

Modelo multidimensional del deporte inclusivo escolar: fundamentos para diseñar la participación y propuesta de contrastación empírica

Dr. Alejandro Pérez

Centro de Investigación Paralímpica Argentina (CIPA), Comité
Paralímpico Argentino (COPAR)

licperezale@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4590-9954>

DOI: 10.5281/zenodo.23111168

Resumen

La presencia de estudiantes con y sin discapacidad en una misma actividad deportiva no permite, por sí sola, establecer la calidad de la inclusión. Este artículo fundamenta la necesidad de desarrollar sistemáticamente el deporte inclusivo escolar y presenta el Modelo Multidimensional del Deporte Inclusivo Escolar como una hipótesis teórico-operativa susceptible de revisión empírica. Su punto de partida es una investigación cualitativa doctoral realizada con 19 docentes y coordinadores de 13 provincias argentinas, que identificó barreras relacionadas con formación, representaciones sobre discapacidad, condiciones institucionales, experiencia práctica y continuidad de las políticas. Se distinguen presencia, participación e incidencia significativa y se describen ocho dimensiones preliminares de la configuración deportiva: participativa, estructural, social, exigencia física, técnico-transferencial, complejidad organizativa, accesibilidad pedagógica y proyección institucional. Se propone una secuencia de investigación que integra revisión de alcance, codiseño con actores implicados, validación de contenido de la Ficha de Evaluación Integral del Deporte Inclusivo (FEIDI), prueba de factibilidad y estudio de casos con observación y relatos de participantes. El modelo y el instrumento aún no cuentan con validación empírica; su aporte actual reside en formular preguntas observables y un programa para contrastarlas.

Palabras clave: deporte inclusivo; educación física; discapacidad; participación; diseño pedagógico.

Abstract

The presence of students with and without disabilities in the same sporting activity does not, in itself, establish the quality of inclusion. This theoretical and methodological article argues for the systematic development of inclusive school sport and presents the Multidimensional Model of Inclusive School Sport as a preliminary framework open to empirical revision. It draws on a qualitative doctoral study involving 19 teachers and coordinators from 13 Argentine provinces. The model distinguishes presence, participation and meaningful influence within play, and proposes eight provisional dimensions of a situated sporting configuration: participation, structure, social relations, physical demands, technical transfer, organizational complexity, pedagogical accessibility and institutional sustainability. A sequential research programme is outlined, combining a scoping review, participatory refinement, content validation of the Comprehensive Evaluation Form for Inclusive Sport, feasibility testing and case studies. Neither the model nor the form has yet been empirically validated. Their present contribution lies in making design decisions explicit and testable while preserving the voices of participants as a necessary source of evidence.

Keywords: inclusive sport; physical education; disability; participation; pedagogical design.

1.- Introducción

El reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a participar en actividades recreativas y deportivas, incluso en el sistema escolar, está expresado en el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, el acceso formal no resuelve la pregunta sobre qué ocurre dentro de la práctica: quién interviene, con qué autonomía, bajo qué reglas y con qué posibilidades de influir en el juego. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001) permite examinar la interacción entre funcionamiento y entorno; trasladada al campo pedagógico, esa perspectiva exige observar también las barreras inscritas en la organización de la actividad.

La educación física inclusiva dispone de enfoques y antecedentes valiosos. Las experiencias narradas por estudiantes con discapacidad muestran que estar en la clase puede coexistir con exclusión y relaciones desfavorables (Haegele y Sutherland, 2015). El diseño universal para el aprendizaje aporta criterios para ofrecer opciones de compromiso, representación y acción (CAST, 2024). En el deporte, el Quality Parasport Participation Framework sitúa la calidad de la experiencia en la pertenencia, la autonomía, el desafío, el dominio, el compromiso y el significado (Evans et al., 2018). Estos aportes hacen necesario examinar tanto la experiencia vivida como la estructura que organiza las oportunidades de juego.

