



La inclusión de estudiantes con discapacidad visual en Educación Física: percepciones y prácticas docentes

The inclusion of students with visual impairments in Physical Education: teachers perceptions and practices

Autores

Andri Velásquez-Salazar ¹
 Pedro Danilo Ponciano Núñez ²
 Isolda Vergara-Santiago ¹
 Valentín Mercado Hernández ³
 Juan Díaz Labrín ⁴
 Yain Huechaqueo Rivera ¹
 Carlos Gallegos Moya ¹

¹ Universidad Santo Tomás (Chile)

² Universidad del Valle de Guatemala (Guatemala)

³ Colegio Santa Marta de Coquimbo (Chile)

⁴ Universidad de Las Américas (Chile)

Autor de correspondencia:
 Andri Velásquez-Salazar
 avelasquez13@santotomas.cl

Recibido: 28-10-25

Aceptado: 19-11-25

Cómo citar en APA

Velásquez-Salazar, A., Ponciano Núñez, P. D., Vergara-Santiago, I., Mercado-Hernández, V., Díaz Labrín, J., Huechaqueo Rivera, Y., & Gallegos Moya, C. (2026). La inclusión de estudiantes con discapacidad visual en Educación Física: percepciones y prácticas docentes. *Retos*, 74, 730-743.
<https://doi.org/10.47197/retos.v74.117980>

Resumen

Introducción: la inclusión del estudiantado con discapacidad visual en la clase de Educación Física representó un desafío pedagógico y social en los centros escolares chilenos, evidenciando la necesidad de comprender cómo se desarrolla desde la práctica docente.

Objetivo: analizar cómo se promueve la inclusión del alumnado con discapacidad visual a partir de las experiencias y estrategias pedagógicas de los/as docentes de educación física en distintos contextos escolares.

Metodología: se aplicó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico interpretativo. Participaron veintitrés docentes seleccionados intencionalmente y los datos se obtuvieron mediante entrevistas estructuradas y análisis de codificación abierta y axial.

Resultados: la inclusión dependió de la formación docente, las condiciones del entorno, los recursos y la colaboración institucional. Persistieron brechas entre la normativa y la práctica, junto con limitaciones materiales y actitudinales.

Discusión: los resultados coincidieron con investigaciones previas que resaltan la necesidad de fortalecer la formación del profesorado y diseñar estrategias contextualizadas que promuevan la participación equitativa.

Conclusiones: la inclusión en educación física es un proceso en construcción que requiere compromiso institucional, trabajo interdisciplinario y una mirada crítica para generar entornos auténticamente inclusivos.

Palabras clave

Discapacidad visual; educación física; educación situada; inclusión social; práctica pedagógica.

Abstract

Introduction: the inclusion of students with visual disability in physical education classes represented a pedagogical and social challenge in Chilean schools, highlighting the need to understand how this is developed in teaching practice.

Objective: to analyze how the inclusion of students with visual disability is promoted based on the experiences and teaching strategies of physical education teachers in different school contexts.

Methodology: A qualitative approach with an interpretative phenomenological design was applied. Twenty-three teachers were intentionally selected, and data were collected through structured interviews and analyzed using open and axial coding.

Results: inclusion depended on teacher training, environmental conditions, available resources, and institutional collaboration. gaps persisted between policy and practice, along with material and attitudinal limitations.

Discussion: the results aligned with previous studies, stressing the need to strengthen teacher education and design contextualized strategies that promote equitable participation.

Conclusions: inclusion in physical education is a process under construction that requires institutional commitment, interdisciplinary work, and a critical perspective to create genuinely inclusive environments.

Keywords

Visual disability; physical education; situated education; social inclusion; pedagogical practice.

Introducción

La inclusión en Chile ha cobrado relevancia durante los últimos años, impulsada por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que busca garantizar una enseñanza inclusiva y de calidad para todas las personas (Organización de las Naciones Unidas, 2020). El sistema escolar ha experimentado transformaciones normativas que refuerzan el principio de equidad, entre ellas la Ley N° 20.422, la Ley N° 20.609 y la Ley N° 20.845, que consolidan el derecho a una educación sin discriminación. En ese sentido, el concepto de discapacidad ha sido redefinido como una construcción simbólica que integra aspectos de salud, limitaciones funcionales y restricciones en la participación activa en la sociedad (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2016). Este enfoque supera la visión biomédica y resalta la responsabilidad social en torno a la discapacidad (Camargo et al., 2023). De acuerdo con datos recientes, un 14,7% de los niños, niñas y adolescentes presentan alguna discapacidad, cifra que en la población adulta asciende a 17,6% (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2023).

En el ámbito escolar, la Ley de Inclusión N° 20.845, regula la implementación y funcionamiento del Programa de Integración Escolar (PIE) y el Decreto N° 83, que establece criterios y orientaciones para la inclusión, que han impulsado adecuaciones curriculares inspiradas en los principios del diseño universal para el aprendizaje. Este modelo propone alternativas flexibles a las necesidades del estudiantado (Bennasar-García, 2022). Sin embargo, llevar estos lineamientos a la práctica no siempre se logra concretar, especialmente en asignaturas como la Educación Física (EF) donde las adaptaciones suelen ser generales. Persisten dificultades ligadas a la escasez de recursos didácticos, la limitada preparación del profesorado y la falta de criterios claros para trabajar la discapacidad en contextos prácticos (Castillo-Paredes et al., 2023). Esta realidad, no es exclusiva de Chile en España, apenas un 30% de las guías curriculares incorporan contenidos de diversidad y menos del 15% incluye resultados de aprendizaje asociados a la inclusión (Valencia-Peris et al., 2020).

La formación inicial docente se convierte en un factor decisivo para afrontar estos desafíos (Velásquez, et al., 2021). En Chile persisten vacíos importantes en este ámbito, ya que la preparación en inclusión es desigual entre universidades (Godoy-Briceño et al., 2024). Solo el 3,88% de las asignaturas abordan esta temática, lo que representa 5,04% de la carga horaria en educación superior (Muñoz, 2022). Esta carencia limita la preparación de los/as futuros/as docentes y resalta la necesidad de fortalecer su formación para abordar la discapacidad en la práctica escolar.

