

“No había nada pensado para mí”

Barreras para el aprendizaje y la participación en asignaturas relacionadas con actividad física y deporte en personas con discapacidad. Estudio basado en historias de vida de estudiantes universitarios.

Autores:

Maria P. Alvarez - 2041012

Lina M. Hincapié - 2043705

Juan J. Pinto - 2042119

Juan F. Sanchez - 2040961

Programa Académico de Fisioterapia

Universidad Del Valle

Asesoras:

Maria Juliana Gomez Rico Ft. Esp. MSc. en Discapacidad

Stefanie Tinguino Rosero Ft. Esp. MSc. Doctoranda en Salud



04 de Julio de 2025

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Antecedentes del problema	15
1.1.1 Normativa Nacional, Departamental, Municipal e Institucional	15
1.2 Formulación del problema	22
1.3. Justificación de la investigación	23
1.4. OBJETIVOS	25
1.4.1. Objetivo General	25
1.4.2. Objetivos específicos	25
2. MARCO DE REFERENCIA	26
2.1. Estado del arte	26
2.2. Estudios nacionales	30
2.3. Estudios regionales	33
2.4. Estudios institucionales	36
3. MARCO TEÓRICO	39
3.1. Avance histórico de los modelos de discapacidad	40
3.2. Tipos de discapacidad	42
3.3. Ofertas deportivas para personas con discapacidad	44
3.4. Modelo ecosistémico	44
3.5. Teorías críticas de discapacidad	48
3.6. Educación superior inclusiva	51
3.7. Participación en el entorno de educación superior	52
3.8. Relación entre participación e inclusión en el ámbito educativo	53
3.9. Concepto de barreras para el aprendizaje y la participación	54
3.10. Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación	54
4. MARCO CONTEXTUAL	61
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	65
5.1. Enfoque y tipo de investigación	66
5.2. Diseño metodológico	68
5.3. Población y muestras	68
5.4. Tipo de muestreo	69
5.5. Criterios de inclusión:	69
5.6. Criterios de exclusión:	70
5.7. Consideraciones éticas	70
5.8. Fases o etapas de la investigación	71
5.8.1. Fase análisis de la problemática	71
5.8.2. Fase recolección de Información (Sensibilización y trabajo de campo)	72
5.8.3. Fase analítica	73
5.9. Cuadro de categorización	74

5.10. Categorías de análisis	76
5.11. Dimensión cultural	77
5.11.1. Barreras actitudinales:	78
5.11.2. Barreras ideológicas:	78
5.12. Dimensión política	79
5.13. Dimensión práctica	79
5.13.1. Barreras de accesibilidad	79
5.14. Barreras didácticas	80
5.15. Interseccionalidad	80
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN	81
6.1. Datos sociodemográficos	81
6.2. Discusión	87
6.2.1. “Los imaginarios sociales excluyen” - Dimensión cultural	87
6.2.2. Discusión - Dimensión Cultural	101
6.2.3. “No es lo mismo que se queje un estudiante a que se queje la política”: Dimensión Política	105
6.2.4. Discusión - Dimensión política	112
6.2.5. “Nada, ninguna alternativa, todo era teórico”: Dimensión Práctica	115
6.2.6. Discusión - Dimensión práctica	142
6.2.7. “Me criaron que tengo que dar el doble que los demás”: Interseccionalidad	148
6.2.8. Discusión - Interseccionalidad	154
6.3. Actividad física y discapacidad	156
7. CONCLUSIONES	158
8. RECOMENDACIONES	163
9. REFERENCIAS	166
ANEXOS	191
CONSENTIMIENTO INFORMADO TRABAJO DE GRADO FISIOTERAPIA	191

RESUMEN

Esta investigación se centra en estudiar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los estudiantes universitarios con discapacidad en asignaturas relacionadas con actividad física y deporte. El objetivo principal fue analizar cómo influyen estas barreras en el cumplimiento de los resultados de aprendizaje desde sus percepciones. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el método de historias de vida mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a 6 estudiantes universitarios con discapacidad; cada participante representa una discapacidad diferente, según la clasificación del SIMAT del Ministerio de Educación Nacional, exceptuando la categoría de sordoceguera, por no contar con estudiantes registrados con esta discapacidad.

Los hallazgos de estas entrevistas evidencian barreras ubicadas en tres dimensiones: cultural, relacionada con ideas, creencias y comportamientos; política que se refiere a la normatividad y legislación que regula la vida educativa; la dimensión práctica que abarca accesibilidad física, tecnológica y económica e incluye la flexibilidad del currículum y ajustes razonables. Además, surge una dimensión emergente desde el análisis, la interseccionalidad, que ofrece una herramienta para identificar múltiples formas de exclusión.

Los resultados de la investigación demuestran que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) no actúan de forma aislada, sino que se nutren de la interacción entre contextos culturales, políticas institucionales y prácticas educativas. De ello se deriva que la inclusión no debe limitarse a medidas compensatorias ni a la simple matrícula, sino entenderse como un proceso de transformación estructural que involucra a toda la comunidad universitaria. En este sentido, cuando un estudiante percibe que su cuerpo es objeto de estereotipos o indiferencia, la actividad deportiva deja de ser un espacio de empoderamiento para convertirse en un recordatorio de barreras sociales; por tanto, promover una cultura

inclusiva que celebre la diversidad corporal y fomente el apoyo mutuo resulta clave para garantizar una participación plena y significativa.

Palabras clave: Barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidad, actividad física, deporte, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This research focuses on studying the Barriers to Learning and Participation (BAP) faced by university students with disabilities in subjects related to physical activity and sport. The main objective was to analyze how these barriers influence the fulfillment of learning outcomes from their perceptions. This research was developed under a qualitative approach, using the life stories method through semi-structured interviews conducted with 6 university students with disabilities; each participant represents a different disability, according to the SIMAT classification of the Ministry of National Education, except for the category of deafblindness, due to the lack of students registered with this disability.

The findings of these interviews reveal barriers located in three dimensions: cultural, related to ideas, beliefs, and behaviors; political, which refers to the regulations and legislation that govern educational life; the practical dimension, which includes physical, technological, and economic accessibility and encompasses curriculum flexibility and reasonable adjustments. In addition, an emergent dimension arises from the analysis, intersectionality, which offers a tool to identify multiple forms of exclusion.

