Nexus Interdisciplinaris
Revista Multidisciplinar de Difusión de Investigación y Ciencia

ISSN: 3072-9076

Sapientia sine finibus.
Saber sin fronteras.

Diseñar juegos para la diversidad
El modelo multidimensional como brújula para la participación en educación física

Designing Games for Diversity: The Multidimensional Model as a Compass for Participation in Physical Education

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.23482400

Resumen

Diseñar una práctica inclusiva exige comprender cómo las reglas, los roles y las condiciones de enseñanza distribuyen oportunidades de actuar y decidir. Este artículo teórico desarrolla un razonamiento pedagógico situado a partir del Modelo Multidimensional del Deporte Inclusivo Escolar. Mediante una articulación conceptual de antecedentes seleccionados sobre accesibilidad, experiencia deportiva, autonomía y participación en las decisiones, se propone distinguir las oportunidades previstas, las intervenciones efectivamente realizadas y la experiencia interpretada por quienes juegan. Se desarrolla un ciclo de deliberación que vincula propósito, demandas de la actividad, alternativas de diseño, escucha accesible y revisión. Tres escenarios hipotéticos examinan problemas diferentes: el contacto obligatorio con el balón, la asignación de un rol protegido y la presentación de consignas durante un juego. Los ejemplos explicitan supuestos, decisiones, efectos adversos posibles y criterios de revisión; no constituyen resultados de intervención. El aporte consiste en vincular la arquitectura multidimensional con decisiones justificables y revisables, incorporando a las personas con discapacidad como interlocutoras en la construcción de la práctica. La propuesta conserva un carácter preliminar y requiere contrastación empírica. Su utilidad

potencial reside en orientar el juicio docente sin convertir la inclusión en un reglamento universal.

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

Abstract

Designing inclusive practice requires understanding how rules, roles and teaching conditions distribute opportunities to act and make decisions. This theoretical article develops situated pedagogical reasoning based on the Multidimensional Model of Inclusive School Sport. Selected literature on accessibility, sporting experience, autonomy and participation in decision-making is conceptually connected to distinguish planned opportunities, actual involvement and participants' interpretations of their experiences. A deliberative cycle links educational purposes, activity demands, design alternatives, accessible consultation and revision. Three hypothetical scenarios examine compulsory ball contact, the assignment of a protected role and the communication of instructions during play. Each scenario specifies assumptions, decisions, possible adverse consequences and revision criteria; none reports intervention findings. The contribution connects the multidimensional framework to justified, revisable decisions and positions people with disabilities as interlocutors in shaping practice. The proposal remains preliminary and requires empirical examination. Its potential value is to support teachers' judgment without turning inclusion into a universal set of rules.

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

1 Introducción

Un profesor propone un juego de equipo y advierte que la pelota circula entre pocos estudiantes. Para ampliar la participación, incorpora una regla: antes de anotar, todos deben tocarla. La decisión tiene una intención comprensible y puede abrir oportunidades. Sin embargo, también puede producir una secuencia de pases apresurados que devuelve el

control a quienes ya dirigían el juego. La pregunta que interesa a este artículo comienza allí: cómo examinar lo que una modificación habilita, lo que deja pendiente y lo que las personas participantes consideran valioso.

En educación física, el docente decide mientras enseña. Trabaja con grupos numerosos, tiempos acotados, espacios compartidos y recursos que no siempre permiten desarrollar la propuesta inicialmente prevista. Necesita criterios para interpretar lo que ocurre y elegir un cambio razonable. Una orientación demasiado general puede dejarlo solo frente al problema; un repertorio de soluciones cerradas puede impedirle reconocer las particularidades del grupo.

El Modelo Multidimensional del Deporte Inclusivo Escolar organiza ocho dimensiones de una práctica situada y propone investigarlas mediante un programa de desarrollo y contrastación (Pérez, 2026). El presente artículo retoma ese antecedente para profundizar una cuestión específica: cómo utilizar sus dimensiones en el razonamiento pedagógico que antecede y acompaña una decisión. La pregunta orientadora es cómo diseñar oportunidades de participación significativa conservando el sentido del juego y reconociendo a los estudiantes con discapacidad como interlocutores de ese diseño.

