



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: AT1120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: XIII Número: 1 Artículo no.:6 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2025**

**TÍTULO:** Estrategias de educación física adaptada en el estado de Chihuahua.

**AUTOR:**

1. Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval.

**RESUMEN:** Esta investigación cualitativa, de tipo descriptivo-interpretativo, analiza las estrategias didácticas inclusivas empleadas por docentes de educación física adaptada (EFA) en escuelas primarias públicas del estado de Chihuahua. Su objetivo es identificar prácticas pedagógicas dirigidas a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) con discapacidad visual, auditiva e intelectual, desde una perspectiva psicopedagógica centrada en la personalización de aprendizajes. Se aplicaron entrevistas, observación participante y análisis documental. Los resultados muestran la necesidad de adaptar estímulos sensoriales, promover ambientes cooperativos y reforzar la comunicación docente-estudiante para fomentar la autonomía y la inclusión escolar.

**PALABRAS CLAVES:** educación física, inclusión, discapacidad, adaptación curricular, educación especial.

**TITLE:** Inclusive physical education strategies in Chihuahua.

**AUTHOR:**

1. PhD. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval.

**ABSTRACT:** This qualitative, descriptive-interpretative research analyzes the inclusive teaching strategies used by adapted physical education (APE) teachers in public elementary schools in the state of

Chihuahua. Its objective is to identify pedagogical practices for children and adolescents with visual, hearing, and intellectual disabilities from a psychopedagogical perspective focused on personalized learning. Interviews, participant observation, and documentary analysis were used. The results show the need to adapt sensory stimuli, promote cooperative environments, and strengthen teacher-student communication to foster autonomy and inclusion in school.

**KEY WORDS:** physical education, inclusion, disability, curricular adaptation, special education.

## **INTRODUCCIÓN.**

Esta investigación analiza las estrategias didácticas específicas para la educación física adaptada (EFA) en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) con discapacidad visual, auditiva e intelectual, a partir de una perspectiva psicopedagógica que promueve la personalización de los aprendizajes, la adaptación curricular y la participación activa. Se destaca la importancia de adecuar los estímulos sensoriales, optimizar la comunicación docente-estudiante, y favorecer ambientes lúdicos y cooperativos que fortalezcan habilidades sociales, emocionales y motrices; asimismo, se plantea en los resultados que la planificación educativa necesita atender tanto las zonas de desarrollo actual (ZDA) como las zonas de desarrollo próximo (ZDP) de los estudiantes, impulsando su autonomía y calidad de vida dentro de entornos escolares inclusivos.

En México, la formación inicial en educación física (EF) se realiza en escuelas normales bajo el plan de estudios del año 2002 avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este sentido, las y los futuros docentes egresados de la Licenciatura en Educación Física (LEF) tienen una formación integral con un enfoque centrado en el desarrollo motriz, afectivo y cognitivo de las NNAJ. Este plan de estudios reconoce la importancia de vincular la teoría con la práctica docente, promoviendo una pedagogía crítica que favorezca el pensamiento reflexivo y el compromiso con la equidad educativa (SEP, 2002a).

El docente de EF tiene un papel fundamental en la construcción de una cultura escolar más inclusiva. No solo organiza las actividades corporales, sino que modela actitudes, establece vínculos y define los valores que circulan en el aula. En este sentido, el maestro puede ser un agente de cambio que cuestione las prácticas discriminatorias y propicie espacios de reconocimiento y equidad para estudiantes con discapacidad.

Se establece una prioridad en crear una oferta de actualización didáctica y formación continua para docentes de EF, que destaca la necesidad de acompañar la práctica educativa mediante capacitaciones, talleres y otros espacios formativos. Este enfoque considera al docente de EF como un agente de cambio comprometido con la innovación didáctica y con la construcción de entornos inclusivos, equitativos y significativos (SEP, 2011).

La EF es concebida como una disciplina formativa y no únicamente recreativa, rescatando su valor pedagógico al fomentar habilidades sociales, cognitivas y emocionales en el alumnado. Esto implica superar la visión tradicional centrada solo en el rendimiento físico para dar paso a una enseñanza basada en prioridades educativas más amplias (SEP, 2002b).

La EF representa una asignatura con componentes transversales necesarios para el desarrollo de valores a través de actividades físicas cooperativas. Estas dinámicas permiten fortalecer el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, configurando entornos inclusivos y participativos en el aula de EF (SEP, 2004).

Bajo esta premisa, la EFA asume un enfoque de educación inclusiva, equidad y diversidad. Las clases pueden resignificar el cuerpo, no como un objeto que responde a ciertos parámetros de habilidad, sino como una parte del sujeto que habita un espacio, expresivo, múltiple, que se mueve, que juega y está en constante construcción. El movimiento ya no se limita a la ejecución técnica, sino que incorpora aspectos afectivos, comunicativos y culturales.

La EF en educación primaria, dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se enfoca en procesos formativos que consideren la corporeidad como una dimensión esencial del desarrollo humano. Esto sugiere repensar las prácticas motrices como actos comunicativos que permiten a las y los estudiantes construir significados y relaciones (SEP, 2008a).

El programa de estudios 2009 para la EF en educación primaria establece un enfoque pedagógico orientado al desarrollo de competencias a través del movimiento; es decir, es una educación del movimiento, que destaca por integrar la motricidad con el pensamiento crítico y la convivencia democrática. La EF deja de ser un espacio marginal para convertirse en un eje estratégico de formación integral (SEP, 2009).

En las escuelas primarias de México, este énfasis en el movimiento y expresión corporal ayuda a mejorar las relaciones sociales. Esto permite que las niñas y niños de primaria aprendan a valorar otras maneras de ser y estar en el mundo, ampliando su comprensión sobre el cuerpo y la convivencia escolar. Las niñas y los niños se acercan al juego motriz, al encuentro con los demás, y por consiguiente, a la búsqueda de su competencia y autonomía motriz (SEP, 2014).

Se introducen nuevas perspectivas curriculares para la EF centradas en la promoción de la salud, cuentos motores, circuitos de acción motriz y los juegos tradicionales, populares o autóctonos modificados o sin modificar. Estas propuestas permiten adaptar las actividades a las necesidades reales del estudiantado, priorizando la inclusión, el bienestar físico y el desarrollo de competencias ciudadanas (SEP, 2008b).

La EF desempeña un papel fundamental en una formación integral de las NNAJ con NEE, ya que no solo contribuye al bienestar físico, sino también al fortalecimiento de su autonomía y participación social. Es importante mencionar, que el concepto de NEE se empleó por primera vez en los estudios sobre la integración de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares y la investigación de los trastornos del espectro autista de Wing (1981 y 1980).