The results of the research demonstrate that Barriers to Learning and Participation (BAP) do not act in isolation, but are nourished by the interaction between cultural contexts, institutional policies, and educational practices. From this it follows that inclusion should not be limited to compensatory measures or mere enrollment, but understood as a process of structural transformation that involves the entire university community. In this sense, when a student perceives that their body is the object of stereotypes or indifference, sport activity

ceases to be a space of empowerment and becomes a reminder of social barriers; therefore, promoting an inclusive culture that celebrates bodily diversity and fosters mutual support proves key to ensuring full and meaningful participation.

Key words: Barriers to learning and participation, disability, physical activity, sport, university students.

INTRODUCCIÓN

Para el año 2021, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1), la tasa mundial de alfabetización en adultos con discapacidad alcanzaba apenas el 3%, y solo el 1% en el caso de las mujeres con discapacidad. En el mundo, según datos del 2024 revelados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), hay alrededor de mil trescientos millones de personas con discapacidad, lo que representa alrededor del 16 % de la población global (2). Asimismo, cada una de estas vidas representan historias, vivencias y diferentes capacidades que muchas veces terminan siendo invisibilizadas. Es por esta razón que es importante promover su plena participación como actores sociales, empezando por algo tan transformador como el acceso a una educación inclusiva y de calidad (3).

El programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo también menciona que, en la educación superior, los estudiantes, académicos e investigadores con discapacidad siguen siendo una minoría y se encuentran entre los grupos más marginados, vulnerables y excluidos en los campus universitarios, enfrentando dificultades para acceder a los espacios de aprendizaje y siendo víctimas de estigmatización, discriminación y barreras que limitan el ejercicio de sus derechos (1). La ONU también afirma que la educación inclusiva es importante no solo para ellos, sino también para las sociedades en las que habitan, ya que fomenta la lucha contra la discriminación, al tiempo que promueve la diversidad y la participación (1).

En Colombia, la educación superior cuenta con un amplio respaldo legal sustentado en la orientación técnica y normativa presente en los Lineamientos de Política de Educación Superior inclusiva (4) y la Ley 1618 de 2013 (5), cuyos objetivos convergen en promover y garantizar el acceso, la permanencia y el éxito educativo de las personas con discapacidad en la educación superior. No obstante, la puesta en práctica de estas políticas ha generado debate en torno a su efectividad real en las Instituciones de Educación Superior (IES), debido a la falta de compromiso institucional con la inclusión educativa de este colectivo, generando de esta manera vacíos en su aplicación. (6).

En este contexto, la participación activa de estudiantes con discapacidad en todos los aspectos de la vida universitaria se convierte en un factor clave para promover su sentido de pertenencia y bienestar, mejorando así la permanencia y el rendimiento académico (7). De acuerdo con Barrios et al (8), la participación se entiende como un concepto multidimensional que integra varias dimensiones que se relacionan entre sí. Participar implica sentirse integrado al entorno, lo que favorece el bienestar emocional y fortalece tanto la autoestima social como académica, además supone formar parte de un grupo de iguales en el que cada estudiante es valorado y reconocido, promoviendo identidades positivas y evitando visiones negativas o de inferioridad sobre cualquier individuo (8). Asimismo, la participación involucra espacios formales como informales de la vida universitaria, en los cuales el deporte y la actividad física juegan un rol importante no solo en el desarrollo de la esfera física, sino también como medio de interacción ya que facilita conexiones sociales y promueve hábitos de vida saludable que aportan a la formación integral de los estudiantes (9).

Desde una perspectiva integral la actividad física deja de ser solo un conjunto de movimientos que generan un gasto energético para convertirse en un entramado de prácticas corporales que articulan dimensiones biológicas, psicosociales, culturales y políticas (10). Se entiende como cualquier acción corporal intencional (desde las tareas cotidianas hasta las

expresiones lúdicas y sociales) que moviliza la corporeidad en un proceso de cuidado continuo, educación permanente y fortalecimiento de lazos sociales (10). Bajo esta mirada, la actividad física es un derecho social inalienable que se construye en la intersección entre la trayectoria histórica de los cuerpos, las determinaciones socioambientales y los sentidos culturales atribuidos al movimiento en cada territorio (10).

Este enfoque supera la visión reduccionista centrada en métricas lineales de causa-efecto y aboga por incorporar el contexto histórico-social y los saberes locales, reconociendo el cuerpo como sujeto político y cultura viviente (10). Las prácticas corporales se conciben como acciones intencionales y situadas que movilizan la corporeidad en su dimensión histórica, social y cultural, con el propósito de promover la salud más allá de la dimensión biológica y mecánica (10). No se limitan a contar minutos de movimiento ni a cumplir metas individuales, sino que surgen de las necesidades y significados propios de cada comunidad, articulando saberes locales, tradiciones y formas de vida. De esta manera las prácticas corporales nacen como estrategias de transformación colectiva, donde el acceso equitativo a espacios, programas y recursos se defiende como un derecho esencial para la salud y el buen vivir (10) .

Según lo mencionado anteriormente, la participación e inclusión en prácticas deportivas y/o actividades físicas son aspectos fundamentales en el marco de la Educación Superior para los estudiantes con discapacidad. En primer lugar, la participación se entiende como el proceso mediante el cual las personas se involucran de forma constante en actividades dentro de su entorno social (11). Por su parte, la inclusión, de acuerdo con Booth y Ainscow (12), consiste en la eliminación de barreras que puedan dificultar la plena participación de todos los individuos, lo que permite garantizar la equidad y el acceso a oportunidades.

Sin embargo, la participación de las personas con discapacidad en los espacios deportivos puede estar afectada por diversas barreras que limitan su acceso, desarrollo y disfrute pleno de las actividades tal como lo mencionan Giraldo y colaboradores (13). Estas barreras, según Pizarro (14), pueden ser culturales, políticas o actitudinales, restringiendo de esta manera su integración en la comunidad universitaria.

“Deporte Formativo” y “Deporte y Salud” hacen parte del componente de formación general en Estilos de Vida Saludable (EVS). En algunos programas académicos, estas asignaturas están incluidas en la malla curricular, lo que las convierte en obligatorias. En otros programas, su carácter es optativo, de acuerdo con la flexibilidad curricular establecida en el Acuerdo 025 de 2015 y reglamentada por la Resolución 136 de 2019 (15).

Ambas asignaturas son ofrecidas semestralmente por el Departamento de Educación Física y Deporte de la Facultad de Educación y Pedagogía, a través de la Coordinación de Deporte Formativo y Deporte y Salud, con una programación que incluye aproximadamente 90 grupos por semestre (60 de Deporte Formativo y 30 de Deporte y Salud) (16).