Se sostiene que una decisión inclusiva necesita relacionar el propósito de enseñanza, las demandas de la actividad, las posibilidades de acción y las interpretaciones de quienes participan. Su justificación permanece abierta a revisión. Esta posición permite pensar el modelo como una brújula: orienta la atención y la deliberación, mientras las decisiones concretas se construyen en cada contexto. El artículo desarrolla esta tesis mediante una articulación conceptual y tres escenarios hipotéticos que examinan sus alcances y tensiones.

2 Enfoque y procedimiento de elaboración conceptual

Se adopta un diseño teórico de articulación conceptual. Jaakkola (2020) plantea que los artículos conceptuales deben explicitar la selección de sus conceptos, la función que cumplen

y la lógica que conecta los argumentos. Aunque su trabajo procede de otro campo disciplinar, esa exigencia metodológica resulta pertinente para organizar este manuscrito. No se realiza una revisión sistemática ni se pretende ofrecer un inventario exhaustivo de las investigaciones sobre inclusión en educación física.

El punto de partida es la configuración de la práctica definida por Pérez (2026). Los antecedentes se seleccionan por su relación directa con cuatro problemas: acceso a la enseñanza, calidad de la experiencia, autonomía y participación en decisiones. El Diseño Universal para el Aprendizaje aporta una orientación anticipatoria hacia opciones de aprendizaje (CAST, 2024); los estudios sobre experiencias de estudiantes y participación deportiva sitúan el análisis en quienes participan (Haegele y Sutherland, 2015; Evans et al., 2018); la teoría de la autodeterminación permite precisar el vínculo entre autonomía, competencia y relaciones (Ryan y Deci, 2000); y el enfoque de Lundy (2007) aporta criterios para examinar si la expresión de opiniones encuentra escucha e influencia. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece el horizonte de derechos (Naciones Unidas, 2006).

El desarrollo sigue cuatro operaciones: delimitar la participación como problema de diseño; distinguir niveles de análisis que pueden discrepar; derivar criterios de decisión; y someterlos a situaciones hipotéticas con alternativas y contraejemplos. Estas operaciones organizan el argumento del texto y no representan un procedimiento de validación. Los ejemplos se construyen deliberadamente para examinar tensiones: un ajuste aparentemente favorable debe poder resultar insuficiente o contraproducente.

Cada escenario explicita un propósito, reglas mínimas, una dificultad supuesta, alternativas de modificación, consecuencias posibles y preguntas de revisión. No se incluyen testimonios, frecuencias ni resultados inventados. Los rasgos funcionales mencionados corresponden exclusivamente a la situación construida y no se generalizan a un diagnóstico. El criterio de

calidad de los ejemplos es su capacidad de hacer comprensible y discutible el razonamiento, no su semejanza con una intervención exitosa.

3 La diversidad como información para diseñar

La diversidad está presente en cualquier grupo. Las diferencias de experiencia motriz, confianza, atención, comunicación, velocidad y preferencias influyen en cómo se entra en una actividad. La discapacidad puede implicar necesidades específicas de acceso y apoyo, pero no permite inferir por sí sola qué función desea ocupar una persona o qué decisión puede tomar en un juego particular.

En la práctica escolar, conocer al grupo requiere observar situaciones, conversar y ofrecer oportunidades de exploración. Un estudiante que responde con dificultad a una consigna verbal extensa puede comprenderla mediante una demostración. Otro puede disponer de una buena lectura táctica y necesitar una forma diferente de ejecutar el pase. Estas posibilidades deben investigarse en la interacción con la actividad, sin convertir la observación inicial en una clasificación permanente de las personas.