El objetivo de este artículo es fundamentar el desarrollo sistemático del deporte inclusivo escolar, explicitar la arquitectura preliminar de un modelo centrado en la configuración de la práctica y proponer un itinerario de investigación capaz de poner a prueba su utilidad. Se trata de una propuesta teórico metodológica: no se presentan datos de validación ni efectos de una intervención.

2.- Por qué pensar el deporte y las actividades inclusivas

El deporte ocupa un lugar singular entre las prácticas escolares. Sus reglas hacen visibles las acciones, distribuyen turnos y responsabilidades, definen qué se considera una contribución y organizan situaciones de cooperación, oposición y decisión. Esa estructura puede producir encuentros valiosos entre estudiantes; también puede concentrar el juego en quienes dominan ciertas destrezas y dejar a otros en funciones periféricas. La inclusión no emerge automáticamente de reunir personas diversas en una cancha. Depende de las oportunidades que la propia actividad crea y de cómo se viven esas oportunidades.

El derecho a la educación física, la actividad física y el deporte exige condiciones de acceso, seguridad y participación apropiadas para cada persona. La Carta Internacional de la UNESCO reconoce la diversidad de estas prácticas como parte de su valor, mientras que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad insta a promover la

participación deportiva en igualdad de condiciones (UNESCO, 2015; Naciones Unidas, 2006). Ninguno de estos marcos prescribe una única forma de organización deportiva. La elección entre actividades compartidas, adaptadas, específicas o paralelas debe atender los deseos de las personas, sus apoyos y los objetivos pedagógicos, sin presentar una modalidad como solución universal.

Hay además una razón pedagógica para tomar en serio el deporte inclusivo. Enseñar una actividad motriz supone ofrecer problemas que puedan comprenderse, intentarse, discutirse y resolver de distintas maneras. Cuando el acceso al problema queda reservado a quienes ya poseen velocidad, precisión o experiencia previa, la enseñanza pierde parte de su alcance. Diseñar opciones de participación no consiste en disminuir sistemáticamente la exigencia. Consiste en construir desafíos pertinentes, con progresiones, decisiones y consecuencias reales para quienes intervienen. Una experiencia puede ser físicamente accesible y a la vez poco estimulante; otra puede ser intensa y excluir a quien no dispone de vías de acceso a la información.

En este artículo, “actividades inclusivas” abarca juegos, situaciones de aprendizaje y prácticas recreativas con reglas flexibles; “deporte inclusivo” refiere a configuraciones deportivas que conservan una lógica compartida de juego, roles, objetivos y desafío, aunque transformen elementos de deportes existentes o creen otros nuevos. No toda actividad necesita transformarse en deporte. Esta distinción permite estudiar un continuo de experiencias y evita exigir a la escuela la reproducción de reglamentos federativos como condición de legitimidad.

Pensar estas prácticas de manera sistemática permite acumular aprendizaje público: describir qué se modificó, por qué, para quién, con qué recursos y con qué efectos percibidos. Así, una experiencia que funciona en una escuela puede informar otras sin convertirse en receta. La documentación hace posible revisar decisiones que de otro modo

dependen de la memoria del docente, confrontar perspectivas y distinguir la intención inclusiva de las condiciones efectivamente creadas.

3.- Del hallazgo cualitativo a un problema de diseño

La investigación doctoral de Pérez sobre las barreras para implementar deporte inclusivo en escuelas argentinas reunió a 19 docentes y coordinadores de 13 provincias y se desarrolló desde un enfoque cualitativo descriptivo interpretativo mediante análisis temático reflexivo. Se organizaron cinco patrones: formación docente, representaciones sobre discapacidad, barreras institucionales y culturales, centralidad de la experiencia práctica y necesidad de políticas públicas sostenidas (Pérez, 2026). Este corpus permite comprender dificultades y formular preguntas de diseño, pero no estima prevalencias nacionales ni prueba la eficacia del modelo que aquí se propone.

