió traducir los constructos de estudio en indicadores observables, organizar las respuestas en categorías definidas y examinar la información mediante procedimientos estadísticos. Esta elección respondió a la necesidad de medir con orden, objetividad y comparabilidad los rasgos vinculados con la didáctica inclusiva y la participación motriz real. Gracias a ello, fue posible reconocer patrones de asociación entre las dimensiones específicas y formular interpretaciones sustentadas en evidencias empíricas verificables. La investigación se desarrolló desde un diseño no experimental, debido a que no se manipularon los constructos de estudio ni se sometió a los participantes a tratamientos o

intervenciones artificiales. Por el contrario, se observó la realidad tal como se presentó en el ambiente escolar, conservando la dinámica habitual de las clases de Educación Física. Esta decisión fue pertinente, porque permitió comprender procesos pedagógicos relacionados con la inclusión, la seguridad personal y la implicación corporal dentro de su escenario cotidiano. En cuanto a su alcance, el estudio fue correlacional asociativo, dado que se orientó a establecer el grado de relación entre la didáctica inclusiva y la participación motriz real, así como entre las dimensiones compromiso, representación, acción y expresión con la participación motriz real. No se buscó demostrar causalidad directa, sino identificar la intensidad y dirección del vínculo existente dentro de la muestra observada, lo cual favoreció una lectura metodológicamente cuidadosa del problema investigado.

El universo investigativo estuvo conformado por 55 estudiantes del Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, de Balsas, quienes constituyeron la población accesible durante el año 2026. A partir de esta población, la muestra quedó integrada por 29 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a la disponibilidad real de los participantes, la organización del tiempo escolar y la posibilidad efectiva de aplicar el instrumento dentro del contexto institucional. Para la recolección de datos se aplicó la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario estructurado de 24 ítems con escala Likert de cinco puntos: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. El instrumento estuvo organizado en dos bloques: 12 ítems correspondieron a la didáctica inclusiva, distribuida en las dimensiones compromiso, representación, acción y expresión; y 12 ítems correspondieron a la participación motriz real, distribuida en las

dimensiones conductual, emocional y cognitiva. Cada dimensión se estructuró con dos indicadores y dos ítems por indicador, lo que permitió conservar coherencia entre dimensiones, indicadores y reactivos.

En referencia al rigor científico, el instrumento fue sometido al coeficiente Alfa de Cronbach, en donde se estableció un índice de 0,87, lo que determinó, de acuerdo con los rangos establecidos por Hernández (2010), una confiabilidad alta. Esto significó que los ítems mantuvieron una consistencia interna adecuada y midieron de forma homogénea los constructos estudiados. Del mismo modo, se efectuó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, considerando que la muestra estuvo conformada por 29 estudiantes. Los resultados evidenciaron valor de significancia de  $p = 0,106$ ; al ser superior a 0,05, se determinó que presenta distribución normal. Además, como los ítems fueron trabajados con escala tipo Likert de cinco puntos y analizados mediante puntajes totales, se empleó la prueba de correlación de Pearson para contrastar los objetivos específicos y el objetivo general.

En una primera etapa, la recolección de datos se efectuó directamente en la institución educativa, en un momento previamente coordinado para no alterar el desarrollo regular de las clases. Una vez obtenidos los cuestionarios, las respuestas fueron revisadas, depuradas y codificadas conforme a la escala establecida. Posteriormente, la información fue organizada en matrices de registro, con la finalidad de verificar integridad, orden y ausencia de omisiones. Este procedimiento permitió asegurar una base de datos coherente para el análisis estadístico. Luego, el análisis se efectuó en correspondencia con cada objetivo específico. Primero, se revisó la normalidad de los puntajes mediante Shapiro-Wilk; después,

se aplicó la correlación de Pearson para establecer la relación entre compromiso y participación motriz real, representación y participación motriz real, así como acción y expresión con participación motriz real.

Se interpretó la intensidad de los coeficientes obtenidos y se contrastó la hipótesis investigativa con la hipótesis nula, considerando el nivel de significancia estadística. La investigación asumió el consentimiento informado como una condición irrenunciable del trabajo académico responsable. Esto implicó explicar con claridad el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación y el derecho de retirarse sin consecuencias. Tratándose de estudiantes, este principio adquirió mayor relevancia, porque evitó decisiones inducidas y fortaleció una participación consciente. En esa misma línea, Santillán et al. (2025) subrayan que toda indagación educativa debe garantizar información suficiente y comprensible antes de iniciar la recolección de datos. En segundo término, se resguardó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, evitando registrar nombres o datos que permitieran su identificación individual. Este criterio protegió la privacidad del estudiantado y favoreció respuestas más sinceras, especialmente cuando

se abordaron percepciones vinculadas con autoconfianza, participación y experiencia escolar. Bajo esa consideración, Díaz (2024) sostiene que la confidencialidad debe preservarse en todo momento para asegurar la privacidad y el anonimato, así como para impedir usos inadecuados de la información obtenida durante la investigación.