La actitud del profesorado es clave para que la inclusión se concrete (Castillo-Paredes et al., 2023). Una formación acompañada de experiencias previas puede impactar la percepción de competencias y la disposición para trabajar con estudiantes con discapacidad (Campos et al., 2021). Desde la voz del estudiantado con discapacidad, se valora la presencia de docentes empáticos y capaces de generar vínculos cercanos (Martínez-Angulo et al., 2023). El profesorado con experiencias previas en entornos inclusivos tiende a desarrollar actitudes más positivas y confianza en sus capacidades (Solís y Borja, 2020). Estas acciones se fortalecen con la colaboración entre familias, docentes y equipo de apoyo, acompañados de recursos y compromisos institucionales (Godoy-Briceño et al., 2024). Sin embargo, estas condiciones no siempre se encuentran disponibles, lo que deriva en prácticas desiguales (Muratova y Maftunabonu, 2025).

Las clases de EF siguen enfrentando barreras como los prejuicios, el temor a las lesiones, falta de visibilidad del estudiantado con discapacidad y carencias en la formación del profesorado, sumadas a la infraestructura poco adaptada (Lagos et al., 2022; Saiz-González et al., 2025). Estas dificultades se intensifican en el caso de estudiantes con discapacidad visual, quienes requieren apoyos y equipamiento especializado (Haegle et al., 2024). Aunque se han registrado experiencias positivas, no existe una sistematización clara de estrategias utilizadas en el aula, lo que limita la transferencia de conocimientos y la creación de redes de apoyo (Muñoz y Osorio, 2025).

El carácter lúdico y práctico de la clase de EF la convierte en un escenario para impulsar la inclusión mediante estrategias variadas (Valle et al., 2022; Velásquez et al., 2022). El trabajo colaborativo, el liderazgo pedagógico y la reflexión son elementos que permiten transformar las intenciones en prácticas efectivas (Ávalos-Gómez y Ordaya-Díaz, 2021; Vera et al., 2024). Desde esta perspectiva surgen algunas preguntas de investigación: ¿Qué prácticas pedagógicas utiliza el profesorado de EF para incluir al estu-

diantado con discapacidad visual? ¿Qué barreras y facilitadores se identifican en estos procesos? El estudio tiene como objetivo comprender cómo se promueve la inclusión del estudiantado con discapacidad visual en las clases de EF, a partir de la experiencia del profesorado en el contexto escolar chileno.

Método

Diseño

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico interpretativo, fundamentado en la necesidad de comprender cómo los docentes de EF otorgan significado y experimentan la inclusión del estudiantado con discapacidad visual dentro de sus prácticas pedagógicas. Este enfoque resulta pertinente cuando se busca captar los sentidos que los actores atribuyen a sus experiencias, tal como se ha aplicado en investigaciones previas sobre barreras estructurales para la práctica del para-deporte en Guatemala, donde se utilizaron entrevistas semiestructuradas y triangulación para documentar las limitaciones estructurales en la inclusión deportiva (Castillo et al., 2023; Gallardo et al., 2024).

Este diseño fenomenológico interpretativo sustentado en una perspectiva hermenéutica que buscó comprender los significados que emergen de la experiencia vivida de los/as participantes. La fenomenología se concibe como un proceso en el que los significados se construyen en interacción con los contextos sociales y educativos desde las dimensiones vivenciales, corporales y afectivas (Smith et al., 2009; van Manen, 2007).

Esta orientación permitió acceder a las voces de los/as docentes, entendiendo la inclusión no como un mandato normativo, sino como una práctica situada que se configura en la cotidianidad escolar. Resultó pertinente para analizar procesos de inclusión en contextos de diversidad, donde los significados se entrelazan con las condiciones institucionales, las tensiones pedagógicas que atraviesa la práctica docente. A partir de la propuesta metodológica de Smith et al. (2009), se asumió que la experiencia docente no puede centrarse únicamente como un relato descriptivo, sino como un proceso interpretativo donde los significados se construyen en diálogo con el contexto social y pedagógico. Esta perspectiva ha demostrado ser especialmente útil en investigaciones educativas que buscan percibir cómo el profesorado interpreta emociones, barreras y decisiones pedagógicas en escenarios diversos.

Participantes

La selección de los/as participantes se realizó mediante un muestreo intencional, tomando como criterio principal el ejercicio profesional en establecimientos que integran al menos un estudiante con discapacidad visual en las clases de EF. Esta elección respondió al propósito de contar con docentes que no solo conocieran la temática, sino que hubieran vivido directamente el desafío de la inclusión educativa en su contexto escolar. La población estuvo compuesta por 23 docentes, pertenecientes a instituciones públicas, subvencionadas y particulares pagados, lo que permitió recoger una amplia diversidad de realidades y contextos escolares.

Los/as docentes provenían de diversos municipios, tanto urbanos como rurales, lo que permitió analizar cómo las condiciones materiales, la infraestructura y el acceso a recursos influyen en la capacidad de los profesores para implementar estrategias inclusivas. En los establecimientos públicos, por ejemplo, se observaron mayores limitaciones en equipamiento y acompañamiento institucional, mientras que en los privados se destacó una mayor flexibilidad pedagógica, aunque con menor experiencia previa en discapacidad. Esta heterogeneidad fortaleció el estudio al permitir contrastar contextos y visibilizar que la inclusión no depende exclusivamente de la infraestructura o los recursos, sino también de la actitud docente, la creatividad y la disposición institucional hacia la diversidad.

Tabla 1. Detalles de los/ las Participantes

Tipo de Establecimiento	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Público	3	5	8
Subvencionado	2	4	6
Particular pagado	3	6	9
			23

Fuente: Elaboración Propia.



Instrumentos

La información fue recopilada a través de una entrevista estructurada, diseñada con el propósito de explorar la experiencia docente, las percepciones sobre la inclusión y los principales factores que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la inclusión. Las entrevistas se realizaron de manera individual y presencial, según la disponibilidad de los docentes, en un ambiente de confianza que favoreció la expresión espontánea y reflexiva. Cada encuentro tuvo una duración promedio de 50 a 60 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con consentimiento informado, transcritas de forma literal y revisadas por los propios participantes para garantizar la veracidad y fidelidad de los relatos. Este procedimiento permitió obtener testimonios significativos en contenido emocional, reflexivo y pedagógico, consolidando una base de datos cualitativa sólida para el análisis posterior.

Tabla 2. Dimensiones y guion de preguntas

Dimensiones	Preguntas asociadas
Experiencia docente	¿Puede describir una clase de EF en la que haya participado algún estudiante con discapacidad visual? ¿Qué adaptaciones o estrategias ha utilizado para facilitar su participación?
Percepción sobre la inclusión	¿Cómo describiría la participación de los/as estudiantes en comparación con sus pares? ¿Cómo percibe que ellos se sienten durante la clase de EF?
Barreras y Facilitadores	¿Qué obstáculos ha enfrentado en el intento de incluir a los/as estudiantes con discapacidad visual? ¿Qué apoyos institucionales ha recibido o cree necesarios?