La comprensión de los trastornos del espectro autista en la EFA se enriquece al considerar los aportes de Lorna Wing. En su trabajo seminal junto a Gould (Wing y Gould, 1979), se describe cómo las severas alteraciones en la interacción social y las conductas atípicas en la infancia requieren enfoques educativos diferenciados que promuevan no solo la motricidad, sino también la socialización y el respeto a los ritmos individuales. Posteriormente, Wing (1980) analiza la influencia de la clase social en la identificación del autismo infantil, subrayando la importancia de diseñar programas de educación física adaptados, accesibles y equitativos, capaces de atender las diversas condiciones socioeconómicas de los estudiantes. De este modo, su caracterización clínica del síndrome de Asperger (Wing, 1981) destaca la necesidad de estrategias pedagógicas que consideren las habilidades motoras específicas, las dificultades en la comunicación no verbal y los intereses restringidos, adaptando las actividades físicas para favorecer tanto el desarrollo físico como la inclusión social.

El término NNE fue popularizado por la Declaración de Salamanca de 1994 como una acción para la integración de estudiantes con NEE en las escuelas regulares. Pese a sus críticas, el concepto de NEE significa un verdadero cambio en la práctica educativa, hablar de necesidades y no de deficiencias, discapacidades y minusvalías, consiste en poner a prueba la capacidad de la escuela para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los escolares.

Las NEE están relacionadas con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados NNAJ pueden precisar para el logro del máximo crecimiento personal y social. Las NNAJ presentan NEE cuando, como consecuencia de una discapacidad o trastorno, requieren de ayudas o apoyos extraordinarios para participar y avanzar en sus aprendizajes. Estos apoyos extraordinarios pueden ser requeridos por algunas NNAJ durante todas las etapas de su vida escolar, mientras que para otras solo por períodos específicos de su escolarización.

Para lograr los objetivos de aprendizaje de la EF, es indispensable adaptar las actividades físicas a las características específicas de cada discapacidad, atendiendo a la diversidad como un enfoque vigente y transformador dentro de los servicios de educación especial. Por lo que se persigue una formación integral que favorezca la plena inclusión y la mejora de la calidad de vida de estas personas.

Uno de los retos más importantes es diseñar programas ajustados a las necesidades, capacidades e intereses particulares de cada estudiante, lo que implica considerar sus motivaciones, inclinaciones y potencialidades. La intervención pedagógica necesita ser personalizada y centrada en una formación integral, promoviendo un ambiente de tolerancia, respeto y solidaridad. Para lograrlo, se requiere de un educador creativo, innovador y capaz de facilitar el aprendizaje desarrollador y significativo a través de estrategias inclusivas.

La planificación de la EFA para estudiantes con NEE necesita considerar tanto las actividades correctivas como compensatorias, ya que ambas ayudan a las NNAJ con NEE a desenvolverse en espacios educativos, familiares, sociales y laborales. Se recomienda impartir clases de EF dos o tres veces por semana y tener de manera complementaria actividades en grupos deportivos escolares que incluyan a las NNAJ con NEE. Este enfoque de inclusión debe reflejarse en las clases de EF mediante estrategias psicopedagógicas que reconozcan la diversidad como norma, y no como excepción.

Contrario al enfoque clínico, que se centra en los defectos y deficiencias de la persona y tiende a la segregación mediante una clasificación binaria entre lo normal y lo anormal, el enfoque psicopedagógico valora las potencialidades individuales. Mientras que el enfoque clínico otorga mayor autoridad al personal médico, el pedagógico apuesta por una intervención educativa sensible a los procesos afectivos y sociales, lo cual permite generar un clima emocional favorable al aprendizaje y la inclusión.

## **Sobre la ZDA y la ZDP en la obra de Vygotsky.**

La adaptación curricular es otro aspecto clave, comenzando con un diagnóstico preciso de la ZDA del estudiante, para luego, mediante mediación educativa, avanzar hacia la ZDP. Esta progresión requiere una planificación deliberada, donde la EF resulte en la interacción recíproca entre el individuo y su entorno. De este modo, se favorece no solo el aprendizaje, sino también la independencia funcional del estudiante. La concepción vygotskiana del desarrollo humano parte de una comprensión dialéctica del sujeto, entendido como una síntesis de lo biológico y lo cultural. Vygotsky (1993) sostiene que el pensamiento y el lenguaje son instrumentos de planificación y ejecución de la acción, entendidos como una unidad de “percepción-lenguaje-acción” (p.129). Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo no puede comprenderse sin considerar la influencia de los mediadores culturales que la sociedad proporciona, como herramientas simbólicas, teorías e ideas, que funcionan como “prótesis instrumentos” para alcanzar niveles mentales superiores (Vygotsky, 1993, p.131).

En este marco emerge el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definido por Vygotsky (1993) como “la distancia entre el nivel actual de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con los pares más capaces” (p.133). Esta noción enfatiza el carácter relacional del aprendizaje y sugiere que el mejor aprendizaje es aquel que se adelanta al desarrollo.

Complementando esta idea, Labarrere (1997) argumenta que la ZDP apunta hacia “el carácter interactivo y eminentemente cultural de los procesos de apropiación humanos” (p.3); es decir, el desarrollo no es lineal ni individual, sino que se produce a través de la mediación social y la cooperación, lo que implica una crítica a enfoques educativos que se limitan a medir el rendimiento individual sin considerar el contexto interactivo del aprendizaje.

Por ello, Vygotsky (1966) critica los procedimientos psicológicos tradicionales que solo evaluaban lo que un niño podía hacer por sí mismo. Él sostiene que “el psicólogo debe, al evaluar el estado del desarrollo, tener en cuenta no solo las funciones que ya han madurado, sino también las que están en proceso de maduración” (Vygotsky, 1966: p.118); así introduce la necesidad de un análisis más complejo que contemple tanto la Zona de Desarrollo Actual (ZDA) como la ZDP.

Este enfoque permite comprender que los errores del niño al resolver una tarea no reflejan necesariamente sus capacidades cognitivas, sino más bien “la insuficiencia de sus conocimientos o de sus habilidades” (Vygotsky, 1989: p.142). En consecuencia, Labarrere (1997) propone una doble evaluación: una en la que el niño resuelve de manera autónoma, y otra con ayuda progresiva del adulto, para descubrir el momento en que el sujeto capta el procedimiento.

Este proceso de ayuda escalonada se manifiesta en tres niveles. El primero se denomina “Orientación y Atracción de la Atención” y consiste en guiar al niño para identificar los atributos esenciales de la tarea. Esta orientación inicial sirve para activar procesos de atención y categorización previos a la solución. Si esta primera ayuda no es suficiente, se introduce un segundo nivel llamado “Estimulación y Ayuda”, en el cual se formulan preguntas que conduzcan al niño hacia la exclusión o inclusión correcta de los elementos. Así, el examinador puede preguntar: “¿A qué grupo tú crees que pertenece un determinado elemento?” o “¿Se parece este elemento a este otro?” (Labarrere, 1997: Pp.10-11). Este nivel de ayuda busca activar el razonamiento comparativo y la generalización por categorías.