Dichas asignaturas se orientan en el abordaje de dimensiones del movimiento corporal humano. Mientras que Deporte Formativo se centra en el aprendizaje técnico de disciplinas deportivas específicas, Deporte y Salud promueve la actividad física como medio para adquirir hábitos saludables respectivamente, de tal manera ambas materias fomentan el bienestar físico, la autonomía, y la responsabilidad en relación con el autocuidado (15).

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de las barreras culturales, políticas y prácticas para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en las asignaturas de “Deporte formativo” y “Deporte y salud” en una Universidad pública del suroccidente Colombiano 2025.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel mundial, ha evolucionado la forma en que la sociedad percibe la discapacidad, apareciendo diferentes modelos, según Brogna (17) como el exterminio/aniquilamiento, sacralizada/mágica, caritativa/represiva, médico/reparadora, normalizadora/asistencialista y social. Con la conceptualización de cada modelo se hace evidente que las personas con discapacidad han experimentado históricamente discriminación por parte de la sociedad que en muchos casos ha desembocado en prácticas de exclusión social como lo indica los autores Ferreira (18) y Díaz (19).

Un aporte importante para avanzar en el término de “inclusión” lo ha generado en los últimos años la normativa internacional en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) (20) y nacional con la Ley Estatutaria No. 1618 de 2013 (5), que respalda el reconocimiento de los derechos de la población con discapacidad, así como los deberes de los estados y de la sociedad con miras a la eliminación de cualquier forma de discriminación, en una apuesta por la inclusión social.

En el marco normativo colombiano existen varias políticas públicas nacionales de discapacidad que buscan asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad para que tengan una calidad de vida digna, en igualdad de condiciones (5, 21,23,23,). Esto, con el fin de evitar la continuidad de actos de exclusión, discriminación, segregación, etcétera, dirigidos a esta población, por el hecho de ser, hacer y existir de forma diferente al resto de la sociedad, comúnmente llamada “normal”.

En el contexto de la educación superior en Colombia, los niveles educativos superiores (técnico, tecnológico, universitario y posgrado) muestran diferencias notorias entre la población con y sin discapacidad en Colombia y revelan una preocupante brecha de acceso (23). Según datos de la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) 2020 del Departamento

Administrativo Nacional de Estadística (DANE), solo 120.319 personas con discapacidad han accedido a formación técnica, en comparación con 3.089.982 de personas sin discapacidad.

En formación tecnológica, los números también son contrastantes, 69.315 personas con discapacidad frente a 1.414.801 sin discapacidad (24).

La diferencia se acentúa en el nivel universitario, donde 188.321 personas con discapacidad han alcanzado esta formación, mientras que la cifra para personas sin discapacidad asciende a 4.929.759. En el nivel de posgrado, apenas 53.020 personas con discapacidad han logrado finalizar este tipo de estudios, frente a 1.210.323 personas sin discapacidad (23). Estas cifras resumen qué sólo 17 de cada 100 personas con discapacidad acceden a la educación superior (sumando técnico, tecnológico, universitario y posgrado) (24).

En la Universidad del Valle, la inclusión de estudiantes con discapacidad ha sido una prioridad institucional, especialmente se ve reflejado en el acuerdo 004 del 2013 del Consejo Superior, por el cual se adopta la “Política Institucional de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle”. Ésta política tiene como objetivo general *“Garantizar un entorno social y académico de carácter incluyente, transversal e integral en todos los procesos de la Universidad; creando y manteniendo condiciones para asegurar la oportunidad de participar y decidir con plena autonomía, relacionarse y disfrutar de los bienes, servicios y/o entornos de los distintos campus de la Universidad sin ninguna limitación o restricción”* (24). Según la base de datos de esta Política de Discapacidad e Inclusión, en el año 2024 habían 156 estudiantes con discapacidad activos participando en sus programas y acciones. La discapacidad psicosocial fue la más prevalente con 46 estudiantes, seguida por la discapacidad visual con 21 estudiantes. Tanto la discapacidad múltiple como la física registraron 19 estudiantes cada una, mientras que 15 estudiantes fueron identificados dentro

del espectro autista. Además, 11 estudiantes presentaron discapacidad cognitiva o intelectual, 9 estudiantes discapacidad sistémica y 8 estudiantes discapacidad auditiva. Finalmente, los 8 estudiantes restantes aún no han registrado el tipo de discapacidad con el que se identifican (26)

En cuanto al contexto nacional tenemos que Giraldo et al. (27) identificaron diversas barreras que obstaculizan la participación plena de los estudiantes con discapacidad en las actividades deportivas de la Universidad de Antioquia, Colombia. Entre las principales barreras encontradas estuvo la falta de accesibilidad a las instalaciones deportivas, ya que muchos espacios no contaban con las adaptaciones físicas necesarias para estudiantes con movilidad reducida. También se destacó la ausencia de equipos especializados o adaptados que permitieran la participación segura y eficaz de estos estudiantes en las distintas disciplinas deportivas. Además, los prejuicios y estigmas sociales sobre las capacidades de las personas con discapacidad contribuyeron a generar un ambiente poco inclusivo, donde los estudiantes a menudo sintieron que no eran plenamente aceptados o valorados en los contextos deportivos. Finalmente, se mencionó la escasa oferta de programas deportivos adaptados específicamente para personas con discapacidad, lo que limitó sus oportunidades de participación regular en actividades físicas dentro de la universidad.

Específicamente en la Universidad del Valle, en el 2020 Romero Mina (28) identificó que los estudiantes con discapacidad física enfrentan diversas barreras de infraestructura y actitudinales que generan impacto en su desempeño académico. En la investigación se logró identificar que a pesar de que la universidad ha implementado algunas medidas de accesibilidad (como rampas y ascensores), estas no son suficientes, ni están ubicadas de manera estratégica, lo que dificulta el acceso a las aulas y otros espacios académicos.

Además, se evidenció que la distribución del mobiliario dentro de las aulas no siempre está adaptada para permitir el fácil desplazamiento de los estudiantes que se movilizan utilizando silla de ruedas, lo que va a limitar su participación activa en las clases, sin embargo también se identificaron barreras actitudinales en las cuales se observa que algunos docentes y compañeros no siempre fueron sensibles a las necesidades específicas de estos estudiantes, lo que pudo generar sentimientos de exclusión o trato desigual.