Una tensión atraviesa esos hallazgos: la disposición favorable hacia la inclusión no se traduce automáticamente en reglas, roles, apoyos y decisiones de enseñanza que hagan posible una participación sostenida. El trabajo docente suele depender de adaptaciones puntuales y de recursos individuales. Por ello, sistematizar significa disponer de criterios compartidos para planificar, observar, revisar y documentar una práctica a lo largo del tiempo. También significa reconocer restricciones materiales, formación disponible y apoyo institucional, sin atribuir al docente en soledad la responsabilidad del resultado.

En este artículo se usa deporte inclusivo escolar para nombrar una configuración pedagógica y deportiva compartida, diseñada para que personas con distintas formas de movimiento, percepción, comunicación y decisión puedan intervenir con sentido. No equivale a afirmar que todas deban realizar la misma acción ni a reemplazar el deporte adaptado, que conserva objetivos y valor propios. La pregunta analítica es cómo una práctica específica distribuye oportunidades reales de actuar, elegir, aprender y ser reconocida.

4.- La lógica del diseño de la participación

Toda práctica deportiva establece una arquitectura de oportunidades. Determina dónde se puede estar, qué cuenta como acción válida, quién recibe información, qué movimientos son ventajosos, cuánto tiempo existe para decidir y qué aportes reconoce el grupo. Estas decisiones suelen parecer neutrales porque se heredan de reglamentos conocidos. En la escuela, sin embargo, son decisiones pedagógicas susceptibles de análisis. Una misma estudiante puede tener amplio margen de acción en una versión del juego y quedar relegada en otra, sin que haya cambiado ninguna característica personal.

Diseñar la participación exige trabajar simultáneamente con al menos cuatro preguntas. La primera es de acceso: ¿puede la persona comprender la consigna, entrar al espacio y contar con materiales y apoyos pertinentes? La segunda es de acción: ¿dispone de ocasiones reales para ejecutar, elegir, comunicar o coordinar acciones? La tercera es de incidencia: ¿sus decisiones modifican el curso de la práctica o son meramente ceremoniales? La cuarta es de experiencia: ¿cómo interpreta ella misma su papel, el desafío, el trato de sus pares y su posibilidad de pertenecer? Ninguna respuesta sustituye a las demás.

La cantidad de contactos con la pelota o el tiempo de permanencia en la cancha pueden aportar información, pero no capturan por sí solos la participación. Una persona puede tocar el material repetidamente por obligación reglamentaria sin decidir nada relevante; otra puede organizar tácticamente a su equipo, participar en pocas acciones visibles y tener gran influencia. Por eso se propone registrar oportunidades, acciones e interpretaciones de los participantes, y analizar su relación. La discrepancia entre lo observado y lo narrado no debe corregirse para producir un valor único: puede revelar un supuesto equivocado del diseño.

Las reglas y los roles cumplen una función decisiva. Una regla que limita la intervención de quienes monopolizan el juego puede abrir tiempo para otros, pero también generar

resentimiento o un reparto mecánico. Un rol diferenciado puede ampliar posibilidades o fijar a una persona en una posición subordinada. La calidad de la solución depende de si las personas pueden aprender, cambiar de rol, negociar apoyos y reconocer el valor de sus propias contribuciones. El criterio funcional del modelo se refiere a las acciones y apoyos necesarios para participar en una situación concreta; no autoriza a deducir capacidades desde un diagnóstico ni a asignar de forma permanente un rol por condición personal.

En este proceso, la Doble Adaptación Conjunta, desarrollada en los materiales del modelo, nombra una posibilidad pedagógica: ajustar simultáneamente elementos del juego y modos de participación del conjunto, en vez de colocar toda la carga de adaptación sobre una sola persona. Su implementación debe construirse con el grupo y evaluarse en cada contexto. Si toda la clase modifica la forma de recibir información o de coordinar una jugada, pueden aparecer habilidades antes poco reconocidas; si la modificación solo vuelve uniforme la experiencia, puede borrar necesidades específicas y requerir ajustes adicionales.