Fuente: Elaboración Propia.

Análisis de datos

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo mediante un proceso de codificación manual, acorde con los principios del enfoque fenomenológico interpretativo. Esta estrategia permitió mantener cercanía con los relatos y una lectura crítica de cada experiencia narrada (Fuster, 2019). Los registros fueron organizados con el apoyo del software Atlas. Ti v7.5, que facilitó la sistematización y la vinculación de los códigos emergentes (Silva y Leão, 2018).

La secuencia de análisis se desarrolló en tres etapas: i) lectura integral de las transcripciones, para identificar expresiones y experiencias significativas, ii) codificación abierta, donde se seleccionaron fragmentos que revelaban elementos relevantes sobre inclusión, emociones y estrategias docentes y iii) codificación axial, que permitió organizar los códigos en categorías más amplias, integrando las experiencias individuales dentro de una comprensión colectiva (Vives y Hamui, 2021). Este procedimiento se relaciona con los lineamientos metodológicos propuesto por Smith et al. (2009), donde el análisis fenomenológico interpretativo avanza desde una lectura descriptiva inicial hacia una interpretación progresiva que conecta experiencias individuales con patrones colectivos.

La triangulación de los resultados se efectuó mediante la confrontación de interpretaciones entre los investigadores y las devoluciones parciales a los participantes, quienes revisaron extractos representativos de sus testimonios. Este procedimiento garantizó la consistencia y validez interpretativa del análisis. El proceso analítico posibilitó construir una visión integral de la inclusión educativa, identificando patrones comunes y singularidades en las prácticas docentes. Los resultados reflejan que la experiencia sobre la inclusión está marcada tanto por limitaciones estructurales como por procesos de innovación y compromiso personal, lo que confirma la relevancia del enfoque fenomenológico para comprender la dimensión humana y pedagógica del fenómeno.

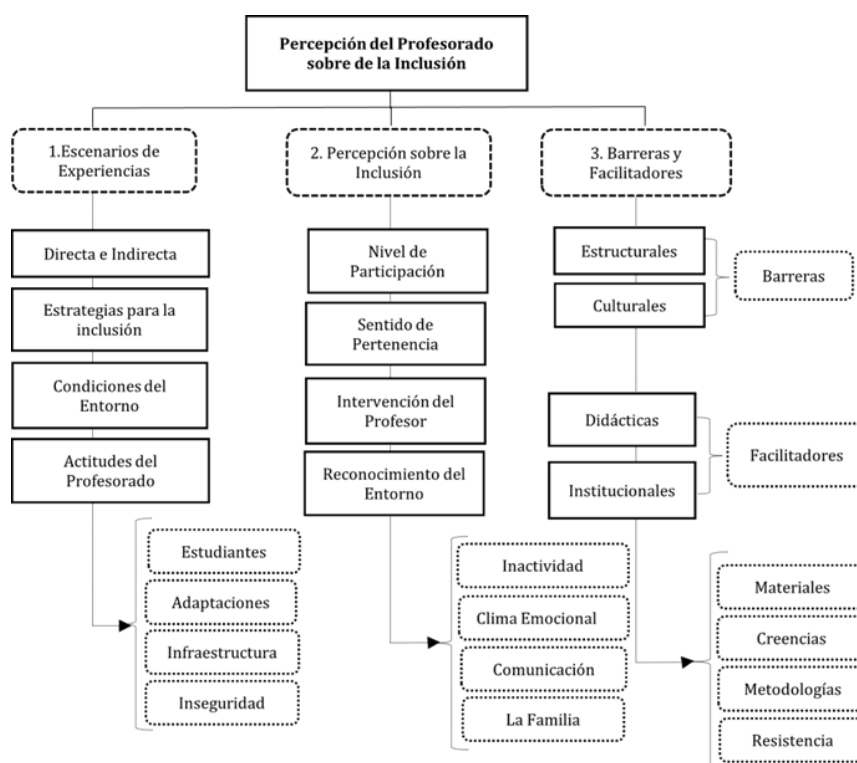
Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los principios éticos fundamentales aplicables a la investigación educativa, respeto por la dignidad de las personas, participación voluntaria, confidencialidad y resguardo de la identidad de los participantes. Antes de cada entrevista, los docentes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y el uso exclusivamente académico de la información. Todos/as otorgaron su consentimiento informado y se garantizó la protección de los datos personales, omitiendo nombres de instituciones o participantes en los reportes finales. Además, se mantuvo un compromiso ético con la integridad del relato, no se alteraron sus palabras ni se forzaron interpretaciones que desvirtuaran su sentido. La relación entre investigadores y participantes se basó en la confianza, el respeto mutuo y la valoración de la experiencia como fuente legítima de conocimiento educativo.

Resultados

A partir del análisis cualitativo desarrollado, los resultados se presentan de manera inductiva, dando prioridad a las voces del profesorado en EF. La estructura de categorías y subcódigos emergió directamente del discurso de los/as participantes, organizándose en torno a tres ejes principales: i) la experiencia docente frente a la inclusión, ii) las percepciones sobre la participación del estudiantado con discapacidad visual y iii) los factores que actúan como barreras o facilitadores dentro de la práctica educativa. Estas dimensiones permiten comprender cómo los significados asociados a la inclusión se configuran en la cotidianidad escolar y cómo el profesorado reinterpreta su labor ante la diversidad.

Figura 1. Percepción del Profesorado sobre la inclusión del estudiantado con Discapacidad Visual.



Fuente: Elaboración Propia.

1. Escenario de experiencias docentes

El primer eje analítico revela que hablar de inclusión en EF implica un proceso de transformación personal y pedagógica. Para el profesorado, la inclusión no solo consiste en aceptar la diversidad, sino en aprender a trabajar con ella. Como plantea Victoriano (2024), la inclusión exige reconocer la diversidad como un factor integrador y no como un obstáculo. Esta comprensión aparece reflejada en las narrativas docentes, en donde la falta de formación inicial se reconoce como una limitación estructural que obliga a improvisar soluciones. Un participante lo expresa claramente: “En la universidad nunca me prepararon para esto, tuve que ir aprendiendo solo, porque si no sabes cómo trabajar con estos niños, los terminas dejando fuera de las clases sin querer”. Otro docente lo destaca: “No tengo conocimientos específicos sobre la inclusión de personas discapacitadas, menos con en la visual, así que hago lo que puedo e intento que participen en las clases, pero siento que no es suficiente”.