Por otro lado, Mina (28) destaca que también se encontraron facilitadores importantes, tales como el apoyo brindado por algunos profesores que adaptan sus metodologías y materiales y la red de apoyo entre estudiantes, que favorece un entorno más inclusivo.

En vista de lo dicho, aparece como tema de discusión la Educación Superior Inclusiva, definida desde los Lineamientos de la Política de una Educación Superior Inclusiva (4) como: “Una estrategia central para lograr la inclusión social, que va más allá del concepto tradicional asociado a exclusión y permite pensar un modelo educativo abierto y generoso, que atiende la diversidad como una característica inherente del ser humano y la vida, en todos los miembros de la comunidad educativa”.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la idea del trabajo de investigación, donde se puede plantear que la educación inclusiva debe trascender a la educación superior con el fin de abrir otros análisis y debates en espacios habitados por estudiantes con discapacidad en la educación superior en términos de participación en asignaturas dirigidas a la realización de prácticas deportivas y actividad física. Dicho esto, se hace necesario aclarar que la participación, según Villanueva y Gomez (29), se basa en tres dimensiones interdependientes: primero, sentirse parte de la comunidad y experimentar bienestar emocional mediante una autoestima sólida. Segundo, integrarse en un grupo donde los

estudiantes son valorados y se construyen identidades positivas sin juicios deficitarios y por último, implica involucrarse en espacios formales e informales de participación. Sin embargo, es importante reconocer que esta participación puede verse limitada por diversas barreras (6).

Este término, en la definición dada por la CIF, se entiende como “cualquier factor ambiental, contextual o personal que dificulte o impida la participación completa de las personas con discapacidad en la vida cotidiana (30); según el modelo socioecológico, estas barreras pueden manifestarse en distintos niveles tanto individual, como interpersonal, comunitario y político.

A partir de lo mencionado, han surgido ideas sobre los posibles factores que pueden influir en la participación en las asignaturas “Deporte Formativo y Deporte y Salud”. Entre ellos, podrían estar temas como la accesibilidad física, la comunicación y la información, así como las actitudes y habilidades de los estudiantes con discapacidad y de quienes participan, de manera directa o indirecta, en prácticas deportivas y/o en actividades físicas para la salud,

Posterior a una reflexión conjunta y tomando como base los postulados epistemológicos de Covarrubias (14) sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo experimentan y perciben los estudiantes con discapacidad las barreras para el aprendizaje y la participación en las asignaturas "Deporte Formativo" y "Deporte y Salud" de la Universidad del Valle?

1.1 Antecedentes del problema

1.1.1 Normativa Nacional, Departamental, Municipal e Institucional

Abordar las barreras, que enfrentan las personas con discapacidad, en las prácticas deportivas y en las actividades físicas para la salud, requiere de un análisis exhaustivo que contemple no solo factores sociales y culturales, sino también el marco legal que regula sus derechos (31). La normativa nacional es un pilar fundamental, ya que establece los lineamientos sobre accesibilidad, inclusión y garantías para la participación de esta población en prácticas deportivas y actividad física (4). Entender estas leyes permite identificar tanto los avances como las limitaciones del contexto colombiano, lo cual es esencial para el desarrollo de propuestas de mejora en la inclusión deportiva (32).

Al analizar las barreras, se debe tener en cuenta que muchas de ellas están directamente relacionadas con la implementación y cumplimiento de las normativas existentes. Estas leyes no solo reconocen los derechos de las personas con discapacidad, sino que también promueven el desarrollo de políticas públicas que faciliten su inclusión efectiva (33). De este modo, la inclusión de personas con discapacidad en las prácticas deportivas y en la actividad física para la salud, no puede desvincularse del contexto normativo, pues es a través de la regulación legal que se genera el marco de oportunidades o, en algunos casos, se perpetúan ciertas barreras(6) .

En Colombia, la normativa en materia de discapacidad y deporte ha avanzado significativamente con leyes como la Ley 361 de 1997 (34), que fue uno de los primeros pasos significativos para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, y la Ley 1145 de 2007 (35), ambas han sentado las bases para la inclusión y accesibilidad en distintos ámbitos. La Ley 361 de 1997 marcó un cambio al establecer disposiciones para la integración social, económica y cultural de las personas con discapacidad, promoviendo condiciones de

igualdad y garantizando su acceso a espacios recreativos y deportivos mediante la eliminación de barreras físicas y sociales. Además, la Ley 1145 de 2007 (35) fortaleció la creación del Sistema Nacional de Discapacidad, otorgándole al Estado la responsabilidad de promover el deporte adaptado y garantizar que las personas con discapacidad puedan participar en actividades deportivas y recreativas.

El decreto 4700 de 2008 (36) que está reglamentado por la Ley 1145 del 2007, donde se establecen disposiciones para fomentar la participación de personas con discapacidad en el deporte, exigiendo la adecuación de espacios, la creación de programas especializados y la capacitación de entrenadores en deportes adaptados. En esta misma línea, el Decreto 366 de 2009 (37) regula el servicio de apoyo pedagógico dentro del contexto de la educación inclusiva, garantizando que los estudiantes con discapacidad reciban los ajustes necesarios para integrarse en actividades deportivas en igualdad de condiciones. Por último, la Ley 1618 de 2013 (5) fortalece este conjunto de normas al garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, impulsando la eliminación de barreras y promoviendo la accesibilidad universal tanto en el ámbito deportivo como educativo.

El Decreto 1421 de 2017 (21), que regula la atención educativa a la población con discapacidad dentro del marco de la educación inclusiva, marcó un avance clave en la normativa colombiana. Este decreto define directrices para garantizar el acceso a una educación basada en principios de inclusión, equidad y accesibilidad. Aunque su enfoque principal es asegurar una educación de calidad para esta población, su impacto se extiende a otros ámbitos formativos, como el deporte, al reconocer que una formación integral incluye la participación activa en actividades físicas, recreativas y deportivas. Además, este decreto resalta la obligación de las instituciones educativas de crear condiciones pedagógicas, físicas y actitudinales que permitan la participación de todos los estudiantes, eliminando cualquier

barrera que obstaculice su desarrollo. En consecuencia, establece que los ajustes razonables, la flexibilización curricular y las estrategias de apoyo deben aplicarse no solo en el currículum académico sino también en espacios complementarios como la educación física, el juego, la recreación y el deporte. Así, se reconoce que el deporte es un componente esencial del proceso educativo, en tanto promueve la inclusión social, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

De esta forma, el Decreto 1421 de 2017 aporta un marco normativo que exige la transformación de prácticas excluyentes en todos los entornos escolares, promoviendo el derecho a participar en igualdad de condiciones en todas las dimensiones de la vida escolar, incluyendo aquellas vinculadas al movimiento, la corporeidad y la expresión a través del juego y la actividad física (21).