El diseño tiene también una dimensión temporal. La primera sesión puede exigir apoyos intensos para comprender las reglas; semanas después, esas ayudas pueden reducirse o transformarse. Una regla eficaz en una clase puede perder utilidad cuando cambian el grupo, los objetivos o la confianza de sus integrantes. La observación debe seguir trayectorias, no congelar a estudiantes y actividades en una calificación definitiva. El ciclo propuesto es describir la práctica, escuchar a participantes, formular un cambio, probarlo, observar sus consecuencias y volver a deliberar.

5.- Fundamentos y delimitación del modelo

La distinción presencia, participación e incidencia significativa opera como una secuencia analítica, no como una escala clínica. Presencia significa estar dentro de la actividad; participación, realizar acciones reconocibles; incidencia, contar con oportunidades para que esas acciones modifiquen de manera relevante el desarrollo del juego. Esta última no exige igualdad de rendimiento, frecuencia idéntica de contactos con el material ni un único patrón

corporal. Exige que el rol tenga consecuencias comprensibles para quien juega y para el grupo. La experiencia subjetiva de las personas participantes es imprescindible para contrastar cualquier inferencia observacional.

El principio de horizontalidad lúdica expresa la aspiración normativa del modelo: distribuir posibilidades de protagonismo sin eliminar el desafío. Puede realizarse mediante roles distintos, reglas de cooperación, apoyos comunicacionales, variación de objetivos o restricciones a la monopolización del juego. Las decisiones deben examinarse en su contexto y con quienes participan. Una regla aparentemente equitativa puede producir exclusión si disminuye la autonomía o si convierte a alguien en presencia simbólica.

La unidad principal de análisis propuesta es la configuración de una práctica situada: una actividad concreta, con reglas, materiales, personas, apoyos y condiciones institucionales en un momento definido. Esta elección complementa herramientas con unidades diferentes. La escala Lieberman–Brian observa esfuerzos docentes para crear entornos inclusivos (Lieberman, Brian y Grenier, 2019); el marco de Evans et al. (2018) prioriza la calidad de la experiencia deportiva. La eventual contribución específica de integrar ocho dimensiones de la configuración deberá determinarse mediante una revisión de alcance, no suponerse a priori.

5.1. De la horizontalidad lúdica a decisiones verificables

La horizontalidad lúdica no describe un reparto aritmético idéntico de acciones. Formula una exigencia de diseño: que ninguna diferencia corporal, sensorial, cognitiva o de experiencia previa determine de antemano quién puede ser protagonista. En deportes de oposición, la igualdad de acciones puede incluso anular el juego; el problema consiste en generar una distribución justificable de oportunidades para aprender, asumir responsabilidades y ejercer agencia. Esa distribución requiere atender tanto la estrategia colectiva como la singularidad de cada participante.

De este principio derivan preguntas concretas: ¿quién inicia las jugadas?, ¿quién suele terminar una acción?, ¿quién puede decidir entre alternativas?, ¿a quién se consulta para modificar una regla?, ¿qué ocurre cuando una persona se equivoca?, ¿existen formas de aporte distintas del rendimiento técnico? Responderlas demanda mirar patrones repetidos y no solo momentos exitosos. También demanda preguntar directamente a quienes participan si los roles y apoyos les resultan valiosos, suficientes y elegidos.

5.2. Ocho dimensiones preliminares

Las dimensiones son categorías sensitivas para observar y formular preguntas. No se propone que sean independientes, exhaustivas ni equivalentes a un puntaje de inclusión. Su número y denominación deberán cambiar si la evidencia lo exige.

Tabla 1. Dimensiones preliminares y preguntas orientadoras de observación.