Diseñar desde la diversidad significa anticipar más de una vía de acceso y de acción. Las pautas de CAST (2024) incluyen opciones de representación, acción y expresión, junto con elección, autonomía, desafío y juego. En este artículo se toma esa orientación como fundamento para preguntar qué información necesita cada participante y qué alternativas le permiten intervenir. Su aplicación a la organización deportiva exige, además, examinar la relación entre esas opciones y las reglas compartidas.

La anticipación no elimina la necesidad de ajustes individuales. Algunas barreras se reconocen cuando la actividad comienza; otras requieren apoyos que no benefician ni necesitan todos. Ofrecer alternativas a la clase y acordar un apoyo particular son decisiones compatibles. La pretensión de que una única configuración resolverá todas las necesidades podría ocultar a quien continúa sin acceso.

Tampoco corresponde exigir que cualquier juego incluya de la misma manera a todas las personas. Existen preferencias, objetivos y condiciones que justifican experiencias compartidas, específicas o con agrupamientos diversos. El problema pedagógico es ofrecer oportunidades valiosas y revisar las razones de cada organización. Una propuesta compartida debe poder ser elegida y cuestionada por quienes participan, y su continuidad no debería depender de que acepten un papel que les resulta ajeno.

4 Oportunidades intervenciones y experiencia

Para razonar sobre la inclusión se proponen tres planos vinculados: las oportunidades previstas en el diseño, las intervenciones efectivamente realizadas y la experiencia interpretada por los participantes. Se trata de una distinción analítica de este artículo, derivada del desarrollo previo; no de una escala validada ni de etapas obligatorias.

En el primer plano se examina lo que el juego permite: recibir información, desplazarse, elegir un destino del pase, asumir un rol o solicitar un apoyo. Es el plano de las posibilidades abiertas por reglas, espacios, materiales y enseñanza. Una oportunidad prevista puede permanecer inaccesible si exige información que no llega o si el grupo desautoriza a quien intenta utilizarla.

En el segundo plano se observa lo que sucede: quién interviene, en qué circunstancias, con qué margen de decisión y qué efectos tiene su acción. Contar contactos o tiempo de juego puede ser útil, pero requiere interpretar la función de esas acciones. Un pase recibido para completar una obligación reglamentaria y una recepción que permite elegir entre alternativas tienen consecuencias pedagógicas diferentes.

En el tercer plano se recoge cómo la persona comprende su participación. Puede reconocer desafío, aprendizaje y pertenencia donde el observador esperaba poca incidencia; también puede vivir como impuesta una intervención que el docente considera exitosa. La revisión de las perspectivas de estudiantes con discapacidad justifica atender esas experiencias en educación física (Haegele y Sutherland, 2015). El marco de Evans et al. (2018), desarrollado

en parasport, aporta un antecedente sobre la calidad subjetiva de la participación; su traslado al ámbito escolar exige atender diferencias de contexto y no asumir equivalencia entre poblaciones.

La discrepancia entre planos ofrece información. Si el diseño prevé elecciones, pero los estudiantes no las utilizan, conviene investigar su comprensión, las relaciones entre pares o el tiempo disponible. Si aumentan las intervenciones y disminuye el deseo de jugar, el cambio requiere revisión. Si alguien participa poco durante una sesión, tampoco corresponde concluir inmediatamente que está excluido: pueden intervenir una preferencia temporal, fatiga, desacuerdo o una barrera que aún no se identificó.

El desafío es sostener hipótesis alternativas y evitar que un solo indicador cierre el análisis. La participación significativa supone poder contribuir de manera comprensible y relevante, pero admite trayectorias y preferencias diversas. Su calidad no se determina mediante una frecuencia idéntica de acciones para todos.

5 La participación de los estudiantes en las decisiones

La Convención reconoce el derecho de niños y niñas con discapacidad a expresar sus opiniones sobre asuntos que les afectan y a recibir asistencia apropiada para ejercerlo; también reconoce su participación en las actividades deportivas escolares (Naciones Unidas, 2006, arts. 7 y 30). En el diseño pedagógico, estos derechos requieren condiciones para que los estudiantes puedan comprender una opción, comunicar una preferencia y conocer qué se hizo con ella.