Los testimonios muestran que la inclusión en EF suele emerger desde la intuición y la experimentación, más que desde la formación formal. La mayoría de los/as docentes coinciden en que general carecen de una preparación específica para atender la discapacidad visual, lo que genera inseguridad y dudas en la planificación (Araque, 2021; Morales et al., 2024). Pese a ello, la práctica cotidiana se convierte en un

espacio de aprendizaje situado, donde los/as docentes desarrollan estrategias adaptadas a las necesidades particulares de cada estudiante. Como comenta otro docente: “He tenido alumnos ciegos y todos ellos son diferentes, tienes que ir probando para ver lo que funciona en cada uno”.

El análisis de estas experiencias sugiere que el profesorado avanza desde la improvisación hacia una reflexión crítica sobre su propio quehacer, intentando equilibrar los contenidos del currículo con las condiciones reales del alumnado. Esta disposición se traduce en estrategias inclusivas basadas en la empatía y el conocimiento del contexto (Oliynyk et al., 2024; De Ávila et al., 2023). En varios relatos se observa que los juegos cooperativos y las actividades adaptadas son vías efectivas para garantizar la participación, especialmente cuando los/as docentes promueven el trabajo en pareja o grupos mixtos (Chuquimarca et al., 2024). Por ejemplo, un docente lo relata de esta manera: “Lo que hago es adaptar la clase a lo que ella pueda realizar, por ejemplo, las actividades que involucran correr las cambio por actividades más estáticas, pero nunca se queda fuera de la clase, siempre hay una actividad para ella”.

Las condiciones del entorno también influyen notablemente en la posibilidad de inclusión, las barreras arquitectónicas, la falta de materiales y la ausencia de apoyos institucionales generan dificultades recurrentes (Morales et al., 2024). Una docente relata: “La cancha tiene escalones para ingresar, existen muchos desniveles y no hay una baranda para que el niño pueda ingresar, entonces hay que estar todo el rato dando instrucciones para evitar lesiones o que se caigan”.

A pesar de las limitaciones, las experiencias positivas surgen cuando se privilegia el acompañamiento y la afectividad. La mayoría de los/as docentes asocia la inclusión exitosa con la generación de vínculos de confianza y con el reconocimiento del/la estudiante como sujeto de derechos. Tal como plantea Mayanza et al. (2024), el cambio hacia una EF inclusiva requiere una mirada comprometida con la equidad, más que la aplicación mecánica de técnicas. Esta idea se evidencia en la voz de una docente: “Al principio me daba nervio, era mi primera experiencia con un niño con discapacidad visual, no sabía si estaba haciendo bien las cosas, pero con el tiempo entendí que necesitaba que lo trataran como a los demás”.

2. Percepciones sobre la inclusión

El segundo eje muestra que la percepción del profesorado constituye un factor decisivo para el desarrollo de prácticas inclusivas. La sensación de no estar preparados/as se repite con fuerza en las entrevistas, la brecha existente entre los marcos normativos y la formación real de los/as futuros/as docentes (Castillo-Paredes, 2022; Gutiérrez et al., 2023). Los/as participantes destacan que la falta de herramientas prácticas genera inseguridad y dependencia de la experiencia empírica.

Las narrativas también reflejan la importancia del sentido de pertenencia del alumnado con discapacidad visual. Para los/as docentes, la inclusión se manifiesta cuando los estudiantes logran participar activamente y sentirse parte del grupo, aunque esa participación a menudo sea limitada por las condiciones del entorno o por actitudes excluyentes. Un docente lo describe así: “En juegos como el quemado o el fútbol el estudiante no participa, siempre queda fuera, pero en actividades con sonidos o canciones participa con más frecuencia”.

Estas experiencias confirman que la inclusión efectiva depende de la mediación docente y de la disposición del grupo. El profesorado reconoce que las actitudes del entorno influyen tanto como la accesibilidad física (Ashadi et al., 2024). El sentido de pertenencia, por su parte se ve fortalecido cuando el ambiente escolar promueve interacciones positivas y reconocimiento mutuo (Martínez-Morales et al., 2024; Videla et al., 2025). En los relatos, las prácticas cooperativas y los juegos adaptados se asocian a un aumento del bienestar emocional del alumnado y a una mejora en la cohesión grupal. Una docente refiere: “El estudiante participa, pero a veces con menos intensidad, se limita a escuchar en la clase, hay oportunidades que pregunta si está realizando las cosas bien, eso me motiva”.

La percepción de los/as docentes sobre su propia competencia también condiciona su capacidad de actuar. Quienes se sienten más preparados muestran mayor disposición para realizar adaptaciones curriculares y estrategias de acompañamiento. Un docente comenta: “Yo al momento de planificar la clase realizo los ajustes y adaptaciones necesarios; de no ser así, es muy difícil que el estudiante logre participar”.

La formación inicial incide directamente en la percepción de eficacia del/la docente, aspecto confirmado en los testimonios (Grassi-Roig et al., 2022; Meneses y Rivas, 2024). Sin embargo, varios/as participantes reconocen que la universidad ofrece una formación teórica insuficiente, lo que obliga a continuar



aprendiendo de manera autodidacta. La brecha entre teoría y práctica refuerza la necesidad de una formación permanente y contextualizada en inclusión (Muñoz, 2022; Velásquez et al., 2025). Así lo comentó un docente: “El estudiante se esfuerza mucho por participar, aunque muchas veces sus compañeros lo dejan de lado al momento de hacer los grupos siempre tengo que hacer llamados de atención o quedarme siempre a su lado”.

Los relatos reflejan que la comprensión de la discapacidad está transitando de un enfoque clínico a uno social y relacional, aunque persisten prácticas que la tratan como una condición individual más que estructural (Torres et al., 2023). Los/as docentes que logran vincular la inclusión con el entorno familiar y comunitario reportan mayores avances en la autonomía y participación del estudiantado (Santa Cruz et al., 2021). Una docente comenta: “Hay días que las clases funcionan bien y eso se nota, cuando el estudiante le resulta una actividad, se siente bien, sonríe y quiere seguir participando”. Sin embargo, otro docente lo relaciona de esta manera: “Lo que aprendí en la universidad me dio ciertas herramientas, para con la práctica me di cuenta de que no era suficiente y tuve que seguir estudiando sobre el tema”.