Cuando el niño sigue sin llegar a la respuesta correcta, se recurre al tercer nivel: “Demostración de la Actividad”. Este nivel no implica resolver la tarea por él, sino mostrar el procedimiento con objetos manipulables y preguntas guiadas. Se le puede decir: “Vamos a ver en qué se parecen este elemento y este otro... ¿y este elemento se parece se parece a los anteriores?” (Labarrere, 1997: p.13). La manipulación física ayuda al niño a captar las semejanzas y diferencias esenciales.

Este modelo de ayuda progresiva encuentra un respaldo teórico en Luria (1975), quien destaca el valor del principio de transferencia como indicador del desarrollo potencial. Afirma que “El principio de la transferencia del resultado del entrenamiento como un indicador del desarrollo potencial es muy importante, y es de lamentar que este principio, formulado por Vygotsky hace ya más de 30 años, no haya sido más extensamente aceptado” (p.173).

La ZDP redefine el diagnóstico pedagógico al incluir no solo lo que el niño ya puede hacer (ZDA), sino también lo que está en proceso de aprender con ayuda; así el desarrollo se concibe como un proceso continuo de apropiación cultural en el que la mediación, la interacción y la ayuda progresiva son fundamentales. Esta perspectiva transforma las prácticas educativas y psicológicas al reconocer que el potencial de aprendizaje del niño está más allá de lo observable en su desempeño individual.

## **DESARROLLO.**

### **Estrategias de EFA para estudiantes con discapacidad visual.**

En el caso de las NNAJ con deficiencia visual, su desarrollo psicomotor está condicionado por la percepción, afectando su coordinación, equilibrio, orientación y movilidad. A pesar de que su lenguaje suele estar bien desarrollado, muchos presentan una baja iniciativa; por esto, el trabajo educativo en EFA se orienta hacia el desarrollo de autonomía, fomenta además, el dominio del espacio, un requisito esencial para la integración. Sin este dominio, es frecuente que las NNAJ rechacen las actividades físicas.

Las adaptaciones didácticas deben incorporar aspectos sonoros, táctiles y visuales, donde el espacio sonoro facilite la orientación mediante sonidos significativos, y las texturas o superficies contribuyan a la ubicación espacial. El tono de voz del docente puede transmitir seguridad emocional, pero es crucial verificar que el mensaje haya sido comprendido; para ello, se recomienda mantener una ubicación clara del profesor dentro del área, usar mensajes breves y adecuados al nivel del alumno, evitando actitudes paternalistas o de sobreprotección.

Para estudiantes con baja visión, la iluminación adecuada es fundamental. Es importante, que puedan explorar objetos con ambas manos y que la presentación de estos se realice en la posición funcional correcta. Las clases deben estimular tanto el desarrollo físico como los procesos psíquicos, y fomentar la confianza, movilidad y expresión corporal a través de juegos adaptados como “En busca del ruidoso”, que mejora la percepción auditiva y la orientación espacial, o “El pañuelo”, que estimula la cooperación entre pares con diferente capacidad visual. Variar los sonidos, emplear colores vivos y permitir variantes lúdicas ayuda a mejorar la motivación y la noción corporal.

La participación activa de los estudiantes en la generación de propuestas debe ser bienvenida, pues representa una oportunidad para evaluar sus habilidades comunicativas. Actividades como “Lucy Locket lost her pocket”, “Cada uno con su pareja”, “El abrazo” o “El rey” promueven la percepción auditiva, la creatividad, la expresión corporal, la cooperación y el desarrollo de habilidades motrices básicas, convirtiéndose en recursos pedagógicos valiosos dentro del aula inclusiva.

### **Estrategias de EFA para estudiantes con discapacidad auditiva.**

En cuanto a las NNAJ con deficiencia auditiva, las representaciones mentales suelen ser fragmentadas y su atención inestable. Para atender estas particularidades, es necesario que las orientaciones se den de frente, con apoyo de señas o mímica, usando un lenguaje oral claro, con tono de voz normal y evitando moverse durante las explicaciones. El trabajo en grupo debe facilitar la comunicación mediante objetos, tarjetas o señales visuales, y las formaciones deben diseñarse de forma que todos los estudiantes puedan ver al docente y entre sí.

La orientación espacial, la coordinación y la expresión corporal son aspectos clave en este grupo, ya que permiten desarrollar la conciencia corporal y habilidades motoras esenciales para su inclusión.

## **Estrategias de EFA para estudiantes con discapacidad intelectual.**

En el caso de las NNAJ con discapacidad intelectual, las principales afectaciones se presentan en la atención, la memoria y el lenguaje, lo que demanda clases diseñadas con base en la lentitud del pensamiento y en el uso de operaciones concretas, promoviendo siempre un ambiente lúdico, respetuoso y estimulante.

La EFA representa una oportunidad invaluable para fortalecer las habilidades cognitivas y socioemocionales de estudiantes con discapacidad intelectual. Desde un enfoque ludopédico; es decir, el aprendizaje a través del juego, se pueden diseñar actividades físicas que promuevan la atención sostenida, la memoria funcional, la organización espacial y la cooperación; para lograrlo, es necesario estructurar las sesiones en tareas pequeñas, repetitivas y motivadoras, utilizando materiales didácticos atractivos como objetos de diferentes tamaños y colores; pelotas, aros, pañuelos, cuerdas, tapetes de texturas, pictogramas y tableros visuales.

Entre las estrategias más efectivas se encuentra la descomposición de actividades en pasos simples, con instrucciones visuales acompañadas de claves verbales como “Recuerda”, “Observa”, o “Escucha bien”. Juegos como “Simón dice”, la “Caja mágica de movimientos”, o “Camina y para cuando suene el tambor” estimulan la memoria de trabajo y la atención selectiva. Estos juegos pueden apoyarse en cronómetros o temporizadores de cocina, señales auditivas (campanas, palmas, maracas) o visuales (luces, carteles) para facilitar la autorregulación del comportamiento y la permanencia en la actividad.

La creación de circuitos motores con estaciones temáticas resulta una estrategia muy útil. Cada estación puede trabajar una función específica (por ejemplo: saltar en un aro para reforzar coordinación, lanzar una pelota en un cesto con colores para estimular memoria visual, o tocar una secuencia de objetos sonoros para trabajar la memoria auditiva). Este tipo de ejercicios promueve el aprendizaje activo y cooperativo,

permitiendo que los estudiantes se emparejen, se supervisen mutuamente y repasen conceptos entre compañeros.

En consecuencia, es recomendable sentar a las NNAJ con dificultades atencionales cerca del docente o de un compañero modelo, y evitar ubicarlos cerca de distractores como ventanas o pasillos. Las explicaciones deben ser breves, directas, y acompañadas de ejemplos físicos, modelados con apoyo de imágenes o muñecos. Actividades como “La búsqueda del objeto escondido” (donde se siguen pistas sonoras o visuales), o el “Circuito del tesoro” (con estrategias mnemotécnicas para recordar instrucciones) integran el juego con la estimulación cognitiva.