Lundy (2007) distingue espacio, voz, audiencia e influencia al conceptualizar la participación infantil. Esa contribución permite examinar si existe una oportunidad segura para opinar, si se habilitan formas de expresión, si alguien escucha y si la opinión recibe consideración. Aquí se utiliza para orientar preguntas sobre la decisión pedagógica, sin convertir el modelo de Lundy en un instrumento deportivo ni atribuirle validación en este contexto.

Una conversación grupal puede favorecer el intercambio y, a la vez, resultar difícil para quien necesita mayor tiempo o un formato diferente. La escucha puede organizarse mediante elecciones entre alternativas concretas, demostraciones, imágenes, gestos, comunicación aumentativa o intercambios individuales. Conviene ofrecer la posibilidad de probar antes de decidir y admitir que una preferencia cambie. La ausencia de una respuesta inmediata no demuestra falta de interés ni autoriza a sustituir automáticamente la opinión de la persona.

Los apoyos requieren cuidado. Un familiar, un compañero o un profesional puede facilitar la interpretación, pero es necesario distinguir lo expresado por el estudiante de lo inferido por el acompañante. Cuando no se logra identificar una preferencia clara, deben registrarse la incertidumbre y las alternativas exploradas. También corresponde observar señales de rechazo, malestar o deseo de detenerse, sin atribuirles un significado único ni exigir una explicación verbal.

Participar en decisiones no equivale a trasladar al estudiante la responsabilidad de resolver su propia inclusión. El docente conserva obligaciones de enseñanza, cuidado y organización. Algunas condiciones de seguridad no son negociables; otras decisiones admiten alternativas. Si una propuesta no puede implementarse, explicar la razón y ofrecer opciones mantiene abierta la interlocución. La votación de la mayoría tampoco puede legitimar la eliminación de un apoyo necesario para alguien.

La autonomía puede ejercerse con asistencia. Ryan y Deci (2000) vinculan la motivación con condiciones que favorecen autonomía, competencia y relación con otros. Desde esta perspectiva, disponer de apoyo no implica necesariamente perder capacidad de elección. La pregunta pedagógica es quién decide la acción y cómo se acuerda la ayuda. Un compañero puede facilitar una ejecución conservando la decisión del jugador, o anticiparse constantemente y terminar decidiendo por él.

La participación debe atravesar la propuesta: antes de jugar, para conocer expectativas; durante la práctica, para ajustar condiciones; y después, para revisar lo ocurrido. Esto exige devolver información. Preguntar qué cambiarían tiene poco alcance si nunca se explica qué sugerencia se incorporó, cuál quedó pendiente y por qué.

6 Un ciclo de deliberación orientado por el modelo

El modelo previo identifica las dimensiones participativa, estructural, social, exigencia física, técnico-transferencial, complejidad organizativa, accesibilidad pedagógica y proyección institucional (Pérez, 2026). Su utilización como brújula exige relacionarlas alrededor de un problema. No todas necesitan el mismo nivel de detalle en cada decisión, aunque conviene revisar efectos que atraviesen otras dimensiones.

Las dimensiones participativa y estructural permiten examinar la relación entre el margen de decisión y la organización de reglas, espacios y roles. La dimensión social pregunta si esas posibilidades reciben reconocimiento o si las relaciones del grupo las neutralizan. La accesibilidad pedagógica se ocupa de cómo se comprende y aprende la propuesta. Revisarlas en conjunto evita atribuir a la regla un efecto que también depende de la enseñanza y de los vínculos.

La exigencia física merece atención propia: una persona puede comprender y elegir, pero no sostener la carga prevista. Regular tiempos de acción y recuperación, ofrecer pausas y conversar sobre el esfuerzo puede conservar oportunidades sin imponer el mismo volumen a todos. La dimensión técnico-transferencial pregunta qué aprendizajes se desarrollan; transferirlos a otro deporte es una posibilidad y no una condición de legitimidad. La complejidad organizativa y la proyección institucional permiten valorar si el cambio puede prepararse, repetirse y sostenerse con los recursos disponibles.