3. Barreras y facilitadores

El tercer eje analiza los factores estructurales, culturales y pedagógicos que dificultan o favorecen la inclusión. Los/as docentes identifican principalmente tres tipos de barreras: (a) físicas, asociadas a la infraestructura; (b) culturales, vinculadas a creencias y actitudes; y (c) formativas, relacionadas con la preparación docente. Pese a la existencia de normativas que promueven la inclusión, las brechas entre la política y la práctica siguen siendo amplias (Pérez-Castro, 2021).

Las barreras físicas se mencionan como las más evidentes. La falta de iluminación, los espacios inseguros y la carencia de materiales adaptados afectan directamente la participación (Martínez-Bañón y Abellán, 2024). Una docente comenta: “En el gimnasio hay zonas con poca luz y desniveles para ingresar, eso les dificulta mucho a los estudiantes que no ven bien; además, no tenemos materiales adaptados, lo que limita bastante su participación”.

En cuanto a las barreras culturales, los/as docentes reconocen que aún persisten actitudes discriminatorias o paternalistas dentro de la comunidad escolar, estas prácticas normalizadoras siguen restringiendo la participación plena (Mercatante, 2023; Camargo et al., 2023). Como señala una entrevistada: “Es complicado cuando los profesores piensan que un estudiante con discapacidad visual no va a poder hacer nada en la clase de Educación Física, ya desde ahí estás excluyendo”.

A diferencia de ello, los facilitadores se relacionan con la disposición individual y la colaboración institucional. Las adaptaciones curriculares, el uso de tecnología, la sensibilización y el trabajo en equipo se identifican como factores clave (Videla et al., 2025; Morales et al., 2024). Un profesor comenta: “He usado material adaptado modificando algunos juegos tradicionales, cambiando reglas para que puedan participar todos”. Sin embargo, otra docente menciona: “Yo creo que falta más formación uno muchas veces no sabe cómo actuar con un niño ciego y eso te frena mucho para intentar incluirlo bien en la clase”.

El apoyo de equipos interdisciplinarios y programas como el PIE son percibido como esencial para sostener los procesos de inclusión (Rocuant et al., 2024; Ley N° 20.845). Los/as docentes valoran la colaboración de psicólogos, terapeutas y orientadores como un soporte que amplía su capacidad de respuesta pedagógica (San Martín et al., 2020). Un docente afirma: “Hemos tratado como escuela de avanzar, quizás falta camino, pero por lo menos tenemos orientaciones el PIE ha sido un apoyo para ir mejorando las clases”. En esa misma idea, otro docente destaca: “El apoyo del psicólogo, del terapeuta ocupacional, el fonoaudiólogo y del equipo de orientación; sin ellos sería muy difícil sostener un proceso de inclusión en la clase de Educación Física”.

Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten comprender que la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la clase de EF se configura como un proceso pedagógico situado y profundamente relacional, donde las prácticas docentes, las disposiciones institucionales y las condiciones estructurales se entrelazan para definir el grado de participación del estudiantado. Desde una perspectiva interpretativa, los resultados confirman que la inclusión no depende únicamente de la voluntad del profesorado, sino de



un entramado de factores que condicionan su accionar y reconfiguran el sentido mismo de enseñar y aprender en la diversidad.

El primer eje de los resultados evidenció que los/as docentes afrontan la inclusión desde una formación insuficiente y un aprendizaje por ensayo y error. Esta carencia formativa conduce a prácticas basadas en la intuición y en la adaptación espontánea, más que en estrategias sistemáticas (Araque 2021; Morales et al., 2024). Sin embargo, esa falta de estructura técnica no debe interpretarse como un déficit, sino como una oportunidad para repensar la docencia desde una ética del cuidado y la creatividad pedagógica.

Los/as docentes, al narrar sus experiencias, mostraron una capacidad significativa para construir conocimiento práctico desde la interacción con el estudiantado, reconociendo que la inclusión se aprende en la relación, no en el manual. Esta idea se alinea con la propuesta de Oliynyk et al. (2024), quienes destacan la importancia de comprender al estudiantado desde su contexto y con De Ávila et al. (2023), quienes sostienen que la adaptación pedagógica debe responder a la singularidad del estudiante. En ese sentido, el proceso de enseñanza en EF se transforma en un espacio de reflexión situada, donde el/la docente aprende a leer las emociones y los silencios como parte de su práctica profesional.

Lo que emerge de estas experiencias no es solo una técnica adaptativa, sino un acto ético y político, reconocer al/la estudiante con discapacidad visual como sujeto de derecho y no como objeto de atención. La cita de una docente lo refuerza: “entendí que él necesitaba que lo trataran como a los demás”, sintetiza esta transformación de la mirada. Tal desplazamiento epistemológico es fundamental para transitar de una EF centrada en el rendimiento hacia una pedagogía centrada en la relación y el reconocimiento mutuo (Mayanza et al., 2024; Victoriano, 2024).

El segundo eje, centrado en las percepciones sobre la inclusión, muestra que la percepción de competencia es un factor crítico en la efectividad laboral. Los/as docentes que se sienten capaces y respaldados/as por su formación inicial o por la práctica colaborativa logran generar ambientes más inclusivos. En cambio, quienes carecen de estas bases experimentan inseguridad y ansiedad ante la diversidad, lo que confirma la necesidad de fortalecer la formación docente en materia de inclusión (Castillo-Paredes, 2022; Gutiérrez et al., 2023).

Esta situación no es exclusiva del contexto analizado, sino un reflejo de una tensión global entre el discurso normativo y la práctica educativa. La política sobre la inclusiva se presenta como un ideal, pero rara vez se traduce en herramientas concretas para el profesorado. El desarrollo de competencias inclusivas requiere más que sensibilización implica procesos de formación continua que permita al profesorado comprender la discapacidad desde una perspectiva social y no meramente clínica (Muñoz y Osorio, 2025).

En los testimonios se observa que los/as docentes asocian la inclusión con empatía, disposición y flexibilidad, pero no siempre con conocimiento técnico. Esta brecha genera una paradoja, los/as docentes valoran la inclusión, pero no se sienten preparados/as para abordarla. En palabras de Meneses y Rivas (2024), la percepción de la eficacia se vincula estrechamente con la seguridad profesional y con la posibilidad de transformar el entorno educativo. Sin duda, el desafío no radica únicamente en diseñar programas formativos más amplios, sino en construir una cultura institucional que valore la reflexión docente como fuente legítima de conocimiento pedagógico.