Por otra parte, se cuidó el bienestar y la dignidad de los estudiantes durante todo el proceso, procurando una aplicación respetuosa, sin presiones ni situaciones que generaran malestar emocional. Este resguardo resultó esencial porque la investigación se insertó en un contexto educativo y trabajó con vivencias sensibles del alumnado. Desde esta perspectiva, Gonzales et al. (2026) destacan que el trabajo investigativo debe cumplir principios éticos orientados a proteger a los participantes, entre ellos el respeto a su integridad personal y a las condiciones en que expresan sus respuestas.

### **Resultados y Discusión**

A continuación, se presentan los hallazgos del estudio. La tabla 1 evidencia el objetivo específico 1: Identificar la relación entre el compromiso y la participación motriz real de la muestra.

**Tabla 1.** *Relación entre la dimensión compromiso y la participación motriz real*

<b>Correlaciones</b>	<b>Compromiso</b>	<b>Participación Motriz Real</b>
<b>Compromiso</b>		
<b>Correlación de Pearson</b>	1	0,796
<b>Sig. (bilateral)</b>		0,000
<b>N</b>	29	29
<b>Participación Motriz Real</b>		
<b>Correlación de Pearson</b>	0,796	1
<b>Sig. (bilateral)</b>	0,000	
<b>N</b>	29	29

Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados en la Tabla 1 evidencian que la dimensión compromiso de la didáctica inclusiva y la participación motriz real de los

estudiantes presentan una correlación positiva de intensidad alta  $r = 0,796$ ;  $p < 0,001$ . Dado que el valor de  $p$  es inferior al umbral convencional

de 0,05, la relación identificada es estadísticamente significativa, lo que conduce a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis investigativa correspondiente al primer objetivo específico. En términos prácticos, este hallazgo indica que, a mayor presencia de estrategias de compromiso dentro de la didáctica inclusiva, tales como actividades motivadoras, ambientes emocionalmente seguros y dinámicas que convocan la participación activa, mayor es el grado de implicación motriz real que los estudiantes manifiestan durante las clases de Educación Física. Desde una perspectiva motivacional, la relación entre compromiso y participación motriz real evidencia que los estudiantes se involucran corporalmente con mayor seguridad cuando la clase de Educación Física genera interés, confianza y sentido de pertenencia. Este hallazgo se relaciona con Peng et al. (2025), quienes demostraron que la motivación al ejercicio y el apoyo social median

la relación entre autoestima física y participación deportiva. Asimismo, Bogantes et al. (2021) evidenciaron que la activación física se asocia con una mejor autovaloración escolar. En el contexto ecuatoriano, Valdivieso et al. (2023) concluyó que elevar la autoestima y el disfrute favorece una participación más positiva en Educación Física. Además, Morales y Ruiz (2025) sostienen que la autonomía, la relación y la competencia son decisivas para que el estudiante mantenga su motivación y decida participar en una tarea. En consecuencia, una didáctica inclusiva centrada en el compromiso fortalece la disposición emocional para participar de manera auténtica. La tabla 2 muestra el objetivo específico 2: Analizar la relación entre la representación y la participación motriz real del objeto de estudio.

**Tabla 2.** *Correlación entre la dimensión representación y la participación motriz real.*

Correlaciones	Representación	Participación Motriz Real
Representación		
Correlación de Pearson	1	0,741
Sig. (bilateral)	--	,000
N	29	29
Participación Motriz Real		
Correlación de Pearson	0,741	1
Sig. (bilateral)	,000	--
N	29	29