Finalmente, la Ley 1996 de 2019 que regula el deporte en Colombia con un enfoque especial en el deporte paralímpico y adaptado. Fomenta la práctica deportiva entre las personas con discapacidad, facilitando su integración en programas deportivos a nivel local, regional y nacional, y promoviendo la profesionalización y el desarrollo de competencias deportivas, eliminando barreras institucionales (38).

Las normativas departamentales y municipales adaptan las leyes nacionales a una realidad local, en este sentido, en la Ordenanza 022 de 1997 se creó el Instituto del Deporte, la Educación Física y la Recreación del Valle del Cauca (Indervalle) (39).

Indervalle como entidad pública, se ha posicionado como un actor clave en la promoción de la inclusión social y el deporte adaptado en el departamento, sirviendo de enlace entre las políticas públicas y la vida diaria de las personas con discapacidad. Mediante la ejecución de programas y la organización de eventos deportivos adaptados, crea espacios donde la actividad física se convierte en una herramienta para fomentar la integración, el

crecimiento personal y el bienestar de esta población. Además de planear competencias y actividades recreativas que respondan a distintas necesidades, Indervalle capacita de manera especializada a entrenadores y coordinadores, asegurando que cada propuesta se desarrolle, en ambientes seguros, inclusivos y enriquecedores. Su labor, en estrecha colaboración con organizaciones locales y el gobierno departamental, garantiza que las acciones emprendidas, estén en sintonía con las políticas de inclusión, promoviendo la equidad, el respeto y diversidad tanto en el ámbito deportivo como en el social. Así, Indervalle actúa como un motor de transformación social, generando oportunidades para que las personas con discapacidad desarrollen su habilidades y participen activamente en la vida comunitaria (40).

Posteriormente la ordenanza 220 del 2006 consolidó los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito deportivo y promovió la creación de espacios accesibles (41). Más adelante el Decreto 1004 de 2016 estableció lineamientos para la adaptación de infraestructuras y programas deportivos, reforzando así la accesibilidad y la participación en actividades recreativas y competitivas (42).

Centrándose a nivel municipal, la Política Pública del Deporte, la Recreación y la Actividad Física de Santiago de Cali, que también fue creada en el año 2016, fortaleció este compromiso garantizando el derecho al deporte para toda la ciudadanía, con un enfoque especial en la inclusión y la equidad. Esta política no sólo exigió espacios accesibles, sino que adapta programas y actividades para las personas con discapacidad, promoviendo su desarrollo integral, mejorando su calidad de vida e impulsando su integración social a través del deporte (43).

Actualmente, el programa “Cali Incluyente” continúa vigente desde su creación en el año 2022 como una iniciativa intersectorial de la Alcaldía de Santiago de Cali. Su principal propósito es fomentar la participación de las personas con discapacidad y sus cuidadores en

actividades recreativas, de actividad física adaptada e iniciación deportiva. Para lograrlo, el programa se estructura en cuatro líneas de acción: promoción de la actividad física y formación deportiva, estrategias de apoyo y bienestar para los cuidadores, construcción de una comunidad deportiva inclusiva y la organización de eventos recreativos y deportivos. A través de estas acciones, busca incentivar el uso del tiempo libre y el acondicionamiento físico de esta población, garantizando espacios accesibles y adaptados a sus necesidades (44).

En 2019, se promulgó la Ordenanza 515, que adoptó la política pública departamental de discapacidad e inclusión para el período 2019-2030. Esta política refuerza los esfuerzos para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en todas las áreas, incluido el deporte, asegurando su participación en actividades recreativas y deportivas sin barrera (45).

Ya en el contexto de la universidad del Valle encontramos que su misión se enfoca en formar en el nivel superior, mediante la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en los ámbitos de las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades y la cultura en general. Atendiendo a su carácter de universidad estatal, autónoma y con vocación de servicio social, asume compromisos indelegables con el desarrollo de la región, la conservación y el respeto del medio ambiente y la construcción de una sociedad más justa y democrática (46).

Ahora bien, la trayectoria de la Universidad del Valle en la creación de su política de discapacidad inicia en 2002, marcada por un logro significativo de un grupo de personas con discapacidad (PcD). Este colectivo alcanzó un hito al lograr que el Consejo Superior aprobara la Resolución 040 de 2002, la cual establece Monitorias Especiales para facilitar la inclusión académica de las PcD. En el siguiente año, 2003, la universidad creó el Comité Institucional de Discapacidad, respaldado por la Resolución 086 de la Rectoría. En 2010, se produjo un avance importante con el desarrollo de la Política de Discapacidad e Inclusión, fruto de la

colaboración activa entre colectivos de PcD, sindicatos, docentes y personal administrativo (47).

Con el Acuerdo No. 004 del 12 de Julio de 2013 mediante el cuál se reglamenta la “Política de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle”, se establecen 15 principios, los cuales orientan la construcción y ejecución de los planes estratégicos de desarrollo de la Universidad del Valle en materia de discapacidad, entre los cuales se encuentran el reconocimiento de la Diversidad Funcional, la inclusión, la accesibilidad, la equidad, la solidaridad, la integralidad, el enfoque diferencial, entre otros. Además, se compromete a consolidar un entorno social, académico, laboral, deportivo y artístico de carácter incluyente. De igual manera la Política contempla la conformación del Comité Institucional de la Discapacidad, que se constituye como el organismo consultivo y asesor de la Dirección Universitaria para la planificación, coordinación, concertación y ejecución de la Política. Este Comité estará presidido por el Vicerrector de Bienestar Universitario y contará con la participación de la Escuela de Rehabilitación Humana a través de su Director o un representante (25).