El ciclo comienza por precisar qué se pretende enseñar. Aprender a elegir un pase, coordinar acciones o regular un esfuerzo conduce a propuestas diferentes. La expresión «que todos

participen» establece una aspiración, pero necesita traducirse en oportunidades vinculadas al aprendizaje. Si el propósito es decidir entre opciones de pase, una solución que convierte a un estudiante únicamente en contador de puntos puede mantenerlo ocupado sin darle acceso al contenido central.

Luego se examinan las demandas de la actividad: qué hay que percibir, comprender, ejecutar y decidir; cuánto tiempo existe; qué apoyos están disponibles; y cómo se relacionan los participantes. Se describe la barrera observada con precisión. «Necesita más tiempo para reconocer a quién pasar bajo oposición» orienta mejor el análisis que atribuir la dificultad completa a una condición diagnóstica.

A partir de esa descripción se elaboran alternativas. Una puede modificar la regla; otra, la enseñanza; otra, el espacio o el material. Cada opción necesita una explicación del mecanismo esperado. También debe anticipar quién podría resultar perjudicado, qué complejidad añade y cómo se revisará. Mantener un registro mínimo de propósito, cambio y motivo permite recuperar la decisión en la siguiente clase.

La alternativa se conversa y se prueba cuando sea viable y segura. La observación debe incluir oportunidades, acciones y experiencia, junto con efectos sobre el conjunto. Finalmente, se decide continuar, ajustar o abandonar el cambio. Una modificación puede requerir tiempo de aprendizaje, pero su continuidad tampoco debe justificarse indefinidamente por la intención inicial.

La FEIDI, todavía preliminar, podría documentar estos ciclos si su uso resulta comprensible y factible (Pérez, 2026). No se propone agregar aquí un nuevo puntaje ni certificar que una actividad es inclusiva. La escala Lieberman–Brian constituye un antecedente de evaluación de prácticas docentes con estudios de validez y fiabilidad (Lieberman et al., 2019); esas propiedades no se transfieren a la FEIDI ni al razonamiento desarrollado en este artículo.

7 Escenarios hipotéticos para examinar decisiones

Los tres escenarios siguientes son construcciones analíticas. Sus reglas se presentan para comprender los problemas y no como reglamentos listos para implementar. Las modificaciones mencionadas requieren adecuación a edades, espacio, apoyos, seguridad y experiencia del grupo. No se predice que produzcan efectos favorables: se explicita qué habría que observar para sostener o cuestionar cada hipótesis.

7.1 El pase obligatorio y la posibilidad de elegir

Se supone un grupo de doce estudiantes distribuido en dos juegos simultáneos de tres contra tres. El objetivo de enseñanza es reconocer un compañero disponible y elegir un pase. Se utiliza una pelota blanda; quien la recibe permanece en su lugar y dispone inicialmente de tres segundos para pasarla; los defensores interceptan trayectorias sin contacto corporal ni arrebatarla de las manos. Se obtiene un punto al recibir un pase dentro de una zona final. La distribución concreta del espacio y las distancias se ajustaría antes de cualquier aplicación.

La dificultad supuesta es que dos jugadores concentran las recepciones y las decisiones en uno de los equipos. La tercera integrante recibe ocasionalmente y devuelve enseguida la pelota. No se atribuye este patrón a un diagnóstico: deben explorarse experiencia, comprensión, confianza, tiempo de decisión y relaciones entre compañeros.

La primera alternativa exige que los tres integrantes reciban antes de anotar. Su mecanismo esperado es interrumpir la concentración del balón. Sin embargo, podrían aparecer pases dirigidos únicamente a cumplir la regla, acompañados de la indicación de devolverlo de inmediato. En ese caso aumentaría el contacto sin ampliar la elección. La regla también podría ser útil como apoyo transitorio si efectivamente abre decisiones; no corresponde descartarla antes de observarla.