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que la dimensión representación de la didáctica inclusiva y la participación motriz real presentan una correlación positiva de intensidad alta  $r = 0,741$ ;  $p < 0,001$ . Al situarse el valor de  $p$  por debajo del nivel crítico de 0,05, la relación es estadísticamente significativa, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula en relación con el segundo objetivo específico y a confirmar la hipótesis investigativa correspondiente. Este resultado indica que, en la medida en que el docente diversifica las formas de presentar la

información y de orientar las tareas motrices mediante demostraciones, consignas verbales claras, apoyos visuales y ejemplificaciones prácticas, los estudiantes logran comprender mejor las actividades y, como consecuencia, incrementan su nivel de implicación corporal efectiva. La representación pedagógica actúa, por tanto, como un puente entre la instrucción y la acción motriz real del alumnado. Bajo una mirada didáctica, la dimensión representación se relaciona con la participación motriz real porque presentar las tareas mediante apoyos

visuales, verbales, kinestésicos y prácticos facilita que estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje comprendan mejor lo que deben realizar. Este resultado guarda coherencia con Santiago (2024), quien concluyó que la confianza académica fortalece la participación en clases de Educación Física. Del mismo modo, Palacios et al. (2022) encontró asociaciones directas entre nivel de actividad y condición físicas auto percibida en adolescentes. En Ecuador, Salinas et al. (2023) evidenció que la actividad física incidió positivamente en la autovaloración estudiantil.

Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, Muñoz (2023) sostiene que este modelo favorece una educación inclusiva de calidad al reconocer las diferencias individuales como punto de partida de la acción pedagógica. Por ello, representar la información de distintas maneras reduce barreras y mejora la implicación corporal de quienes presentan baja autoconfianza. La tabla 3 muestra el objetivo específico 3: Establecer la relación entre la acción y expresión con la participación motriz real de los estudiantes

**Tabla 3.** *Correlación entre la dimensión acción y expresión y la participación motriz real.*

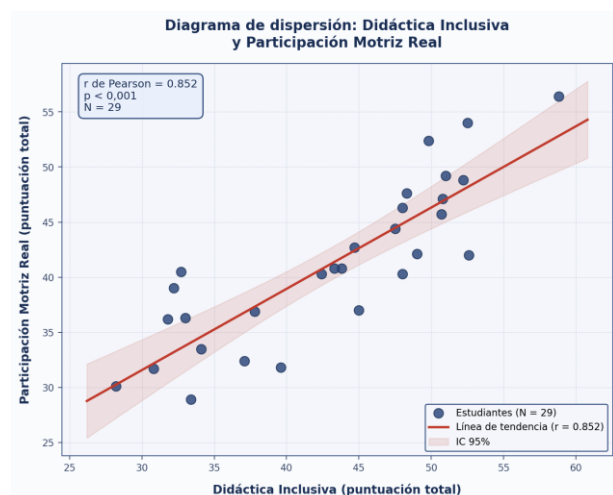
Correlaciones	Acción y Expresión	Participación Motriz Real
Acción y Expresión		
Correlación de Pearson	1	0,823
Sig. (bilateral)	--	0,000
N	29	29
Participación Motriz Real		
Correlación de Pearson	0,823	1
Sig. (bilateral)	0,000	--
N	29	29

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 revela que la dimensión acción y expresión de la didáctica inclusiva y la participación motriz real de los estudiantes exhiben la correlación más elevada de todas las analizadas en los objetivos específicos  $r = 0,823$ ;  $p < 0,001$ . La significancia obtenida es inferior al nivel crítico, lo que determina que la relación es estadísticamente significativa y conduce a rechazar la hipótesis nula correspondiente al tercer objetivo específico, aceptando en su lugar la hipótesis investigativa. La dirección positiva del coeficiente indica que, a mayor flexibilidad del docente para habilitar distintas formas de ejecución motriz y de demostración del aprendizaje, mayor es la implicación corporal efectiva del alumnado. Dicho de otro modo, cuando el estudiante dispone de opciones reales para actuar y expresarse según sus posibilidades, su participación no solo se incrementa

cuantitativamente, sino que adquiere mayor autenticidad y profundidad. En clave inclusiva, la relación entre acción y expresión y participación motriz real muestra que los estudiantes participan mejor cuando se les ofrecen distintas formas de responder, ejecutar y demostrar lo aprendido según sus posibilidades, habilidades y ritmos. Este resultado coincide con Dianti et al. (2026), quienes concluyeron que la práctica deportiva favorece una implicación corporal más saludable y sostenida. De igual forma, Ponciano Núñez et al. (2022) señaló que la práctica deportiva se vincula con procesos emocionales y motivacionales que favorecen la participación juvenil. En el contexto ecuatoriano, Valdivieso et al. (2023) mostró que la responsabilidad, la diversión y la autoestima influyen en la satisfacción dentro de la clase de Educación Física. Además, García et al. (2024) destacan

que la educación diferenciada permite personalizar la experiencia formativa y fortalecer entornos más flexibles y accesibles. Por tanto, flexibilizar las formas de acción y expresión convierte la inclusión en participación motriz efectiva. La figura 1 evidencia el objetivo General: Determinar la relación entre la didáctica inclusiva y la participación motriz real de los estudiantes de educación física del colegio de bachillerato general Vicente anda Aguirre, ubicado en balsas, durante el año 2026.