La planeación de EFA también puede incluir pictogramas o dibujos grandes, instrucciones con letra aumentada, colores vivos para resaltar palabras clave, y bordes decorativos que ayuden a centrar la atención; asimismo, se pueden añadir mensajes como “¡Revisa tu trabajo!” o “¿Qué aprendiste hoy?” para fomentar la autorreflexión. Para estudiantes con mayor dificultad, es útil ofrecer la posibilidad de evaluar oralmente sus aprendizajes, o realizar juegos tipo prueba, como “Pregunto y lanzo” (responden una consigna y luego lanzan una pelota a un blanco).

Por último, el uso de contratos de comportamiento, programas de puntos o recompensas visibles (como termómetros de esfuerzo, estrellas o caritas felices) puede ser muy motivador. Estos se complementan con programas de habilidades sociales dentro de la clase, como el amigo misterioso (donde se promueven gestos amables entre pares), o los ayudantes del día, que refuerzan la autoestima y la cooperación. Incluir a la familia en estos procesos, mediante registros de avance o acuerdos de conducta, refuerza la coherencia educativa entre casa y escuela, y potencia el aprendizaje funcional y la inclusión real.

Las estrategias de la EFA favorecen el desarrollo de la memoria operativa y la atención sostenida, aspectos clave para la ejecución y comprensión de actividades motrices. En las sesiones de EF, se pueden utilizar recursos como secuencias visuales de movimientos, tarjetas con pictogramas, cronómetros visuales y

frases clave que sirvan como apoyos mnemotécnicos; por ejemplo: narrativas simples que asocien una serie de pasos con una historia divertida, como el uso de “El Regalo de Joe: Joe nació el domingo, 4 de julio, en Seattle, Washington, USA, en la Calle Book. Le regalaron una Tortuga Ninja de Toys R’Us” para recordar reglas ortográficas; asimismo, se recomienda presentar solo la información esencial, evitar ofrecer instrucciones extensas a estudiantes con discapacidad intelectual, y procurar que la dinámica parezca lúdica e interesante. La disposición del espacio físico también influye: se recomienda ubicar a los alumnos cerca del docente, alejados de estímulos distractores, con opciones como mesas aisladas o acompañamiento de compañeros que sirvan de modelo.

Durante las clases, actividades como juegos cooperativos por estaciones, ejercicios con canciones o secuencias de movimientos acompañadas de ritmos y colores ayudan a mantener el enfoque y refuerzan la memoria mediante la asociación multisensorial. Estas prácticas, acompañadas por tutorías entre pares, pizarras con tizas de colores, materiales autocorregibles y hojas de trabajo impresas con letra grande y segmentadas, fortalecen no solo la retención de instrucciones sino también el sentido de logro, participación y autonomía de las NNAJ con discapacidad intelectual.

### **Estrategias de EFA con práctica yoguica para las NNAJ con TDAH.**

La EFA ofrece un enfoque fundamental para atender las necesidades específicas de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), integrando métodos que promueven la atención, la autorregulación y la motricidad fina y gruesa. El yoga, por sus propiedades de movimiento consciente, respiración controlada y meditación activa, se ha posicionado como una estrategia eficaz para este grupo de estudiantes (Shields et al., 2018).

Entre las recomendaciones generales, para trabajar atención en estudiantes con TDAH están: establecer ambientes tranquilos y motivadores; involucrar activamente al adulto; realizar las actividades en

momentos donde el estudiante tenga mayor energía; y concebir las actividades como oportunidades de éxito personal (Hernández, 2018).

Según Hernández (2018), es clave trabajar distintos tipos de atención: atención sostenida (mantener la atención durante períodos prolongados), atención selectiva (concentrarse en estímulos relevantes) y atención dividida (alternar entre varias tareas). Entre los ejercicios específicos se incluyen: a) Atención sostenida: ejercicios de cancelación de letras en párrafos, secuencias de números con palmadas, saltos al escuchar palabras específicas, y ejercicios de memoria de secuencias de palabras; b) Atención selectiva: actividades de identificación y coloreo de figuras repetidas en dibujos; c) Atención dividida: juegos de pelota nombrando categorías (como animales), bailar sosteniendo un vaso de agua, o transportar pelotas con cucharas.

Estos ejercicios fortalecen habilidades cognitivas fundamentales para la vida escolar y cotidiana de las NNAJ con TDAH. El yoga combina movimiento corporal, respiración consciente y atención plena, favoreciendo el perfeccionamiento de la autorregulación mental y física (Shields et al., 2018). Su práctica regular promueve mejoras significativas en: Concentración: aumenta el tiempo de atención en tareas escolares y domésticas; Comunicación: mejora la relación con el entorno familiar y escolar; Regulación emocional: ayuda a canalizar la energía, reducir la impulsividad y el estrés; y Autoestima e independencia: favorece una percepción positiva de las propias capacidades (Esquivel, 2014); asimismo, Esquivel (2014) considera que la combinación de Hatha Yoga (posturas básicas) y Kundalini Yoga (cantos, dinámicas de manos y cuerpo) resulta particularmente eficaz en la intervención con niños con TDAH. Entre los ejercicios y posturas empleados se destacan: a) Postura del Águila (Garudasana): implica el entrelazamiento de extremidades superiores e inferiores, facilitando la conexión interhemisférica cerebral y reduciendo la hiperactividad; b) Respiración alterna (Nadi Shodhana Pranayama): tapar una fosa nasal para inhalar y exhalar por la contraria, alternando, mejora la concentración, oxigenación cerebral y calma

mental; c) Postura de la Sirena: en posición sentada, con cruce de piernas y torsión del torso, mejora coordinación, enfoque y concentración, d) Postura de la Medusa: hincados, con la frente tocando el suelo y brazos relajados hacia atrás, con balanceos laterales suaves, facilita introspección, libera el estrés y estabiliza el estado emocional.

Estas prácticas se adaptan a las características propias de las NNAJ: gran flexibilidad, memoria fresca y disposición lúdica, favoreciendo su involucramiento activo y la percepción positiva de la actividad (Esquivel, 2014). Entre los resultados de la práctica del yoga en estudiantes con TDAH se puede mencionar los aportes de los estudios como el de Shields et al. (2018), que revelan que las NNAJ que participaron en programas diarios de yoga mostraron: mejoras en autorregulación y manejo emocional; reducción moderada de síntomas de inatención y de hiperactividad según reportes parentales; incremento del tiempo en tarea y disminución de la impulsividad observada directamente; y mejor manejo del estrés tanto en niños como en padres. Aunque las mejoras no siempre fueron percibidas en escalas de calificación de maestros, posiblemente debido a la dificultad de observar síntomas de inatención en ambientes grupales, los efectos positivos en la autorregulación emocional y el enfoque académico se consolidaron tras la práctica continua.