Una segunda alternativa combina enseñanza y estructura. Se ensaya brevemente, sin oposición, cómo ofrecer dos destinos posibles a quien recibe. Después se amplía, para todos,

el tiempo de posesión de tres a cinco segundos y se establece una distancia mínima acordada entre defensor y receptor. La defensa conserva la posibilidad de interceptar el pase, pero dispone de menos proximidad para presionar la decisión. Estos valores solo permiten comparar las dos versiones del ejemplo y no constituyen tiempos recomendados universalmente. Se conserva el objetivo compartido y se busca que la receptora pueda explorar opciones. El tiempo y la distancia se acordarían y revisarían, evitando que detengan excesivamente el juego.

El criterio de revisión es si la estudiante reconoce alternativas, elige entre ellas y percibe que puede decidir. También se observaría si los compañeros ofrecen líneas de pase y si los defensores mantienen un desafío pertinente. Si la protección vuelve predecible la secuencia, genera espera o deja de ser necesaria, debe modificarse. Si la receptora prefiere otro apoyo, esa información puede cambiar la propuesta. El ejemplo muestra cómo una decisión estructural necesita enseñanza y reconocimiento social para convertirse en una oportunidad efectiva.

7.2 El rol protegido y el derecho a cambiar

Se supone un juego de cuatro contra cuatro cuyo propósito es construir una secuencia de pases para hacer llegar una pelota blanda a una de dos zonas de recepción. No hay contacto corporal. Una estudiante utiliza silla de ruedas y, en esta situación hipotética, necesita más tiempo para orientar la silla y preparar la recepción. Estas necesidades se describen para el escenario y no se extienden a todas las personas que utilizan silla de ruedas.

El docente propone inicialmente que permanezca en una zona protegida y reciba los pases finales. El rol podría permitir una contribución decisiva y ser elegido por ella. Pero también podría limitar sus desplazamientos, volverla una destinataria fija o impedir que aprenda a construir la jugada. La relevancia del punto no resuelve por sí sola la pregunta sobre autonomía y acceso al propósito de enseñanza.

La deliberación debe incluir qué desea experimentar, qué apoyos considera útiles y qué dificultades reconoce. Podrían compararse dos opciones: conservar temporalmente el rol protegido, con oportunidades de elegir la ubicación de recepción; o probar una participación móvil, ampliando el tiempo para controlar la pelota y acordando distancias de oposición. En ambos casos se revisan trayectorias, espacio disponible y seguridad. Ninguna alternativa se asigna automáticamente por utilizar silla de ruedas.

Los roles y sus apoyos se describen por acciones requeridas, sin convertirlos en jerarquías de capacidad. El grupo puede explorar funciones diferentes cuando resulte pertinente, sin imponer una rotación que retire apoyos necesarios o interrumpa un aprendizaje elegido. Poder cambiar de rol es una posibilidad que debe existir; cambiar constantemente no es una obligación.

La revisión examinaría si la estudiante dispone de decisiones, aprende el contenido previsto y reconoce el rol como propio. También preguntaría si sus compañeros buscan su contribución por su valor dentro del juego o porque la consideran un trámite. Si desea conservar la zona protegida, esa elección merece consideración; si solicita salir de ella, la supuesta eficacia del diseño no justifica encerrarla. El ejemplo diferencia una función relevante, un apoyo acordado y una posición impuesta.

7.3 La consigna y el acceso a la información

Se supone una actividad de tres contra tres orientada a coordinar desplazamientos y pases. Para regular el desafío, el docente alterna dos fases: en una, se recibe en zonas señaladas; en otra, se permite recibir en cualquier lugar. Los cambios se anuncian verbalmente mientras el juego continúa. Se supone que el espacio, la pelota y las referencias de las zonas ya permiten una orientación segura a los participantes; si esa condición no se cumple, debe resolverse antes de analizar los cambios de fase. Una estudiante comprende la consigna cuando se presenta de manera breve y secuenciada, pero necesita más tiempo para procesar

los cambios durante la acción. Un compañero no accede de manera fiable a señales exclusivamente visuales.