Dimensión	Pregunta de observación
Participativa	¿Quién puede intervenir, decidir y tener incidencia durante el juego?
Estructural	¿Cómo distribuyen oportunidades las reglas, el espacio, los materiales y los roles?
Social	¿Qué formas de cooperación, reconocimiento y pertenencia se producen?
Exigencia física	¿Puede regularse la carga sin vaciar el desafío y la autonomía?
Técnico-transferencial	¿Qué aprendizajes motrices y tácticos se desarrollan y hacia qué otras prácticas pueden transferirse?
Complejidad organizativa	¿Qué recursos, tiempo, apoyos y preparación requiere sostener la actividad?
Accesibilidad pedagógica	¿Son comprensibles las consignas y existen diversas vías para aprender y progresar?
Proyección institucional	¿Puede sostenerse, revisarse e integrarse a la vida escolar y comunitaria?

La dimensión técnico-transferencial debe tratarse con especial cuidado: la transferencia a un deporte convencional, adaptado o paralímpico puede ser valiosa, pero no constituye requisito para reconocer una experiencia inclusiva. La proyección institucional, a su vez, obliga a mirar más allá de una clase exitosa. En una propuesta concreta, aumentar intervenciones puede elevar la complejidad organizativa; reducir la intensidad para algunos

puede favorecer acceso pero comprometer el desafío de otros. Tales tensiones hacen improcedente sumar las ocho dimensiones en un índice total antes de estudiar su comportamiento.

5.3. Relaciones y tensiones entre dimensiones

Las ocho dimensiones no constituyen compartimentos. Una modificación estructural, como incorporar una segunda zona de anotación, puede cambiar el tiempo disponible para decidir, redistribuir trayectorias de movimiento y alterar quién recibe pases. Una consigna pedagógica clara puede aumentar acciones observables sin modificar la regla; una buena regla puede fracasar si faltan materiales, formación o tiempo de enseñanza. El modelo invita a estudiar estas relaciones antes de declarar que un juego “es inclusivo”.

Tampoco toda mejora local equivale a una mejora global. Reducir la velocidad puede aumentar accesibilidad y disminuir el desafío para algunas personas; multiplicar roles puede ampliar opciones y volver demasiado compleja la organización. Por ello, la FEIDI deberá registrar las razones y consecuencias de cada ajuste y no asignar automáticamente una valoración positiva a cualquier adaptación. La decisión pedagógica se justifica en relación con el grupo, el propósito y las experiencias comunicadas por sus integrantes.

5.4. La FEIDI como herramienta de indagación

La Ficha de Evaluación Integral del Deporte Inclusivo se concibe inicialmente como una guía para describir una configuración situada. Cada dimensión necesita indicadores observables, preguntas para participantes, un espacio de evidencia y un campo para registrar dudas o efectos imprevistos. Por ejemplo, la dimensión participativa puede documentar distribución de oportunidades, elección de roles y consecuencias de las intervenciones; la social, apoyos entre pares, reconocimiento y posibles formas de aislamiento; la organizativa, recursos necesarios, tiempo de preparación y sostenibilidad.

Una aplicación rigurosa requiere especificar el momento y el contexto de observación, separar descripción de interpretación y admitir evidencia contradictoria. La ficha no debe

convertir la diversidad de experiencias en un promedio que oculte a quien quedó fuera. En su versión preliminar, su función principal es ayudar a deliberar y comparar una práctica consigo misma después de un rediseño. Las puntuaciones, si llegaran a proponerse, requerirían definición de sus propiedades, análisis de acuerdo entre observadores donde sea pertinente y estudio de su relación con la experiencia de participantes.

5.5. Dos configuraciones para poner a prueba el lenguaje del modelo

El Baskin ofrece un antecedente de diseño estructural explícito: incorpora canastos laterales, zonas protegidas y roles que reorganizan la relación entre habilidades, espacio y posibilidades de anotar (EISI, s. f.). Sirve para preguntar cómo una norma puede redistribuir la iniciativa y qué requisitos materiales y formativos hacen viable sostenerla. No corresponde inferir que todas las personas viven del mismo modo esa configuración ni usar su análisis documental como validación de la FEIDI.