**Figura 1.** Diagrama de dispersión entre didáctica inclusiva y participación motriz real

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de la correlación entre la didáctica inclusiva como variable uno y la participación motriz real como variable dos, obteniéndose  $r = 0,848$ ,  $p < 0,001$ . Este coeficiente refleja una correlación positiva de intensidad muy alta entre ambas variables. Al ser el valor de  $p$  inferior, la relación es estadísticamente significativa, lo que determina el rechazo de la hipótesis nula y la confirmación de la hipótesis investigativa del estudio: existe relación significativa entre la didáctica inclusiva y la participación motriz real de los estudiantes de Educación Física del Colegio de Bachillerato General Vicente Anda Aguirre, Balsas, 2026.

Este resultado integrador permite afirmar que, en la medida en que las prácticas pedagógicas articulan estrategias de compromiso, representación y acción y expresión de manera coherente y flexible, la implicación corporal efectiva del alumnado se fortalece de forma consistente y sostenida. El hallazgo central de esta investigación se alinea con múltiples antecedentes científicos que destacan el papel de las condiciones pedagógicas en la participación motriz del estudiantado. Peng et al. (2025), demostraron que la motivación al ejercicio estructuralmente asociada con el compromiso docente del efecto total sobre la participación deportiva de adolescentes, lo que pone en relieve el peso de los factores contextuales y relacionales en la implicación corporal. En esa misma dirección, Dianti et al. (2026), reportaron una mejora equivalente en bienestar físico entre quienes practicaban deporte, sugiriendo que las condiciones de acceso y expresión corporal tienen efectos reales sobre la calidad de la participación.

Por otra parte, Salinas et al. (2023), en Ambato, Ecuador, evidenciaron que la actividad física incide positivamente en la autovaloración estudiantil, y Santacruz et al. (2021), advirtieron los adolescentes era físicamente activo mientras que el mínimo de deportistas no participaba en clases de Educación Física, dato que refleja los efectos de contextos pedagógicos poco inclusivos sobre la participación efectiva del alumnado. Estos antecedentes, considerados en conjunto, refuerzan la coherencia empírica del resultado obtenido y subrayan la pertinencia de fortalecer la didáctica inclusiva como palanca pedagógica para incrementar la participación motriz real en el contexto escolar ecuatoriano.

### **Conclusiones**

En relación con el primer objetivo específico, se concluyó que el compromiso mantuvo una

relación positiva alta y significativa con la participación motriz real, debido a que el coeficiente de Pearson alcanzó un valor de 0,796 y la significancia bilateral fue de 0,000. Este resultado permitió afirmar que los estudiantes se involucraron mejor en las actividades corporales cuando la clase ofreció motivación, confianza, seguridad emocional y oportunidades reales para participar sin temor al error. En consecuencia, el compromiso no se redujo a una disposición individual del estudiante, sino que se vinculó directamente con las condiciones pedagógicas generadas por el docente durante la experiencia motriz.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluyó que la representación presentó una relación positiva alta y significativa con la participación motriz real, al obtenerse un coeficiente de Pearson de 0,741 y una significancia bilateral de 0,000. Este resultado demostró que la claridad de las consignas, el uso de demostraciones, los apoyos visuales, las explicaciones verbales y los ejemplos prácticos facilitaron la comprensión de las tareas motrices. Por consiguiente, cuando el estudiante entendió mejor lo que debía realizar, aumentó su seguridad para actuar y se fortaleció su implicación corporal dentro de la clase de Educación Física.