La barrera inicial es informativa. Reducir el esfuerzo físico o ubicar a ambos en un rol fijo podría dejarla intacta. Se propone detener brevemente el juego antes de cambiar de fase, explicar una sola modificación, demostrarla y comprobar mediante una acción que se comprendió. Se ofrece una referencia visual contrastada a quienes les resulte útil y una indicación sonora o verbal accesible para quien no accede a ella. Las referencias se acuerdan con los estudiantes y se ensayan antes de retomar.

La comprobación no exige repetir verbalmente toda la regla. Puede consistir en mostrar dónde se recibiría en la próxima acción o en realizar una secuencia breve. Si un compañero apoya, se acuerda que comunique la fase sin elegir por la persona dónde moverse o a quién pasar. La ayuda se revisa para evitar dependencia impuesta y para reconocer cuándo deja de ser necesaria.

El rediseño añade tiempo de explicación y puede disminuir la continuidad. Una alternativa es mantener una fase durante más jugadas y reducir la frecuencia de cambios; otra es enseñar cada fase en sesiones diferentes. Se decide según el propósito de aprendizaje y la experiencia del grupo. Incorporar más señales tampoco garantiza mayor claridad: demasiadas referencias simultáneas pueden competir entre sí.

La revisión atendería si los estudiantes anticipan la regla vigente, actúan con mayor autonomía y consideran comprensibles los apoyos. La fluidez del juego y el tiempo disponible también importan. Si alguien continúa sin información, la existencia de una demostración no permite cerrar el problema. El ejemplo muestra que una práctica puede exigir el mismo contenido y habilitar distintas vías para comprenderlo, sin separar permanentemente a quienes necesitan apoyos.

8 Discusión y proposiciones para investigación

Los escenarios desplazan el análisis desde la modificación aislada hacia la relación entre oportunidades, acción y experiencia. Permiten formular una contribución conceptual específica: el modelo multidimensional puede orientar el razonamiento si cada cambio se vincula con un propósito, un mecanismo esperado y condiciones de revisión. Esta contribución desarrolla el antecedente de Pérez (2026), sin constituir evidencia adicional de validez del modelo.

La noción de jugabilidad se utiliza aquí para nombrar la posibilidad de comprender una práctica, entrar en su acción y encontrar alternativas pertinentes para sostenerla. No basta con que el reglamento permita formalmente intervenir. Un juego necesita situaciones que los participantes puedan interpretar y desafíos sobre los que puedan aprender. Esa posibilidad puede construirse mediante formas diferentes de acción, siempre que conserven relación con el objetivo compartido y el contenido de enseñanza.

La horizontalidad lúdica exige reconocer contribuciones diversas sin establecer papeles subordinados de antemano. Esto no supone repartir idénticas ejecuciones ni eliminar diferencias de rendimiento. Requiere examinar si algunas personas disponen sistemáticamente de decisiones mientras otras cumplen obligaciones sin alternativas. La Doble Adaptación Conjunta, formulada en el desarrollo previo, puede orientar cambios que involucren al sistema de juego y al conjunto de participantes; su alcance deberá examinarse en contextos concretos.

De este razonamiento derivan tres proposiciones para estudios futuros. Primero, cuando una modificación aumenta contactos con el material sin ampliar elecciones vinculadas al propósito de enseñanza, ese aumento constituye evidencia insuficiente de participación significativa. Segundo, un rol diferenciado requiere examinar conjuntamente su incidencia, la posibilidad de elegirlo y las oportunidades de aprendizaje que ofrece. Tercero, la revisión del diseño

necesita recoger la experiencia de quienes reciben apoyos y documentar cómo sus preferencias influyen en las decisiones. Son proposiciones conceptuales, no asociaciones demostradas.

Su contrastación podría combinar observación de decisiones y relaciones, registros de modificaciones y conversaciones accesibles en varias sesiones. Debería incluir situaciones donde lo observado y lo expresado discrepan, junto con decisiones que no mejoran la práctica. La comparación entre intenciones y consecuencias permitiría revisar el mecanismo propuesto. El deseo de volver a jugar puede aportar información, aunque no equivale por sí solo a calidad de enseñanza ni a inclusión.