Como segundo ejemplo se incorpora una propuesta propia, todavía no publicada, denominada provisionalmente Goalball Inclusivo. Se trata de una configuración escolar inspirada en el goalball que busca organizar una práctica compartida mediante información sonora, referencias espaciales, cooperación y roles con distintas formas de intervención significativa. Su mención permite mostrar cómo el modelo orienta el diseño de una actividad nueva: antes de aplicarla habría que definir sus reglas concretas y examinar, con quienes participen, la seguridad, la comprensión de las consignas, la autonomía, los apoyos y el sentido del desafío. En este artículo se presenta únicamente como ejemplo conceptual; no se informan resultados de aplicación ni se le atribuye validación empírica. Junto con el Baskin, permite poner a prueba si las categorías del modelo describen tanto una práctica ya establecida como una configuración en desarrollo.

6.- Propuesta de investigación y evaluación experimental

Se plantea un programa secuencial y participativo, con fases exploratorias y de factibilidad. El adjetivo experimental refiere aquí a someter a prueba decisiones de diseño y supuestos

del modelo en prácticas reales; no se afirma la existencia de un ensayo controlado. Un futuro estudio de efectividad requeriría intervención estabilizada, comparador definido, criterios previos de resultado y cálculo de tamaño muestral. El enfoque de intervenciones complejas recomienda atender contexto, teoría, actores y mecanismos de implementación desde el desarrollo inicial (Skivington et al., 2021).

6.1. Fase 1 Revisión de antecedentes y teoría del cambio

Se realizará una revisión de alcance, con protocolo y criterios explícitos, para identificar modelos de inclusión deportiva y educación física, unidades de análisis, instrumentos disponibles y propiedades documentadas. La búsqueda podrá abarcar bases educativas, deportivas y sanitarias, literatura en español e inglés y fuentes institucionales; dos revisores resolverán discrepancias y documentarán selección y extracción. Se elaborará un mapa de convergencias y diferencias entre el modelo propuesto y antecedentes como el Quality Parasport Participation Framework y la escala Lieberman–Brian. El resultado permitirá redefinir las ocho dimensiones y explicitar una teoría del cambio provisional: modificaciones de la configuración podrían ampliar oportunidades observables, que a su vez podrían vincularse con experiencias de mayor autonomía, pertenencia y sentido. Cada conexión constituye una hipótesis, no un efecto demostrado.

6.2. Fase 2 Codiseño y validez de contenido

Se convocará a docentes de educación física, estudiantes con discapacidad, familiares cuando corresponda, especialistas en deporte adaptado y personas con experiencia en evaluación. Talleres accesibles y entrevistas cognitivas examinarán la pertinencia, cobertura y claridad de cada dimensión e indicador. La FEIDI se convertirá en un registro con descriptores observables, ejemplos y espacio para evidencia discordante. Un panel evaluará relevancia y comprensibilidad, mientras se documentarán cambios y desacuerdos. La evaluación de relevancia, cobertura y comprensibilidad tomará como orientación los criterios de validez de contenido desarrollados por Terwee et al. (2018), adaptados a una

ficha de observación de prácticas: la FEIDI no es una escala de resultados informados por pacientes ni una medida reflectiva de un rasgo latente.

6.3. Fase 3 Factibilidad y estudio de casos

Se propone un piloto intencional en escuelas con diversidad de recursos y experiencias. Cada caso incluirá una observación inicial, rediseño documentado junto con docente y participantes, aplicación en varias sesiones y revisión posterior. La ficha FEIDI registrará reglas, roles, oportunidades de acción, barreras observadas, ajustes, recursos y decisiones emergentes. Se recogerán además voces de estudiantes mediante formatos accesibles, observaciones de pares y diarios docentes. Las comparaciones antes y después serán descriptivas y situadas; no permitirán atribuir causalidad sin un diseño ulterior apropiado. Los indicadores de factibilidad incluirán completitud de la ficha, tiempo requerido, comprensión de sus categorías, aceptabilidad, fidelidad flexible del rediseño y posibilidades de repetición. La concordancia entre observadores podrá examinarse para indicadores conductuales claramente definidos; no se impondrá como criterio de calidad al análisis interpretativo de entrevistas, que requiere reflexividad y transparencia del proceso (Braun y Clarke, 2006). Se buscarán casos discordantes: prácticas con altos registros de oportunidades que, pese a ello, sean vividas como excluyentes. Estos casos son especialmente útiles para corregir supuestos del modelo.