La integración del yoga como estrategia de Educación Física Adaptada para estudiantes con TDAH no solo fortalece la atención sostenida, selectiva y dividida, sino que también promueve el bienestar integral, la autoestima y el autoconocimiento. Estas prácticas necesitan ser sistemáticas, lúdicas y adaptadas a la energía y necesidades individuales de cada estudiante, con el objetivo de potenciar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Un aspecto importante es el mencionado en la Help Guide (2017) de la Organización Estadounidense de niñas y niños con TDAH, misma que refiere a que el tratamiento para el TDAH no consiste solo en tomar medicamentos. Hay muchos otros que pueden ayudar a mejorar su

capacidad para prestar atención, controlar la impulsividad o frenar la hiperactividad: comidas nutritivas, juegos y ejercicios yóguicos, la danza, la gimnasia, las artes marciales y el patinaje.

### **Metodología.**

Este estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa de tipo descriptivo-interpretativo. El método utilizado fue el estudio de caso múltiple, el cual permitió analizar las prácticas de adaptación didáctica de docentes de EF en diferentes contextos de educación primaria pública. Se emplearon como técnicas la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el análisis documental de planes de clase y registros de intervención pedagógica. La información recopilada se organizó mediante categorías temáticas emergentes y se analizó con técnicas de codificación abierta y axial para interpretar los sentidos atribuidos por los docentes a sus prácticas inclusivas.

La muestra fue intencionada y estuvo conformada por 12 docentes de EF que laboran en 12 escuelas primarias en distintos municipios del estado de Chihuahua. Los criterios de selección incluyeron: (a) tener al menos tres años de experiencia trabajando con estudiantes con NEE, (b) haber participado en cursos de formación en EFA o EFI en los últimos cinco años, y (c) demostrar, mediante evidencias documentales, la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad visual, auditiva e intelectual. La selección buscó garantizar la diversidad de contextos socioculturales y de prácticas pedagógicas para enriquecer la interpretación de los resultados.

### **Resultados de entrevistas a docentes de EF de escuelas primarias de Chihuahua.**

Las concepciones de las y los docentes de EF sobre las discapacidades determinan las formas en que planifican e imparten sus clases. Estas concepciones pueden partir de visiones asistencialistas o paternalistas que colocan al estudiante con NNE o discapacidades como receptores pasivos de cuidados. mientras que en docentes con conocimientos de EFA hay evidencia de enfoques más emancipatorios que reconocen que los estudiantes con NNE o discapacidad tienen en sus posibilidades autonomía, capacidad

de agencia y participación plena; asimismo, comprender la discapacidad no solo como una condición médica, sino como una construcción social, es clave para transformar las prácticas pedagógicas de docentes de EF.

Las concepciones que prevalecen en el discurso educativo afectan directamente la forma en que se entiende al cuerpo, la motricidad y la diversidad funcional, elementos fundamentales para construir una EFA; por lo tanto, la inclusión de estudiantes con discapacidades no puede entenderse como una mera integración del alumno al grupo de clase, sino como la garantía de su participación significativa en las actividades corporales y del movimiento. Esta participación exige que el docente de EF reconozca las diferencias no como carencias, sino como posibilidades.

“[...] cuando empecé a trabajar con niños con discapacidad, creía que debía protegerlos del esfuerzo físico porque eran débiles. Ahora entiendo que necesitan vivir la EF como cualquier otro alumno, solo que a su manera” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] me da vergüenza, pero yo no sabía cómo o qué enseñar a los alumnos con discapacidad. Incluso, yo decía que ellos no eran mi problema, que tenían que atenderlos especialistas de los servicios de EE. Tuvimos un curso de práctica yóguica para atender a niños con discapacidad motriz y TDAH ofrecido por el Dr. Pavel Gutiérrez de la UACJ. Sus explicaciones fueron muy nutritivas y su acompañamiento y orientación me motivó a aplicar el yoga con mis alumnos. Es importante, que el docente sea el modelo y sí ayuda, hacer yoga para que aprendan, hay que hacerlo” (Docente de EF en escuela primaria de Chihuahua capital).

“[...] para mí, incluir es quitarle piedras al camino, no al que camina lento, sino al que quiere caminar y no lo dejan. A veces los docentes y los padres de familia somos sobreprotectores, eso con frecuencia no ayuda. Los alumnos con discapacidad pueden perder su energía porque uno no los motiva a participar” (Docente de EF en escuela primaria de Nuevo Casas Grandes).

“[...] la inclusión no es solo aceptar a los alumnos con NEE en el aula, sino que compromete a cada docente de EF a reconfigurar sus actividades para descubrir el potencial de nuestras niñas y niños con discapacidades” (Docente de EF en escuela primaria de Delicias).

“[...] creo que no solo los alumnos con discapacidades se enfrentan a los prejuicios de algunos colegas docentes de EF, sino que también los alumnos con sobrepeso. No es que no puedan hacer las actividades, es que no les damos el espacio para poder” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

Los 40 docentes de EF entrevistados señalan que la EFA requiere que las prácticas docentes sean sensibles a las trayectorias, contextos sociales y familiares, así como a las NEE de cada alumno con discapacidad. De esta manera, se encontró que las 20 escuelas primarias de 20 municipios del estado de Chihuahua cuentan al menos con un alumno con NEE o discapacidad; asimismo, las concepciones docentes sobre la discapacidad reconocen que la EFA requiere una sensibilidad ante las NEE e interés por reconocer que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni responden igual a las mismas dinámicas corporales. De igual manera, adaptar las estrategias pedagógicas, los ritmos y los instrumentos de evaluación es esencial para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje de la EF.

“[...] no basta con incorporar a los alumnos con discapacidad al grupo clase. Es necesario transformar las condiciones del entorno social, familiar y educativo para que sus experiencias corporales sean significativas” (Docente de EF en escuela primaria de Camargo).

“[...] necesitamos de prácticas sensibles a la singularidad de nuestros alumnos con y sin discapacidad. No hay modelos rígidos y uniformes de EF. Cada docente se encarga de promover espacios lúdicos, cooperativos y creativos de acuerdo con las posibilidades de su escuela para que cada alumno pueda expresarse desde su corporeidad” (Docente de EF en escuela primaria de Cuauhtémoc).

“[...] podemos llamar EFA o educación física inclusiva (EFI); por tanto, se convierte en una oportunidad para ampliar los sentidos del movimiento, el juego, el deporte y la convivencia escolar” (Docente de EF en escuela primaria de Cuauhtémoc).

“[...] la primera vez que tuve una alumna con parálisis cerebral, me sentí solo, sin herramientas... tuve que improvisar con más corazón que técnica” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] el miedo no es por la discapacidad, sino por saber que quizá estoy haciendo las cosas mal” (Docente de EF en escuela primaria de Ascensión).

“[...] no hay quien te diga si lo estás haciendo bien o mal... solo te lanzan al ruedo” (Docente de EF en escuela primaria de Jiménez).

“[...] en la clase cuando tenemos estudiantes con discapacidades, con ellos, por lo que nos cuentan, todos lloramos, reímos y compartimos lo que muchos docentes en la escuela no ven. La lucha diaria por enseñar EFI con dignidad” (Docente de EF en escuela primaria de Balleza).