En cuanto al tercer objetivo específico, se concluyó que la acción y expresión alcanzó la relación más elevada con la participación motriz real, debido a que el coeficiente de Pearson fue de 0,823 y la significancia bilateral alcanzó 0,000. Este hallazgo evidenció que los estudiantes participaron con mayor autenticidad cuando recibieron distintas posibilidades para ejecutar, responder y demostrar lo aprendido de acuerdo con sus habilidades, ritmos y niveles de confianza. Por ello, flexibilizar las formas de actuación no significó disminuir la exigencia

pedagógica, sino ampliar las oportunidades para que todos pudieran participar de manera efectiva. En correspondencia con el objetivo general, se concluyó que la didáctica inclusiva y la participación motriz real mantuvieron una relación positiva muy alta y significativa, representada por un coeficiente de Pearson de 0,848 y una significancia bilateral de 0,000. Este resultado permitió aceptar la hipótesis investigativa y confirmar que las prácticas pedagógicas basadas en compromiso, representación, acción y expresión favorecieron una intervención corporal más activa, segura y sostenida. En síntesis, los datos demostraron que enseñar desde la inclusión no constituyó una acción complementaria, sino una condición esencial para mejorar la participación de los estudiantes en Educación Física.

#### **Referencias Bibliográficas**

- Ávila, M., Icanaqué, S. y Ávila, L. (2024). Propuesta educativa para el fortalecimiento de las habilidades socio motrices en estudiantes de primaria. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(especial), 129–140. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.78>
- Ávila, F., Méndez, J., Silva, J. y Gómez, O. (2021). Actividad física y su relación con el rendimiento académico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1030>
- Bogantes, C., Gamboa, A., Morales, F. y Salazar, W. (2021). Investigation of variables that determine levels of self-esteem in Central American schoolchildren: A binary logistic regression model. *MHSalud*, 18(2), 1–24. <https://doi.org/10.15359/mhs.18-2.2>
- Chávez, Y., Bendejú, G., Huamán, B. y Gutiérrez Flores, K. A. (2025). Diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática sobre prácticas inclusivas en educación superior. *Revista InveCom*, 5(2), e502004. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13731170>

- Cherres, A y Sandoval, J. M. (2026). Aprendizaje cooperativo en la educación superior: una revisión de literatura sobre la influencia en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 6(2), e602132. <https://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S2739-739->
- De la Fuente González, S., Menéndez, D. y Rodríguez, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación del profesorado. *Alteridad*, 20(1), 113–128. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/9488>
- Dianti, N., Heye, A y Münster, E. (2026). Sports as a pathway to wellness: Sports and health-related quality of life among adolescents in Germany (a cross-sectional analysis from GeWIT Study). *BMC Public Health*, 26(1), 607. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-25902-3>
- Díaz, C. y García, Y. (2024). El rol del investigador y la ética: La incansable lucha de vida. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 2, e-RMS06122024. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.55>
- Equinet, L., Enthoven, C., Jansen, P. y Rodríguez, M. (2025). The longitudinal association between sport participation and self-esteem in youth in the Netherlands: The role of sport type. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 28(2), 140–146. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2024.09.008>
- Espinoza, V. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 772–787. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2969>
- Feraud, R, García, W, Ladinez, J. y Boza Mendoza, J. (2024). Análisis de las clases de educación física en el contexto de la educación inclusiva. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(número especial). <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.786>
- García, J., Hernández, J. y Mendoza, D. (2024). Educación diferenciada a través de entornos híbridos en educación superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 25–34. <https://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S2739-739-665->
- Gaxiola, J., Pineda, A., González, S. y Gaxiola, E. (2022). Resiliencia y compromiso académico en estudiantes de preparatoria. *Psicumex*, 12(1), 1–31, e504. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.504>
- Gonzales, Y., Llaza, A., Altuna, H., Lobatón Puelles, J. y Hanco Mamani, R. (2026). Pensamiento crítico en tiempos digitales: el papel de las estrategias virtuales en la formación universitaria. *Revista InveCom*, 6(3). [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000302059&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000302059&script=sci_arttext)
- Indacochea, L., Altamirano, E., Moreira, E. y Cadena Peralta, G. A. (2025). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: un análisis conceptual desde lo psicopedagógico. *Revista InveCom*, 5(2), e502026. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13157889>
- León, M., Coello, B., Palma, R., Castro, M., Carrasco, Z., Riofrío, V., Zambrano, P y Morales, M. (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932>
- Lozano, J, Duran, K. y Mucha, L. (2025). Kit fitapps del móvil para incrementar nivel de actividad física en estudiantes de secundaria. *Episteme Koinonía*, 8(esp. 1), 143–163. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.4415>
- Miranda, G, Sailema, M., Cueva, L, Monar, G. C. y Zapata Herrera, M. C. (2025). Promoción de la diversidad en la clase de educación física: un enfoque inclusivo. *Revista InveCom*, 5(2), e502056. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13731262>
- Miranda Paredes, G. M., Sailema Torres, M., Cueva Fernández, L. M., Monar Mantilla, G. C. y Zapata Herrera, M. C. (2025). Promoción de la diversidad en la clase de educación física: un enfoque inclusivo. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13731262>
- Muñoz, W. W. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para