Existen límites. Los escenarios simplifican condiciones que en una clase aparecen simultáneamente. No representan la diversidad de discapacidades ni resuelven necesidades de apoyo complejas. La selección conceptual no es exhaustiva y requiere ampliación; las proposiciones todavía no establecen indicadores ni criterios de medición. Una actividad favorable en un grupo puede resultar insuficiente en otro.

Un estudio cualitativo reciente, realizado mediante dos grupos focales con ocho docentes en Suecia, destaca la preparación de estudiantes, la comunicación y las modificaciones del entorno como elementos de sus prácticas de facilitación (Bertills y Björk, 2024). Se trata de perspectivas docentes en un contexto específico, no de una prueba del modelo aquí presentado. Su aporte refuerza la necesidad de analizar conjuntamente enseñanza y condiciones institucionales; la experiencia de los estudiantes requiere indagación directa.

También debe evitarse convertir el modelo en una exigencia adicional que recaiga exclusivamente sobre el profesor. La deliberación necesita tiempo, formación, materiales y apoyos institucionales. Un registro breve puede facilitar el aprendizaje compartido; una ficha extensa o una demanda de documentación constante puede hacerlo inviable. La proyección

institucional debe incluir la capacidad de acompañar decisiones y compartir aprendizajes, junto con la posibilidad de mantener los apoyos cuando cambia el docente.

La proximidad con la práctica no reduce la exigencia teórica. Obliga a explicitar qué significa cada concepto cuando aparece una decisión concreta y qué evidencia podría cuestionarlo. Esa exigencia permite construir conocimiento comunicable entre escuelas, conservando diferencias de contexto y sin presentar una configuración como solución definitiva.

9 Conclusiones

El modelo multidimensional puede funcionar como brújula cuando ayuda a identificar un problema, justificar una alternativa y revisar sus consecuencias. El presente desarrollo propone relacionar oportunidades previstas, intervenciones realizadas y experiencia de participantes como planos que deben examinarse conjuntamente. La deliberación articula el propósito de enseñanza con reglas, apoyos y condiciones de práctica, y conserva la posibilidad de corregir una decisión inicialmente razonable.

Los escenarios hipotéticos muestran por qué recibir un pase, ocupar un rol relevante o disponer de una consigna no resuelve automáticamente la participación. Cada situación requiere preguntar qué puede decidir la persona, qué aprende y cómo interpreta su lugar. Las propias personas con discapacidad deben encontrar condiciones accesibles para intervenir en esas preguntas y conocer cómo sus opiniones fueron consideradas.

El aporte es una orientación conceptual para construir decisiones situadas, con límites explícitos y preguntas susceptibles de investigación. Su utilidad deberá examinarse con docentes y estudiantes en prácticas reales. La enseñanza inclusiva puede avanzar cuando esa revisión forma parte de la actividad y del aprendizaje institucional que la sostiene.

10 Declaración de alcance y disponibilidad de datos

Este artículo presenta un desarrollo teórico y escenarios hipotéticos elaborados con fines analíticos. No informa una intervención, resultados nuevos con participantes ni un conjunto

de datos primarios para depositar. El modelo y la FEIDI conservan el carácter preliminar explicitado en la publicación antecedente. Los futuros estudios con personas requerirán evaluación ética, consentimiento y asentimiento cuando corresponda, apoyos accesibles y resguardo de la participación voluntaria.

11 Referencias

Bertills, K., y Björk, M. (2024). Facilitating regular Physical Education for students with disability—PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living, 6*, Article 1400192. https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

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

Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review, 10*, 18–26. https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0

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

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Pérez, A. (2026). Modelo multidimensional del deporte inclusivo escolar: Fundamentos para diseñar la participación y propuesta de contrastación empírica. *Nexus Interdisciplinaris, 2*(2), 101–118. https://doi.org/10.5281/zenodo.23111168

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68