La percepción de inclusión también está mediada por el sentido de pertenencia que logran los/as estudiantes con discapacidad visual. Cuando el ambiente escolar promueve la participación activa y elimina barreras actitudinales, se generan dinámicas de cooperación que benefician a todos/as (Videla et al., 2025; Martínez-Morales et al., 2024). Las experiencias relatadas demuestran que los juegos cooperativos y la reorganización de las actividades tradicionales, como el Goalball o los ejercicios guiados por sonido, no solo facilitan la participación, sino que fortalecen el vínculo entre pares. Este hallazgo reafirma lo propuesto por Chuquimarca et al. (2024), quienes sostienen que la inclusión se construye a partir de relaciones significativas y no de adaptaciones aisladas.

El tercer eje, barreras y facilitadores, confirma que la inclusión en EF no puede reducirse a un asunto individual. Las barreras físicas, culturales y formativas actúan simultáneamente y se refuerzan entre sí, reproduciendo desigualdades estructurales (Muñoz-Hinrichsen et al., 2024). Las limitaciones de infra-

estructura descritas por los/as docentes, como los desniveles o la falta de materiales adaptados, representan obstáculos concretos que impiden el acceso pleno al aprendizaje (Martínez-Bañón y Abellán, 2024).

Estas condiciones se entrelazan con barreras simbólicas, ideas preconcebidas sobre la discapacidad, paternalismo o incluso lástima, que generan exclusión encubierta. Las representaciones sociales de la discapacidad siguen ancladas en una lógica asistencialista que impide ver al/la estudiante como agente activo de su propio proceso educativo (Mercatante, 2023; Camargo et al., 2023). En este sentido, la educación inclusiva requiere una deconstrucción cultural que transforme la mirada institucional y social sobre la diferencia.

Frente a estos desafíos, los facilitadores identificados como la cooperación interdisciplinaria, la flexibilidad docente y el apoyo institucional se convierten en puntos de resistencia y posibilidad. La inclusión efectiva se desarrolla cuando las escuelas asumen una responsabilidad compartida y articulan esfuerzos entre docentes, terapeutas, psicólogos/as y familias (Rocuant et al., 2024; San Martín et al., 2020). Los relatos del profesorado confirman que los espacios de colaboración, como los programas PIE, funcionan como verdaderos puentes entre la política educativa y la práctica cotidiana.

El papel del/la docente en este contexto se redefine como mediador y no como transmisor. La mediación no se limita a ajustar contenidos, sino a crear condiciones para que cada estudiante participe según sus propias posibilidades. Esta visión relacional de la enseñanza concuerda con la propuesta de González-Gil et al. (2019), para quienes la inclusión se materializa cuando el profesorado logra articular la diversidad y experiencias en un mismo espacio de aprendizaje.

Los resultados muestran que los/as docentes desarrollan una creatividad pedagógica adaptativa que, aunque nacida desde la necesidad, representa una fuente de innovación. La modificación de juegos o la reorganización del espacio evidencian prácticas emergentes para la inclusión. El deporte adaptado y las metodologías flexibles constituyen recursos clave para resignificar la EF como un espacio de justicia educativa (Ruiz et al., 2025; Gamonales et al., 2023).

Al interpretar en conjunto las tres categorías, se observa que la inclusión del estudiantado con discapacidad visual trasciende la dimensión técnica para situarse en el terreno de la ética, la política y la pedagogía crítica. El desafío radica en pasar de un modelo de integración centrado en adaptar al estudiante en el sistema educativo a un modelo de transformación institucional donde el sistema se adapta a la diversidad de los/as estudiantes. La percepción de la inclusión está fuertemente influida por la manera en que cada persona entiende la discapacidad y el modo en que la sociedad en su conjunto genera oportunidades para garantizar una educación de calidad (Organización de las Naciones Unidas, 2020).

Las experiencias de los/as docentes demuestran que la inclusión efectiva no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos, sino del compromiso pedagógico y del acompañamiento institucional. La improvisación, lejos de ser un signo de precariedad puede interpretarse como una forma de resistencia creativa ante un sistema que aún no garantiza condiciones equitativas (Muñoz-Hinrichsen et al., 2024; Valle et al., 2022). En este sentido, la reflexión docente, sustentada en la práctica cotidiana, se convierte en una herramienta epistemológica para construir conocimiento situado sobre la inclusión.

La inclusión en EF debe entenderse como un proceso colectivo y continuo, donde la mejora de las condiciones materiales, la transformación de las actitudes y la formación docente converjan en una pedagogía más humana. La convergencia entre distintas investigaciones respalda esta perspectiva, solo cuando la comunidad educativa asume la diversidad como una oportunidad, la EF puede consolidarse como un espacio de justicia, participación y sentido (Camargo et al., 2023; Morales et al., 2024).

Los hallazgos también apuntan a la necesidad de repensar los programas de formación docente. Si bien los marcos normativos avanzan hacia un discurso inclusivo, la práctica universitaria aún privilegia modelos homogéneos de enseñanza (Castillo-Paredes, 2022; Gutiérrez et al., 2023). La incorporación de módulos prácticos sobre discapacidad visual, acompañamiento pedagógico y experiencias interdisciplinarias podría fortalecer la autoconfianza y la capacidad de los/as futuros/as docentes para enfrentar contextos diversos (Gatti y Munster, 2023; Velásquez et al., 2022).

Se aprecia que la inclusión en EF constituye un proceso complejo que depende tanto de la labor del profesorado como del respaldo institucional y la experiencia docente deja ver limitaciones estructurales junto con una disposición a replantear la enseñanza desde el compromiso. La EF ofrece un escenario



particularmente favorable para promover cambios pedagógicos por su naturaleza corporal y relacional, lo que permite cultivar competencias sociales y sentido de comunidad cuando el profesorado asume su rol transformador (Bennasar-García, 2022; Mayanza et al., 2024). De hecho, la inclusión de los/as estudiantes con discapacidad visual no surge de manera espontánea, pues se ve condicionada por la formación docente, las disposiciones institucionales y las condiciones del entorno. Evidentemente, la inclusión no debe entenderse como una meta alcanzada, sino como un recorrido dinámico, lleno de aprendizajes, desafíos y contradicciones. Este camino requiere tiempo, formación continua y un compromiso sostenido de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Conclusiones

Las experiencias analizadas revelan que la falta de formación especializada continúa siendo uno de los nudos críticos del sistema educativo. Ante esta carencia, el profesorado recurre con frecuencia a la improvisación y al ensayo, diseñando adaptaciones desde la intuición y la experiencia personal más que desde marcos metodológicos formales. Esta situación pone en evidencia una tensión estructural, las políticas promueven discursos inclusivos, aunque en las escuelas y las universidades se observan avances para llevar estos procesos, todavía se perciben ciertas tensiones que dificultan su puesta en práctica. La inclusión, en consecuencia, no depende únicamente de la voluntad o sensibilidad del/la docente, sino de las condiciones reales que posibilitan su acción pedagógica.