La Política de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle se centra en dos fenómenos sociales: la discapacidad y la inclusión. La discapacidad se entiende no como una condición biológica, sino como un fenómeno multifactorial que se configura culturalmente en la interacción de los individuos con un funcionamiento corporal diverso y su entorno. La inclusión, por otro lado, se entiende como un principio de actuación que reconoce a todos como parte de la comunidad universitaria, promoviendo la responsabilidad individual e institucional de crear y mantener condiciones para asegurar la oportunidad de participar y decidir con plena autonomía (25)

En el marco del reconocimiento de la diversidad y del fortalecimiento de las condiciones de equidad en el proceso de acceso, permanencia y preparación para el egreso de las personas con discapacidad, esta política institucional ha establecido rutas de acompañamiento para aspirantes, estudiantes, docentes y personal administrativo con discapacidad de la Universidad del Valle. Asimismo, se ha diseñado desde la política un plan de ajustes razonables, el cual emerge del proceso de caracterización realizado y el análisis del plan de estudios del semestre que cursa el estudiante con discapacidad (25).

Este se revisa junto con los y las docentes los objetivos y metas de aprendizaje, así como las formas de evaluación, metodologías, procesos didácticos y pedagógicos empleados. Con esta revisión conjunta es posible brindar recomendaciones al docente sobre los recursos físicos, tecnológicos y didácticos, necesarios para el proceso de aprendizaje y la participación de cada estudiante (47).

El reconocimiento de las personas con discapacidad es un elemento destacado en este cambio, pasando de ser objeto a ser sujeto en la definición de las condiciones requeridas para el disfrute de sus libertades. Esto implica un cambio de perspectiva, desde la anécdota individual a la voz colectiva reflexiva, deliberativa y representativa para la construcción de otras realidades. La universidad inclusiva debe pensarse desde un sentido de comunidad universitaria en la que habitan e interactúan sujetos con diferentes condiciones de discapacidad, de diferentes procedencias étnicas, geográficas, familiares, socio-económicas y culturales que asumen múltiples roles. Esto implica reconocer los diversos modos de realización de la vida en la universidad que no necesariamente son los típicamente reconocidos por la comunidad mayoritaria y que requieren de diversas opciones, rutas, maneras, escenarios (47).

Analizando la normativa institucional, el Acuerdo 025 de 2015 de la Universidad del Valle actualiza la Política Curricular y el Proyecto Formativo, estableciendo un marco de

referencia para la educación superior hasta 2025. Este acuerdo promueve una formación integral basada en la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la evaluación continua, articulando docencia, investigación y proyección social. Entre sus lineamientos se destacan la integración de saberes desde distintas disciplinas, el fortalecimiento de competencias comunicativas y la implementación de mecanismos de evaluación para mejorar la calidad educativa. Además, permite que los programas académicos definan si la asignatura de Deporte Formativo se mantiene como obligatoria o si puede ser homologada, dejando de ser un requisito indispensable para la graduación (48).

1.2 Formulación del problema

A continuación, las preguntas que guiaron la investigación:

Principal:

¿Cómo experimentan y perciben los estudiantes con discapacidad las barreras para el aprendizaje y la participación en las asignaturas "Deporte Formativo" y "Deporte y Salud" de la Universidad del Valle?

Secundarias:

¿Cuáles son las características y aspectos sociodemográficos de los estudiantes con discapacidad en las asignaturas "Deporte Formativo" y "Deporte y Salud"?

¿Cuáles son las principales barreras para el aprendizaje y la participación que perciben los estudiantes con discapacidad en las asignaturas "Deporte Formativo" y "Deporte y Salud"?

¿De qué manera las barreras identificadas influyen en la participación e inclusión de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria?

1.3. Justificación de la investigación

La presente investigación toma relevancia al proponer como objetivo la identificación y análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en las asignaturas “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud” de la Universidad del Valle, puesto que aborda una problemática local con profundos efectos en la calidad de vida y en el ejercicio pleno de los derechos de un grupo históricamente excluido (16). En Colombia, sólo 17 de cada 100 personas con discapacidad acceden a la educación superior, un dato alarmante que revela no solo una brecha de acceso, sino también una falta de implementación de políticas y prácticas pedagógicas que garanticen la permanencia y el éxito académico de quienes cuentan con condiciones especiales de movilidad y comunicación (23). Al basar este estudio en las experiencias vividas por los propios estudiantes dentro de dos asignaturas de naturaleza práctica, el trabajo busca dar voz a quienes han sido relegados a los márgenes de la comunidad universitaria, reconociendo que la práctica deportiva trasciende lo lúdico y se convierte en un vehículo de inclusión, salud y empoderamiento.

La importancia de este trabajo radica asimismo en el contexto particular de la Universidad del Valle, que desde la adopción de su Política Institucional de Discapacidad e Inclusión en 2013 (24) ha demostrado un compromiso con la inclusión, cuyo progreso es importante evaluar. Al focalizar la investigación en dos asignaturas que tienen como objetivo el desarrollo de competencias físicas y de salud, los hallazgos del estudio permitieron identificar elementos específicos de infraestructura, diseño curricular y prácticas docentes que demandan adecuaciones, de modo que los hallazgos puedan traducirse en recomendaciones concretas para la mejora de espacios, metodologías y actitud institucional.

Por otra parte, la importancia de esta investigación se sustenta en la necesidad de avanzar en la comprensión del concepto de participación, entendido como un proceso multidimensional que involucra sentirse parte de la comunidad, integrarse sin juicios

deficitarios y actuar en espacios formales e informales(8) . La participación en actividades físicas no solo aporta beneficios en términos de salud física y mental, sino que también fortalece la autoestima y el sentido de autonomía de los estudiantes con discapacidad, contribuyendo a su bienestar integral (9). Sin embargo, la definición de barrera de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) destaca que cualquier factor ambiental o personal que dificulte la participación plena altera este proceso crucial. Al explorar las dimensiones cultural, política y práctica de las barreras, el estudio permitirá visibilizar cómo estas se manifiestan en el entorno universitario y cómo interactúan para limitar el logro de los resultados de aprendizaje esperados (29).

Es importante resaltar que, si bien existen estudios sobre barreras en contextos deportivos universitarios en otras instituciones colombianas (13, 75), los hallazgos no pueden generalizarse a la Universidad del Valle, cuya realidad institucional, demográfica y de políticas internas presenta características propias. Asimismo, estudios previos en la propia Universidad del Valle han señalado, de manera preliminar, problemas de señalización inapropiada, falta de espacios estratégicamente ubicados y actitudes no siempre sensibles, pero carecen de un enfoque sistemático que vincule las percepciones de los estudiantes con discapacidad a indicadores de desempeño académico y de inclusión (27). De esta manera, la investigación cubre un vacío al articular la mirada cualitativa de las experiencias de los estudiantes con un análisis de las prácticas institucionales en estas dos asignaturas, permitiendo describir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad.