- una educación inclusiva de calidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(2), 167–180.  
[https://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S2665-02822023000200167&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S2665-02822023000200167&script=sci_arttext)
- Palacios, R., Parraca, J., Quevedo, A., Lozano-Sánchez, A., Leyva-Vela, B., Adsuar, J. C. y Carvalho, M. J. (2022). Level of physical activity and its relationship to self-perceived physical fitness in Peruvian adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1182.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph19031182>
- Peng, B., Chen, W., Wang, H. y Yu, T. (2025). From physical self-esteem to sports participation: The mediating role of exercise motivation and social support in adolescents. *PLOS ONE*, 20(5), e0324588.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0324588>
- Ponciano, P., Portela, I. y Martínez-Patiño, M. (2022). A descriptive analysis of the sport, health, and psychological characteristics of at-risk youth in Guatemala. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 2098626.  
<https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2098626>
- Quintana, R., Palacios, J., Alarcón, M. y Damián Núñez, E. (2026). Juegos cooperativos en estudiantes de primaria: niveles y dimensiones en la clase de educación física. *Revista InveCom*, 6(1), e601075.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15509353>
- Rodríguez, D. y Segura Castillo, M. (2025). Llevar a la práctica la educación inclusiva: el lenguaje del DUA. *Innovaciones Educativas*, 27(43).  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322025000200147&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322025000200147&script=sci_arttext)
- Saa-Domínguez, L. E. (2025). Educación física para desarrollar el componente psicomotor en estudiantes de educación secundaria, Ecuador. *Noesis*, 7(14).  
<https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.347>
- Salinas Morales, A. C., Paredes Bermeo, P. R., Sailema Torres, Á. A. y Morales Jaramillo, M. B. (2023). Physical activity in the development of students' self-esteem Uta college students. *Explorador Digital*, 7(3), 40–58.  
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2650>
- Santacruz, E., Benítez, G., Fernández, D., Galeano, F. y López, R. (2021). Patrones de actividad física y comportamiento sedentario en adolescentes de 13 a 15 años en Paraguay. *Pediatría (Asunción)*, 48(3), 17–26.  
<https://doi.org/10.31698/ped.48032021004>
- Santiago, N. A. M. (2024). Academic confidence as a predictor of physical activity engagement among students enrolled in physical education classes. *Davao Research Journal*, 15(3), 133–143.  
<https://doi.org/10.59120/drj.v15i3.260>
- Santillán, N., Laz Figueroa, K., García, P. y Viscarra, L. (2025). El bienestar emocional de estudiantes con necesidades educativas en el ámbito universitario: Retos y estrategias para promover la inclusión efectiva. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 3, e-RMS13022025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.166>
- Tavares, R. y Costa, K. (2025). Desenho universal para a aprendizagem e educação física: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 31, e0063. <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0063>
- Valdivieso, D., Jarrín Navas, S. y Romero, E. (2023). Responsabilidad, diversión, autoestima como predictor de la satisfacción en la clase de Educación Física. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 4(10), e230182.  
<https://doi.org/10.46652/pacha.v4i10.182>
- Yangali, O. y Cárdenas, J. (2025). Afectividad y su impacto en el aprendizaje de los discentes de secundaria del distrito de Matucana. *Aula Virtual*, 6(13), e451.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15441327>
- Yépez, C., Barzola, O., Chicaiza, J. y Vivas Valencia, N. A. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje: un enfoque para desarrollar las competencias del siglo XXI. *Revista InveCom*, 5(3).  
<https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2098626>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Juliet Belén Carrillo Jiménez, Emily Fernanda Ramírez Castillo, María Fernanda Vega Rendon y Milton Alfonso Criollo Turusina.**

#### **Declaraciones éticas y editoriales del artículo**

##### **Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)**

Juliet Belén Carrillo Jiménez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Emily Fernanda Ramírez Castillo: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

María Fernanda Vega Rendon: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Milton Alfonso Criollo Turusina: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

##### **Declaración de conflicto de intereses**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

##### **Declaración de financiamiento**

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

##### **Declaración del editor**

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

##### **Declaración de los revisores**

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

##### **Declaración ética de la investigación**

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

##### **Declaración sobre el uso de inteligencia artificial**

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

##### **Disponibilidad de datos**

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