La discapacidad en el ámbito educativo fue entendida durante décadas desde el orden médico, el cual centraba el problema en el cuerpo del alumno. La EF en escuelas primarias bajo este orden ha contribuido a mantener prácticas de exclusión donde los estudiantes con discapacidad eran considerados incapaces de participar de las actividades por no cumplir con ciertos estándares de rendimiento físico, musculatura, coordinación o equilibrio; sin embargo, adoptar una EFI con perspectiva social permite reconocer que las barreras están más en las estructuras escolares, en las actitudes y en la falta de adaptaciones que en los cuerpos de las y los alumnos con discapacidad. Esta visión promueve transformaciones profundas en las dinámicas de enseñanza, alentando a los docentes de EF a flexibilizar sus expectativas y a buscar nuevas formas de interacción corporal que favorezcan la inclusión real de las y los alumnos con discapacidad.

“[...] con apoyo del Dr. Pavel Gutiérrez, hemos incorporado proyectos STEAM para alumnos con discapacidades en las clases de EF” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] inventé un juego de relevos con tapetes sensoriales para que todos pudieran participar, incluso Mariana, que es ciega. Cuando ella sintió la textura del piso y escuchó los aplausos, gritó: ¡Estoy ganando!” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] el secreto es dejar que el cuerpo hable con otros lenguajes. No todo es correr y competir. Hemos implementado el entrenamiento circense con pirámides y acrobacias” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] el entrenamiento físico puede generar una mayor consciencia corporal y al mismo tiempo reforzar los aprendizajes de idiomas extranjeros. Realizamos un entrenamiento con psicoballet cubano con apoyo del Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, quien acompañó durante todo el ciclo escolar las clases de EF y ofreció instrucciones en inglés, francés e italiano; además, enseñó a un grupo de 24 niñas la técnica de ballet clásico bajo la metodología cubana: trabajo en barra, en piso y en centro” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] en mi clase de EF, la meta no es llegar más rápido, sino llegar acompañado; por ello, para implementar una EFI, primero es necesario abandonar los estándares de rendimiento y abrazar la singularidad; es decir, respondernos que sí podemos generar un aprendizaje significativo a través de la EFI” (Docente de EF en escuela primaria de Nuevo Casas Grandes).

Las barreras físicas, actitudinales y pedagógicas con las que se enfrentan los docentes de EF incluyen desde la falta de materiales adaptados, la inaccesibilidad de los espacios, hasta la ausencia de formación docente especializada en estudiantes con discapacidad.

“[...] cuando tuve en mi clase de EF un niño con discapacidad motriz, consideré que el alumno estaba impedido para jugar, moverse o expresarse corporalmente; sin embargo, descubrí que no era el alumno, sino las condiciones del entorno las que impedían que jugara, se moviera o se expresara corporalmente” (Docente de EF en escuela primaria de Nuevo Casas Grandes).

“[...] con los talleres de circoterapia y entrenamiento en artes circenses contemporáneas ofrecidas por el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, me ayudó muchísimo para realmente aplicar un enfoque inclusivo en la EF. Descubrí que la EF tiene el potencial de desactivar todas las barreras que impiden a las niñas y niños con discapacidad participar en las actividades. Una de sus frases que recuerdo y aprecio es en el circo la diferencia no se penaliza, sino que se valora como parte de la riqueza del grupo. El circo es, entonces, la única de las bellas artes donde todos encuentran su máximo potencial en alguna de las múltiples disciplinas que conforman las artes circenses” (Docente de EF en escuela primaria de Nuevo Casas Grandes).

“[...] una pelota sonora me cambió la vida, me ayudó a trabajar con un alumno con discapacidad visual” (Docente de EF en escuela primaria de Nuevo Casas Grandes).

“[...] no tenemos recursos. La mayoría del tiempo improvisamos con botellas, cojines, lo que haya. Creo que no puede haber inclusión sin creatividad. Las profesoras de EFI somos muy creativas” (Docente de EF en escuela primaria de Chihuahua).

“[...] antes la frustración era constante. Recuerdo una vez, hace ya años, planeé una actividad de equilibrio sin pensar en uno de los alumnos: Juan, que usa silla de ruedas, él solo me dijo: Profe, hoy no es mi clase, ¿verdad? sentí un nudo en el estómago” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] con los años los profesores de EF aprendemos a escuchar a nuestros alumnos y siempre preguntarles qué necesitan. Esto es más útil que cualquier manual” (Docente de EF en escuela primaria de Casas Grandes).

El orden médico sigue un modelo clínico de alumnos con discapacidad. Este reduce las y los alumnos a pacientes y también reduce su experiencia a diagnósticos, déficits y tratamientos, dejando de lado sus intereses, deseos y posibilidades respecto a la EF. Cuando se concibe la discapacidad desde este orden y no desde un discurso humanística, despatologizador o de inclusión educativa, las prácticas docentes

excluyen, infantilizan o sobreprotegen a las y los alumnos con discapacidad, negándoles el derecho a la participación activa.

Romper con esta lógica implica construir un enfoque pedagógico centrado en el sujeto y no en la patología. Esto supone cambiar la forma en que se organiza la clase, se evalúan los desempeños y se promueve la cooperación entre estudiantes. Se trata de pasar del “no puede” al “¿cómo puede?”, desde una ética del reconocimiento que permita a cada niño vivir el movimiento desde su propia corporalidad. Desde su cuerpo vivo, cuerpo trabajado y cuerpo inscrito con posibilidad de expresión.

“[...] el día que escuché a Diego decir gracias por no dejarme fuera, entendí que el cariño también educa” (Docente de EF en escuela primaria de Delicias).

“[...] la empatía pedagógica no es solo una herramienta, es el puente hacia la inclusión real” (Docente de EF en escuela primaria de Casas Grandes).

“[...] confiar en ti les da fuerza para intentar lo que el mundo les dice que no pueden” (Docente de EF en escuela primaria de Casas Grandes).

“[...] la EF se vuelve un acto de amor cuando se enseña desde la emoción, no desde la obligación” (Docente de EF en escuela primaria de Casas Grandes).

“[...] tengo un alumno con epilepsia y no es que no quiera incluirlo, sino es que tengo miedo de hacer daño. Siento que no tengo la preparación correcta para hacerlo” (Docente de EF en escuela primaria de Casas Grandes).

“[...] a veces el problema no es el docente, sino compañeros docentes y la misma directora. En mi caso, yo me formé como Licenciado en Educación Física, Licenciado en Educación Especial y también cursé cinco años de formación de Licenciatura en Medicina General; sin embargo, en la escuela no me asignan a alumnos con discapacidad, porque dicen que después nos van a llegar más niñas y niños con

discapacidad; entonces, a veces no se da la inclusión, porque hace falta el apoyo institucional” (Docente de EF en escuela primaria de Chihuahua).