6.4. Ejemplo analítico de uso

Una clase de juego de invasión puede registrar que una estudiante toca el balón pocas veces, pero dirige decisiones tácticas que cambian el desarrollo de la jugada. Otra puede acumular contactos obligatorios sin posibilidad de elegir cuándo y para qué intervenir. La FEIDI distinguiría frecuencia de acción, margen de decisión, relevancia del rol y reconocimiento por pares; una conversación accesible con ambas estudiantes permitiría revisar la interpretación. Se trata de un ejemplo hipotético de operacionalización, no de resultados de campo. El análisis conceptual del Baskin y de la propuesta provisional de

Goalball Inclusivo podrá utilizarse para examinar la claridad de las categorías, sin presentarlo como evidencia de validación.

7.- Implicancias para la escuela y la investigación

En la escuela, el modelo podría funcionar como una estructura de conversación entre docentes, estudiantes, apoyos e instituciones. Una ficha que obliga a preguntar por reglas, protagonismo, exigencia y continuidad puede hacer explícitas decisiones que suelen tomarse de modo tácito. Su valor dependerá de que sea breve y comprensible en uso real, y de que no se convierta en una auditoría del docente desligada de sus condiciones laborales y materiales. La formación debe incluir práctica acompañada, observación de casos y revisión de errores, de acuerdo con la centralidad de la experiencia identificada en la tesis.

La dimensión institucional plantea una exigencia adicional: el aprendizaje de una clase no alcanza si la propuesta depende de una única persona, un préstamo excepcional o un evento anual. La continuidad necesita planificación, materiales accesibles, participación de estudiantes y acuerdos entre educación física, conducción escolar y comunidad. Sin embargo, sostenibilidad no significa fijar un reglamento de manera indefinida. Significa crear capacidad institucional para revisar actividades a medida que cambian las personas y los contextos.

Como programa científico, el modelo abre preguntas susceptibles de respuesta: ¿qué dimensiones muestran mayor claridad para docentes y participantes?, ¿cuáles se superponen?, ¿qué aspectos predicen o acompañan experiencias de participación significativa?, ¿qué ajustes mejoran ciertas oportunidades y perjudican otras?, ¿en qué condiciones se sostienen los cambios? Una fase cualitativa puede refinar categorías y mecanismos; posteriores diseños comparativos, si son factibles y éticamente adecuados, pueden estudiar resultados. El objetivo de cada fase debe definirse antes de recopilar datos para evitar presentar impresiones favorables como prueba de eficacia.

8.- Discusión

El modelo propone desplazar la pregunta desde quién puede entrar en una actividad predefinida hacia qué condiciones permiten participar significativamente en una práctica compartida. Su utilidad potencial es reunir decisiones que suelen analizarse por separado: estructura del juego, relaciones, enseñanza, exigencia física y continuidad institucional. Esa integración no autoriza a declarar originalidad absoluta ni superioridad frente a marcos existentes. La revisión inicial deberá aclarar qué componentes son convergentes, cuáles resultan redundantes y dónde existe un aporte verificable.

También existen límites conceptuales. Una descripción externa de la actividad no equivale a la experiencia de pertenencia de quien participa; una ficha puede volver visibles patrones y aun así omitir relaciones de poder o barreras fuera de la clase. La clasificación funcional de apoyos para un rol debe evitar convertirse en una nueva etiqueta que encierre a las personas en tareas fijas. Es necesario preguntar quién decide, quién puede cambiar de rol y qué ocurre cuando la persona rechaza un ajuste. La dimensión institucional ayuda a situar estas decisiones dentro de condiciones de formación, tiempo y recursos.