Por último, la importancia de este trabajo de investigación también radica en su impacto social y académico. Desde una perspectiva social, al evidenciar las dificultades y proponer estrategias de mejora, se contribuye a la construcción de un entorno universitario más inclusivo y equitativo, donde los estudiantes con discapacidad puedan desarrollarse plenamente, con autonomía y dignidad y de esta manera, crear un aporte significativo para

consolidar una cultura institucional de respeto a la diversidad, fortaleciendo la misión formativa de la Universidad y avanzando hacia la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo General

Analizar las percepciones de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) culturales, políticas y prácticas para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en las asignaturas de “Deporte formativo” y “Deporte y salud” en una Universidad pública del suroccidente colombiano 2025.

1.4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar sociodemográfica a los estudiantes con discapacidad que pertenecen a la política de discapacidad e inclusión en la sede Meléndez de la Universidad del Valle.
- Describir las barreras para el aprendizaje y la participación que los estudiantes con discapacidad perciben para su desempeño en las asignaturas “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud” en la Universidad del Valle sede Meléndez. en la Universidad del Valle sede Meléndez.
- Explorar de qué manera los diferentes tipos de barreras identificadas afectan la participación e inclusión de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. Estado del arte

Para sustentar esta investigación, se llevó a cabo un análisis de estudios previos a nivel internacional, nacional, regional e institucional, con el objetivo de identificar tendencias, desafíos y estrategias relacionadas con la inclusión de personas con discapacidad en el deporte y la actividad física para la salud. Este análisis permitió detectar barreras como la accesibilidad limitada, el apoyo institucional insuficiente y la falta de capacitación docente, así como el impacto de las políticas públicas en la creación de entornos más inclusivos.

Así mismo, se exploraron experiencias exitosas que han impulsado la participación equitativa en diferentes contextos. Este estado del arte ofrece un panorama integral que servirá como base teórica para el desarrollo de estrategias que fortalezcan la inclusión tanto en la educación superior como en las prácticas deportivas y las actividades físicas para la salud.

En 2016, González y Roses (49) estudiaron las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus compañeros con discapacidad en la Universidad de Málaga. Encontraron que, solo el 20 % de los participantes había recibido información sobre discapacidad por parte de la universidad, lo cual evidenció una falta de sensibilización institucional. Sin embargo, aquellos con mayor conocimiento y experiencia mostraron actitudes más favorables, lo que sugiere que la formación en temas de discapacidad es clave para mejorar la inclusión (49).

En este mismo año, Úbeda et al (50) analizaron los facilitadores y barreras en la práctica de actividad física en el tiempo de ocio de estudiantes universitarios con discapacidad. A través de entrevistas a cinco estudiantes, identificaron que el apoyo social, la motivación y los beneficios percibidos eran factores clave para la participación. Las

principales barreras incluían la falta de información, problemas de accesibilidad y experiencias de exclusión social, lo que limita la integración de estos estudiantes en entornos recreativos (50).

En 2017, Cotán (51) investigó las barreras y facilitadores en la educación superior mediante un enfoque biográfico narrativo. Sus hallazgos evidenciaron que, aunque existen normativas para la inclusión, su desconocimiento y aplicación limitada generan obstáculos para los estudiantes con discapacidad. Las barreras más frecuentes fueron la falta de accesibilidad en espacios físicos y la escasez de adaptaciones curriculares. En el estudio se destaca la importancia de implementar estrategias basadas en el diseño universal y fortalecer los programas de apoyo, especialmente en asignaturas deportivas (51).

Ese mismo año, Abellán y Januário (52) estudiaron las barreras, facilitadores y motivos de la práctica deportiva en personas con discapacidad intelectual, estos autores aplicaron cuestionarios a 23 deportistas y hallaron que el tiempo de desplazamiento era una barrera significativa, mientras que el apoyo de los sujetos de su entorno, especialmente familiares y entrenadores, actuaba como un facilitador. Además, como principal motivo de participación destacaron la mejora de la salud y los beneficios sociales (52).

También en el año 2017, Victoriano Villouta (53) analizó la percepción de los tutores del programa PIANE-UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile sobre los facilitadores y barreras en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Utilizó un enfoque cualitativo y la teoría fundamentada, encontró que la conceptualización de la discapacidad influye significativamente en las prácticas inclusivas. Encontró como facilitadores la sensibilización de la comunidad universitaria, el apoyo entre pares y la existencia de programas especializados. Por otro lado, las barreras identificadas fueron la falta de formación docente en inclusión, insuficientes adaptaciones curriculares y la ausencia de políticas institucionales sólidas (53).

En 2020, Paz Maldonado (54) llevó a cabo una revisión sistemática de 22 estudios empíricos sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior en la cual identificó que, la mayoría de las investigaciones en español provienen de España y Chile, dejando vacíos en otros contextos. En el mismo estudio se encontraron barreras como la ausencia de protocolos institucionales claros, la insuficiencia de competencias docentes y las limitaciones en accesibilidad arquitectónica. Como conclusión de esta revisión menciona la necesidad de actualizar la formación del profesorado y fortalecer las políticas públicas para garantizar una inclusión efectiva (54).

En 2022, Porte, Rocha y Pereira (55) realizaron una revisión de la literatura para analizar las barreras de accesibilidad en la educación superior. A partir del análisis de 45 estudios, clasificaron las barreras en seis categorías: urbanísticas, arquitectónicas, en transportes, en comunicación e información, actitudinales y tecnológicas. Identificaron que las barreras comunicativas y tecnológicas son las más predominantes, dificultando la participación de los estudiantes con discapacidad. De esta manera, concluyeron que, aunque existen esfuerzos de inclusión, persisten desafíos estructurales y normativos que requieren políticas públicas más efectivas (55).

También en 2022, Costas, Breitenbach y Castro (56) analizaron las estrategias de educación inclusiva en una universidad de Brasil, mediante el índice de inclusión en educación superior (INES) donde encontraron avances en la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación, con políticas de inclusión y programas de apoyo. Sin embargo, señalaron la necesidad de mejorar la caracterización de los estudiantes con discapacidad y fortalecer la movilidad académica inclusiva (56).