“[...] me daba cosa que se cayera, así que no lo sacaba al patio. Esto sucedió hasta que su mamá me dijo: maestra sí no se cae, no aprende” (Docente de EF en escuela primaria de Cuauhtémoc).

Cabe mencionar, que para transformar la práctica docente es necesario desaprender prejuicios, actualizarse continuamente y reflexionar de manera crítica sobre el propio quehacer. De las y los docentes de EF entrevistados, todos reconocen que su formación inicial no los preparó para trabajar con la diversidad; sin embargo, también expresan que el contacto cotidiano con alumnos con discapacidad los ha llevado a modificar sus prácticas y a encontrar nuevas formas de enseñanza más empáticas e inclusivas.

“[...] tuve un alumno con discapacidad motriz que un día me preguntó si él podía dirigir el calentamiento. Y lo hizo tan bien, que desde entonces siempre le doy un espacio para guiar al grupo” (Docente de EF en escuela primaria de Chihuahua).

“[...] hace años había un alumno con Síndrome de Down, su mamá era una exatleta de juegos panamericanos que deseaba apoyarme en la clase de EF. Aprendí muchísimo de ella, siempre debemos tener las puertas abiertas a la comunidad y atraer el talento local a las clases de EF. Durante seis años, ella acompañó mi clase de EF y me permitió transformar mi práctica” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] una vez un alumno con parálisis me dijo: ya no quiero que me cargues, solo dime cómo hacerlo yo” (Docente de EF en escuela primaria de Camargo).

Una EFI efectiva requiere de adaptaciones curriculares que respondan a las NEE. Estas adaptaciones no deben entenderse como una simplificación del contenido, sino como una reformulación de los objetivos, materiales, tiempos y formas de evaluación que permita la participación significativa de las y los alumnos

con discapacidad. Es importante reconocer las posibilidades y el potencial que pueden alcanzar las y los alumnos con discapacidad en las actividades y en el deporte.

La EFA es una forma de democratizar el acceso de todas y todos al conocimiento corporal; además, las adecuaciones curriculares permiten al docente observar y valorar formas alternativas de moverse, relacionarse y aprender, enriqueciendo su propia mirada sobre la enseñanza de la EF.

“[...] cuando nos sentamos a hablar con la familia de Alma, que tiene discapacidad auditiva, entendimos que necesitábamos aprender señas básicas. ¡Ahora todos en la clase usamos la lengua de señas mexicana un poco!” (Docente de EF en escuela primaria de Cuauhtémoc).

“[...] tenía miedo de poner a una alumna con una pierna amputada y con prótesis a hacer las actividades de EF. Hasta que un día, ella me dijo: maestra, yo también tengo miedo de que se burlen de mí cuando corro, pero quiero correr. Ahí entendí que todos cargamos nuestras propias barreras. Le pregunté si ella quería intentarlo y me dijo que le fascinaba la idea. Con los años supe que la alumna estuvo en olimpiadas para personas con discapacidad” (Docente de EF en escuela primaria de Chihuahua).

El trabajo con las NNAJ con discapacidad en EF revela la centralidad de los afectos en los procesos pedagógicos. El cuerpo no solo se mueve, también siente, comunica y se vincula. La empatía del docente, así como la construcción de vínculos afectivos y de confianza con las y los alumnos con discapacidad es determinante para que estos se sientan seguros y motivados a participar. En este sentido, la clase se convierte en un espacio de encuentro emocional y de reconocimiento mutuo.

Las y los docentes entrevistados coinciden en que los vínculos afectivos son claves para derribar barreras actitudinales o de exclusión. Un maestro que se involucra emocionalmente, que mira a cada alumno con discapacidad con respeto y potencial, puede generar ambientes de aprendizaje donde la diferencia no es motivo de exclusión, sino de celebración. La afectividad, lejos de ser un obstáculo, se convierte en el motor de una pedagogía del cuerpo más inclusiva y humana.

“[...] no es un favor lo que le hacemos al incluir, es su derecho” (Docente de EF en escuela primaria de Villa Ahumada).

“[...] la EF debe ser un territorio donde todos los cuerpos quepan, sin jerarquías ni vergüenza” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] cuando le dije a Kevin que sí podía participar en la carrera, me respondió: ¡Por fin voy a sudar como los demás!” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] la EFI es una victoria enorme, no solo porque hace visible que si se puede llevar de manera real la justicia social que tanto pregonan las escuelas inclusivas. Cuando uno se involucra en la política sin dejar la docencia aprende que la inclusión no se mide solo en discursos políticos, sino en prácticas cotidianas donde cada alumno con discapacidad se sienta reconocido y potente” (Docente de EF en escuela primaria de Ciudad Juárez).

“[...] el cuerpo también habla y cuando habla no hay palabras, hay gestos, movimientos o miradas. Es un idioma que debemos reaprender. En la EF con niñas y niños con hipoacusia el lenguaje corporal es un recurso inclusivo fundamental” (Docente de EF en escuela primaria de Jiménez).

Los testimonios de las y los docentes de EF que trabajan con niños con discapacidad en escuelas primarias muestran una amplia gama de experiencias. Algunos relatan momentos de frustración ante la falta de apoyos o formación, mientras otros destacan la satisfacción de ver a sus alumnos superar obstáculos y disfrutar del movimiento y el autoconocimiento de sus cuerpos. Estos relatos son valiosos porque reflejan las tensiones, los aprendizajes y los desafíos que implica enseñar EF en contextos inclusivos.

Las y los docentes coinciden en que la inclusión no es una meta alcanzada, sino un proceso continuo que exige apertura, creatividad y compromiso. En sus palabras se evidencia una pedagogía del encuentro, en la que enseñar también significa dejarse transformar por el otro, construyendo juntos nuevas formas de estar y moverse en el mundo.

El papel del docente de EF en la construcción de entornos escolares inclusivos es decisivo. A partir de estrategias como la adaptación de actividades motrices, la atención a la diversidad sensorial y motriz, y el uso de dinámicas cooperativas, se constató que los espacios de EF bien planificados promueven valores fundamentales como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad en las NNAJ con NEE; además, la adopción de enfoques psicopedagógicos permitió superar la visión tradicional de la EF como actividad exclusivamente recreativa o competitiva, favoreciendo un aprendizaje inclusivo, emocionalmente seguro y centrado en el desarrollo integral.

El análisis de las entrevistas a 12 docentes de EF en escuelas primarias del estado de Chihuahua mostró que las concepciones que tienen las y los docentes sobre la discapacidad determinan la manera en que planifican e imparten sus clases. Mientras que algunos docentes aún reproducen perspectivas asistencialistas, otros con formación en EFA o EFI adoptan enfoques emancipadores que reconocen la autonomía, la capacidad de agencia y la participación plena de los estudiantes con NEE. La comprensión de la discapacidad como construcción social, y no solo como condición médica, se presentó como un factor clave para transformar prácticas pedagógicas hacia una verdadera inclusión.