El desarrollo sistemático no significa convertir la inclusión en una puntuación universal. Significa generar ciclos documentados de diseño, observación, escucha, revisión y aprendizaje entre escuelas. Un resultado favorable de factibilidad justificaría estudios posteriores de asociación y, eventualmente, comparaciones controladas. Un resultado desfavorable debería conducir a modificar o abandonar dimensiones, indicadores o procedimientos. Este criterio de refutabilidad constituye una condición central de la propuesta científica.

La transferencia entre contextos también merece cautela. Una actividad que amplía la participación en un grupo pequeño puede funcionar de otro modo con muchos estudiantes, menos espacio o diferentes trayectorias culturales. Las propuestas nacidas en Morón o en otros escenarios escolares podrán nutrir la teoría cuando se documenten con

procedimientos claros y voces de participantes, pero no deberán utilizarse para confirmar retrospectivamente categorías inmodificables. El modelo habrá ganado solidez si permite explicar tanto experiencias favorables como fracasos y resultados inesperados.

9.- Conclusiones

La investigación previa sobre barreras escolares aporta una razón situada para pasar de la intención inclusiva a decisiones pedagógicas explícitas y sostenibles. El Modelo Multidimensional del Deporte Inclusivo Escolar organiza provisionalmente ocho planos de esa tarea y la FEIDI ofrece una vía inicial para documentarla. La contribución del artículo es formular una teoría de la configuración inclusiva y una ruta para ponerla a prueba con docentes y estudiantes. Solo la contrastación con antecedentes, observaciones y experiencias de participantes permitirá establecer el alcance, la validez y los límites de ambos desarrollos.

10.- Consideraciones éticas y declaración de alcance

La propuesta de estudio requerirá evaluación ética institucional antes de reclutar participantes, consentimiento informado y asentimiento cuando corresponda, accesibilidad de los instrumentos, protección de datos y resguardo de la participación voluntaria. El presente manuscrito no informa resultados nuevos de investigación con personas. La reutilización de material propio se declarará conforme a la política editorial. La autoría, filiación, financiación y posibles conflictos de interés se consignarán en la versión de presentación según las pautas editoriales.

11.- Referencias

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Ente Italiano Sport Inclusivi (EISI). (s. f.). Baskin. <https://eisi.it/sport/baskin/>



- Evans, M. B., Shirazipour, C. H., Allan, V., Zanhour, M., Sweet, S. N., Martin Ginis, K. A., y Latimer-Cheung, A. E. (2018). Integrating insights from the parasport community to understand optimal experiences: The Quality Parasport Participation Framework. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 79–90.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.04.009>
- Haegele, J. A., y Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255–273.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>
- Lieberman, L., Brian, A., y Grenier, M. (2019). The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *European Physical Education Review*, 25(2), 341–354.
<https://doi.org/10.1177/1356336X17733595>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 30.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-30-participation-in-cultural-life-recreation-leisure-and-sport.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.
<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Pérez, A. (2026). Exploración de las barreras que obstaculizan la implementación del deporte inclusivo en las prácticas docentes: estudio en las escuelas argentinas [Tesis doctoral no publicada, Universidad Favaloro].
- Skivington, K., Matthews, L., Simpson, S. A., Craig, P., Baird, J., Blazeby, J. M., Boyd, K. A., Craig, N., French, D. P., McIntosh, E., Petticrew, M., Rycroft-Malone, J., White, M., y Moore, L. (2021). A new framework for developing and evaluating complex

interventions: Update of Medical Research Council guidance. BMJ, 374, n2061.

<https://doi.org/10.1136/bmj.n2061>

Terwee, C. B., Prinsen, C. A. C., Chiarotto, A., Westerman, M. J., Patrick, D. L., Alonso, J., Bouter, L. M., de Vet, H. C. W., y Mokkink, L. B. (2018). COSMIN methodology for evaluating the content validity of patient-reported outcome measures: A Delphi study. *Quality of Life Research*, 27(5), 1159–1170. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1829-0>

UNESCO. (2015). Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/international-charter-physical-education-physical-activity-and-sport>