Se confirma que el vínculo entre docente y estudiante desempeña un papel central en la construcción de experiencias inclusivas. La forma en que se organiza el espacio, se adapta una actividad o se modula la interacción cotidiana puede marcar la diferencia entre la participación y la exclusión. La intervención pedagógica, entendida como un acto de interpretación y transformación del aula, emerge como uno de los elementos más significativos para generar entornos educativos accesibles, empáticos y significativos. Por otro lado, este estudio invita a observar a las escuelas no como espacios neutros, sino como territorios atravesados por barreras físicas, simbólicas y culturales. Mientras algunas reproducen prácticas que limitan la participación, otras demuestran que el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y equipos de apoyo puede abrir caminos hacia una inclusión real.

El valor principal de esta investigación radica en visibilizar las posibilidades que nacen incluso en contextos adversos. En medio de carencias formativas y materiales, muchos/as docentes desarrollan estrategias creativas que apuntan hacia una EF más justa, humana y reflexiva. Estas prácticas, aunque incipientes, revelan un compromiso pedagógico profundo que debe ser fortalecido desde la formación inicial, las políticas públicas y la comprensión de la discapacidad como una dimensión inherente al quehacer educativo y no como un obstáculo externo que deba superarse.

Agradecimientos

Agradecemos la participación generosa de los/as docentes que compartieron sus vivencias; así como el compromiso del personal directivo que hicieron posible esta experiencia pedagógica. Su confianza y apertura fueron fundamentales para el desarrollo de este estudio.

Financiación

Este estudio no contó con ninguna fuente de financiamiento externo.

Referencias

- Araque, A. (2021). Producción de recursos auditivos en la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 70–86. <https://doi.org/10.21556/educ.2021.77.2109>
- Ashadi, K., Setijono, H., Wiriawan, O., Wijono, W., Wibowo, S., Andriana, L. M., Sidik, R. M., Utami, T. S., Hafidz, A., Purnomo, M., Jatmiko, T., Kusuma, D. A., Wulandari, F. Y., Fajar, M. K., Widohardhono, R., Daulay, D. A., & Zolkafi, M. (2024). Comparación de las barreras a la actividad física con los



- niveles de actividad física y bienestar psicológico en función del entorno demográfico en el grupo de discapacidad visual. *Retos*, 59, 1158–1167. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.108122>
- Ávalos-Gómez, N. A., & Ordaya-Díaz, E. G. (2021). Percepciones de docentes de un colegio limeño sobre las dificultades de aprendizaje del braille en niñez con discapacidad visual. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.26>
- Bennasar-García, M. I. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Encuentros*, 329–340. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551183>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010, 10 de febrero). *Ley N° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2012, 12 de julio). *Ley N° 20.609: Establece medidas contra la discriminación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015, 5 de febrero). *Decreto Exento N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015, 8 de junio). *Ley N° 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>
- Camargo Rojas, D. A., Delgado Castrillon, J. V., García Cabrera, V., García Cabrera, V., Estupiñan González, 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. *Retos*, 48, 945–968. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95286>
- Campos Granell, J., Llopis Goig, R., Gimeno Raga, M., & Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en educación física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. *Retos*, 39, 372–378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Castillo López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2023). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de educación física en las necesidades educativas especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile. *Retos*, 44, 709–715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Torres, S., Landeros, J., & Núñez-Valdés, Gerson. (2023). Inclusión de las necesidades educativas especiales en la clase de educación física y salud. *Retos*, 49, 1091–1099. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95900>
- Chuquimarca, E., Gualacata, N., Serrano, J., & López, L. (2024). Inclusión y adaptación en la educación física: estrategias para la participación de estudiantes con discapacidades. *PODIUM*, 19(1), e1603. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1603>
- De Ávila, Y., Garcés, J., & Fernández, I. (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo psicomotriz de educandos ciegos, en la clase de educación física. *EduSol*, 23, 69–81. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000200069
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallardo de León, R. P., Ponciano Nuñez, P. D., & Calderón Santos, R. D. (2024). Limiting factors in the practice of paralympic sports: a case study of Quetzaltenango. *Journal of Sport and Health Research*, 16(2), 259–268. <https://doi.org/10.58727/jshr.100168>
- Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Muñoz-Jiménez, J. (2023). Análisis de los beneficios de la práctica del goalball durante las clases de educación física. *Escuela Abierta*, 26, 73–89. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/303>
- Gatti, M. R., & Munster, M. (2023). Co-enseñanza e inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de Educación Física: la perspectiva de los docentes. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 5(1), 119–128. <https://doi.org/10.22320/reined.v5i1.6269>

- Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J. J., Zavala Crichton, J. P., Solis Urra, P., & Rojas Moreno, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de educación física en Chile. *Retos*, 53, 130–138. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102322>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51). <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>
- Gutiérrez J. C, Palacio, D. M., & Ruano A. O. (2023). Análisis de la competencia del profesor de educación física para la inclusión de escolares con discapacidad. *PODIUM*, 18 (3), e1527. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1527>
- Haeghele, J. A., Arroyo Rojas, F., & Ball, L. E. (2024). Recommendations for instructing blind students in undergraduate physical education teacher education programs: Findings from a program evaluation. *British Journal of Visual Impairment*. <https://doi.org/10.1177/02646196241298206>
- 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>
- Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de educación física: un estudio en contexto chileno. *Retos*, 48, 919–926. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413>
- Martínez-Bañón, R., & Abellán, J. (2024). Inclusión en educación física: explorando actitudes y competencia social en estudiantes de un centro preferente de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 23. <https://doi.org/10.33776/remo.vi23.8204>
- Martínez-Morales, J. R., Martínez-Gallego, R., & Ramón-Llin, J. (2024). Efectos de una carrera inclusiva sobre las actitudes de los niños hacia estudiantes con discapacidad en educación física. *Retos*, 56, 1056–1065. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.102545>
- Mayanza Paucar, O. A., Barcia Maridueña, A. M., Morejón Calixto, S. E., & Vásquez Alvarado, E. E. (2024). Inclusión y accesibilidad al deporte de estudiantes con diversidad funcional en el contexto educativo ecuatoriano. *Retos*, 55, 536–542. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.105890>
- Meneses Villalobos, M. A., & Rivas Díaz, F. (2024). Autoeficacia del docente de educación física para la inclusión del alumnado con necesidades educativas: una revisión sistemática. *Journal of Movement & Health*, 21(2). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2\(2024\)art215](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2(2024)art215)
- Mercatante, P. (2023). El derecho a una educación física inclusiva: Aportes didácticos para el diseño de una propuesta educativa. *Revista Técnica Administrativa*, 22. <https://www.cyta.com.ar/ta/articulo.php?id=220205>
- Morales Feijoo, J., Lapo Moreno, R., Lavanda Bejarano, L., & Sánchez Ramírez, L. (2024). Estrategias para fomentar la inclusión de estudiantes con diversidades funcionales en clases de educación física. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 1(4), 188–201. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/23>
- Muñoz Hinrichsen, F. I. (2022). Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile. *Journal of Movement & Health*, 19(1). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1\(2022\)art134](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1(2022)art134)
- Muñoz Hinrichsen, F. I., & Osorio Fuentealba, C. (2025). Facilitadores y barreras para la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en educación física en Chile. *Movimiento*, 31, e31011. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.134521>
- Muñoz-Hinrichsen, F. I., Camargo-Rojas, D. A., Grassi-Roig, M., Torres-Paz, L., Martínez-Aros, A., & Herrera-Miranda, F. (2024). Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación física en Colombia, Chile, España y Perú. *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)

- Muratova, G. R., & Maftunabonu, D. (2025). Inclusive education in physical education: methods and approaches to teaching students with disabilities. *Journal of Science and Technology*, 2(4), 34–35. <https://doi.org/10.70728/tech.v2.i04.010>
- Oliynyk, N., Khmilyar, I., Rudakova, N., Klontsak, O., Shvab, M., & Jong, N. de. (2024). Formation of communicative competence of massage therapists with visual impairments: A research study. *Heliyon*, 10(18), e38126. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38126>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12 (33), 138–157. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Rocuant Urzúa, A., Treviño Villarreal, E., & Ocete Calvo, M. del C. (2024). Factores asociados a la actitud de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en educación física: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 849–858. <https://doi.org/10.5209/rced.90270>
- Ruiz Acosta, C., Villarreal Mejía, D., & Mosquera Martínez, M. (2025). Inclusión deportiva de personas con dificultades visuales, por medio del blind football. *Revista Observatorio Del Deporte*, 10(3), 58–78. <https://doi.org/10.58210/odep320>
- Saiz-González, P., de la Fuente-González, S., Sierra-Díaz, J., & Uría-Valle, P. (2025). Inclusive education and physical education in Spain: a qualitative analysis of teachers' perspectives. *Education Sciences*, 15(1), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci15010108>
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191–211. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/14_2_012
- Santa Cruz, C., Espinoza, V., & Hohlberg, E. (2021). Problemas socioemocionales en niños con discapacidad auditiva, discapacidad visual y desarrollo típico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 95–116. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100095>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). II Estudio Nacional de la Discapacidad En Chile. https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2023). Tercer Estudio Nacional de la Discapacidad 2022. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- Silva Junior, L. A., & Leão, M. B. C. (2018). O software Atlas. Ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(3), 715–728. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1080/14780880903340091>
- Solís García, P., & Borja González, V. (2020). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Torres Paz, L. E., Granados Barreto, J. C., Torres Lozada, E. J., Bustamante Cerna, D., & Arroyo Fernández, Y. F. (2023). Profesorado en Educación Física vinculado a la discapacidad e inclusión en Perú. *Retos*, 49, 905–913. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98676>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597–604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Valle Ramírez, A., Sáez-Gallego, N. M., & Abellán, J. (2022). Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física. *Retos*, 44, 116–127. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.83500>
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice: Formative of sensitive practice, issuing from the pathic power of phenomenological reflections. *Phenomenology & Practice*, 1(1). <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Velásquez, A., García, L., & Veas, L. (2021). Discapacidad: encuentros y desencuentros en la educación física. *Olimpia*, 18(1), 55–69. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/2175>

- Velásquez, A., García, L., & Veas, L. (2022). El docente de educación física y su incidencia en el desarrollo motor de los niños con necesidades educativas especiales. *Olimpia*, 19(4), 442–454. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/2955>
- Velásquez-Salazar, A. J., Araya Cortés, A., Vergara-Santiago, I., Mujica Johnson, F., Rojas Gamboa, V., Anacona Godoy, P., & González Órdenes, J. (2025). Tensiones sobre la motricidad en la formación inicial docente en Educación Física: perspectiva del estudiantado. *Retos*, 72, 1162-1173. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.117511>
- Vera, D., Zambrano Valencia, D., & Rodríguez Zambrano, A. D. (2024). Estudio exploratorio sobre la autopercepción de las competencias docentes en atención a educandos con discapacidad visual. *Qualitas Revista Científica*, 28(28), 35–53. <https://doi.org/10.55867/qual28.03>
- Victoriano Villouta, E. (2024). Participación de jóvenes con discapacidad y neurodivergentes en centros de formación técnica profesional: el caso de cuatro instituciones chilenas. *Calidad En La Educación*, 60, 62–97. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1449>
- Videla, R., Parada, F. J., Aros, M. B., Ramírez, P., Sarzosa, A., Jorquera, D., Palma, C., Trujillo, A., Ibacache, D., González, M. J., Velásquez, A., Molina, K., Barraza, M., & Kausel, L. (2025). Breaking barriers in education: leveraging 3E approach and technology to foster inclusion for SEN students. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1554314>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Andri Velásquez-Salazar	avelasquez13@santotomas.cl	Autor
Pedro Danilo Ponciano Núñez	poncianodanilo@gmail.com	Autor
Isolda Vergara-Santiago	ivergara12@santotomas.cl	Autora
Valentín Mercado Hernández	valentinmh.a@gmail.com	Autor
Juan Díaz Labrín	jdiazl@udla.cl	Autor
Yain Huechaqueo Rivera	y.huechaqueo@alumnos.santotomas.cl	Autor
Carlos Gallegos Moya	c.gallegos30@alumnos.santotomas.cl	Autor