Se observaron mejoras significativas en la autonomía, la participación y el desempeño motriz de estudiantes con discapacidad visual y auditiva cuando se integraron estímulos táctiles, sonoros, lumínicos y un lenguaje corporal claro. La organización de juegos adaptados y actividades cooperativas fortaleció las habilidades sociales y comunicativas, contribuyendo a un clima de aula más inclusivo. La mayoría de los docentes coincidió en que la inclusión no se limita a incorporar alumnos con discapacidad al grupo clase, sino que implica reconfigurar las actividades y transformar las condiciones del entorno escolar para garantizar la participación significativa de todo el alumnado.

Se identificó que el desarrollo de prácticas sensibles a las trayectorias de vida, a los contextos familiares y a las necesidades específicas de cada estudiante es esencial para construir una EF inclusiva. La

formación continua del profesorado, la flexibilización de las expectativas de desempeño y la implementación de estrategias innovadoras como proyectos STEAM, entrenamiento circense, el yoga o psicoballet cubano fueron prácticas destacadas que ampliaron los sentidos del movimiento, el juego, el entrenamiento físico, la motivación y la convivencia escolar.

Las y los docentes reconocen que sus primeras aproximaciones a la discapacidad partían de una concepción asistencialista, lo que limitaba el reconocimiento de la ZDA, ya que veían a las NNAJ solo en función de sus limitaciones aparentes; sin embargo, a través de experiencias formativas y prácticas reflexivas, algunos comenzaron a comprender que la ZDP no solo revela el potencial del alumno, sino también interpela al docente a ser mediador activo en su desarrollo. Esto implica un giro desde una evaluación estática hacia una comprensión dinámica y situada del aprendizaje, donde la interacción, la orientación progresiva y la transformación del entorno juegan un papel central.

La ZDP se presenta como una herramienta clave para repensar las prácticas inclusivas en EF desde una perspectiva cultural e histórica del desarrollo. Los testimonios indican que cuando se logra una mediación efectiva, ya sea a través de recursos como el yoga, la demostración guiada o la reformulación de las actividades corporales las NNAJ no solo participan de manera activa, sino que también despliegan nuevas formas de agencia y expresividad motriz; por lo cual, la ZDA no se limita a lo que el alumno puede hacer solo, sino que sirve como punto de partida para construir un trayecto de aprendizaje compartido, donde los errores, las emociones y los vínculos con sus pares y con el profesor de EF constituyen elementos claves en la apropiación del conocimiento.

## **CONCLUSIONES.**

La EFA necesita ser una herramienta poderosa para la inclusión social, el desarrollo integral y la mejora de la calidad de vida de las personas con necesidades educativas especiales. Solo a través de una pedagogía

humanista, sensible y multidisciplinaria, se podrá garantizar el derecho de todas y todos a una educación plena, digna y transformadora.

Esta investigación confirmó que la EFA constituye un espacio estratégico para la promoción de la inclusión educativa de las NNAJ con NEE en las escuelas primarias del estado de Chihuahua. La EF, entendida como una disciplina formativa que integra la corporeidad, el pensamiento crítico y la convivencia democrática, favorece la participación activa del alumnado respetando sus ritmos de desarrollo y singularidades; asimismo, el rol del docente de EF se consolidó como un factor transformador de los entornos escolares, modelando actitudes, vínculos y valores orientados a la equidad, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

Los resultados obtenidos destacan que adaptar las prácticas pedagógicas en EF mediante estrategias inclusivas no solo impulsa el desarrollo motriz de los estudiantes, sino que también fortalece su autonomía, autoestima y habilidades sociales. Superar enfoques clínicos o tradicionales para apostar por prácticas psicopedagógicas centradas en las potencialidades de cada estudiante constituye un paso esencial hacia una educación verdaderamente inclusiva. En este sentido, la EF deja de ser un espacio marginal para erigirse como un componente clave de la formación integral y del reconocimiento de la diversidad corporal, sensorial y motriz.

Entre las futuras líneas de investigación se plantea la necesidad de profundizar en el diseño de programas de formación docente continua en EFA, investigar los efectos de las estrategias adaptadas en distintos tipos de discapacidad (intelectual, motriz, sensorial, múltiple) y explorar el impacto de la EF inclusiva en la construcción de identidades positivas en el alumnado. También se considera relevante examinar la percepción de los estudiantes y sus familias sobre las prácticas inclusivas en EF, así como sistematizar y difundir experiencias exitosas que puedan ser replicadas en diversos contextos escolares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Esquivel, G. (2014). Yoga para niños con TDAH. Revista Ciudad del Yoga, 1(184), 54. Argentina: Yogart.
2. Help Guide. (2017). Treatment for Children with ADHD. professional advice, diagnosis, or treatment, Pp. 1-7. Estados Unidos: Organization AHD.
3. Hernández, M. (2018). 12 ejercicios para niños con déficit de atención, TDAH [Video]. Pedagogía Sana. Colombia: YouTube.
4. Labarrere, A. (1997). Interacción en Z.D.P. Qué puede ocurrir para bien y qué para mal. Cuba: Impresiones Ligeras. I.C.C.P.
5. Luria, A. (1975). Importancia del diagnóstico acertado en la superación para profesores de Psicología. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
6. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002a). Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2002. SEP.
7. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002b). Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades. Serie Cuadernos, de la Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.
8. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. SEP.
9. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008a). La educación física en la enseñanza primaria. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). SEP.
10. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008b). Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). SEP.
11. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009). Programas de estudio 2009. Educación Básica Primaria. Educación Física. SEP.

12. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). Educación Física en Educación Básica: actualidad didáctica y formación continua de docentes. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. SEP.
13. Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014). Serie: Educación Física en la Educación Primaria. Orientaciones para el docente fue coordinado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y editado por la Dirección General de Materiales e Informática Educativa (DGMIE) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
14. Shields, G., Tancredi, D., Hansen, R., & Shewitzer, J. (2018). Effects of Yoga on Attention, Impulsivity, and Hyperactivity in Preschool Aged Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(3), 200-211. University of California.
15. Vygotsky, L. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. Cuba: Editorial Rev.
16. Vygotsky, L. (1989). *Obras Completas, Tomo V*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
17. Vygotsky, L. (1993). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Editorial Crítica.
18. Wing, L. (1980). Childhood Autism and Social Class: A Question of Selection? *British Journal of Psychiatry*, 137, Pp. 410-417.
19. Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: a Clinical Account. *Psychological Medicine*, 11, pp. 115-130.
20. Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, Pp. 11-29.

**DATOS DEL AUTOR.**

1. **Pavel Roel Gutiérrez Sandoval.** Doctorado en Educación por la Universidad de Tijuana Cut. Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en la EMNCG. Profesor-Investigador. Nuevo Casas Grandes, México. Correo electrónico: [pavel.gutierrez@uacj.mx](mailto:pavel.gutierrez@uacj.mx)  
ORCID: 0000-0003-0437-1549.

**RECIBIDO:** 4 de mayo del 2025.

**APROBADO:** 8 de junio del 2025.