Ese mismo año, Wuo y Paganelli (57) exploraron las barreras y facilitadores de la inclusión en la educación superior en Brasil. Mediante entrevistas en una universidad pública, hallaron que, a pesar de algunas iniciativas de accesibilidad, persisten obstáculos

arquitectónicos, pedagógicos, tecnológicos y actitudinales. Concluyeron que es necesario implementar estrategias integrales que aborden la infraestructura, el currículo y las actitudes dentro de la comunidad educativa (57).

En 2023, Pozo, Ferreira y González (58) examinaron la accesibilidad y la inclusión en la práctica deportiva en la Universidad de León España a partir de un cuestionario aplicado a 102 estudiantes, con esto encontraron que la mayoría no practicaba deporte en la universidad debido a la falta de tiempo, motivación y desconocimiento de las facilidades institucionales. Concluyeron que es necesario optimizar la infraestructura deportiva, mejorar la difusión de información y promover políticas inclusivas (58).

También en 2023 Rojas, Catrillón y colaboradores (59), realizaron una revisión narrativa sobre la investigación en discapacidad y actividad física en Sudamérica, analizaron barreras y facilitadores en la práctica deportiva en Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela e identificaron obstáculos como la falta de accesibilidad y la ausencia de políticas públicas efectivas, pero también destacaron facilitadores como el apoyo social y la adaptación de espacios deportivos. Llegaron a la conclusión de que es fundamental fortalecer las políticas públicas y promover investigaciones que impulsen la participación de las personas con discapacidad en la actividad física (58).

Ese mismo año, Cabellos y Ramírez (60) analizaron la percepción del profesorado de una universidad pública mexicana sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y/o neurodiversidad en la educación media superior y superior. Utilizando una metodología cualitativa descriptiva basada en encuestas semiestructuradas e identificaron acciones que facilitan la inclusión, como adecuaciones arquitectónicas, tecnología adaptada, servicios de orientación y asesoría. Sin embargo, señalaron barreras relacionadas con la formación y actualización docente, así como actitudes poco favorables dentro de la comunidad universitaria hacia estos estudiantes. Concluyeron que la educación inclusiva

representa un desafío clave para las instituciones de educación media superior y superior, por lo tanto, es fundamental garantizar no solo el acceso, permanencia y egreso, sino también la calidad, equidad e igualdad educativa como derechos constitucionales (60).

En 2024, González Garrido (61) realizó una metasíntesis de 11 artículos científicos con el objetivo de analizar las experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad en Perú. A partir del modelo social de la discapacidad, la investigación identificó barreras de aprendizaje relacionadas con infraestructura inadecuada, la necesidad de aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y ajustes razonables, así como la ausencia de normativas específicas que respalden la inclusión. Además, se destacó la importancia de fomentar una actitud positiva en la comunidad universitaria como factor clave para la integración. El estudio determinó que, si bien existen avances normativos, persisten grandes brechas en la práctica inclusiva, lo que sugiere la necesidad de continuar investigando estrategias efectivas para fortalecer la inclusión en la educación superior (61).

Finalmente, en 2024, Hinrichsen y colaboradores (62) analizaron los facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación física en Colombia, Chile, España y Perú. A través del cuestionario Barriers and Facilitators of Sports in Children with Physical Disabilities (BaFSCH) aplicado a 362 estudiantes, encontraron entre los principales facilitadores el apoyo de padres, tutores y compañeros, mientras que las barreras más relevantes fueron el temor a accidentes, las dificultades derivadas de la discapacidad y la falta de accesibilidad. Los autores concluyen que la educación física es un espacio clave para fomentar la actividad física en estudiantes con discapacidad y enfatizan la necesidad de fortalecer políticas inclusivas en los sistemas educativos para garantizar su plena participación (62).

2.2. Estudios nacionales

En 2016, Domínguez y Cubillos (63) analizaron la educación superior inclusiva en

Colombia en el marco de los lineamientos de la política de educación superior inclusiva del Ministerio de Educación Nacional e identificaron que las instituciones de educación superior enfrentan desafíos en la identificación de barreras de aprendizaje y en la promoción de estrategias que garanticen la accesibilidad, permanencia y graduación de los estudiantes con discapacidad. Concluyeron que es fundamental transformar la cultura organizacional de las universidades mediante procesos de autoevaluación, sensibilización de la comunidad educativa e implementación de un índice de inclusión (63).

Ese mismo año, Rojas y Cárdenas (64) estudiaron la inclusión deportiva en Colombia a partir de las percepciones de deportistas con discapacidad en Bogotá, con el objetivo de identificar facilitadores, barreras y la efectividad de las políticas públicas implementadas en el país donde encontraron que, aunque existen normativas para fomentar la participación de personas con discapacidad en el deporte, su aplicación es limitada y carece de claridad. Identificaron la familia como la principal red de apoyo y señalaron como barreras los imaginarios sociales sobre la discapacidad, la exclusión de género y el escaso reconocimiento mediático del deporte paralímpico (64).

En el 2019, Gallego y Salinas (65) exploraron el papel del deporte como mecanismo de resiliencia en deportistas de alto rendimiento con discapacidad en Medellín. A través de ocho historias de vida, analizaron cómo el deporte contribuye al desarrollo de la resiliencia personal, familiar y social. Concluyeron que, a pesar de los desafíos existentes, el deporte representa una herramienta fundamental para la superación de adversidades y promover la inclusión social, destacando la importancia de cambiar los imaginarios sobre la discapacidad y construir entornos más inclusivos (65).

Ese mismo año, Amador y su equipo (66) llevaron a cabo un estudio descriptivo-observacional en Barranquilla, con el objetivo de determinar el nivel de activador física en personas con discapacidad. Evaluaron 60 participantes y encontraron que el 65%

alcanzó un nivel de actividad física considerado como óptimo para la salud, independientemente de su estrato socioeconómico. Aunque se evidenciaron barreras económicas, los resultados indican que la discapacidad no limita la práctica de actividad física cuando existan motivaciones personales y un adecuado apoyo social (66).

En el 2020, Sánchez et al (67), analizaron la relación entre discapacidad, actividad física y deporte desde un enfoque social, subrayando su relevancia para la inclusión, la participación y el bienestar de las personas con discapacidad. Señalaron barreras como la insuficiencia de infraestructura adecuada y la necesidad de reforzar las políticas públicas para asegurar un acceso equitativo a programas deportivos adaptados. Concluyeron que es fundamental fortalecer estrategias tanto comunitarias como institucionales que impulsen una mayor participación de esta población en el ámbito deportivo (67).

Garavito y Kerguelen (68) en el año 2021, investigaron sobre el impacto que tiene el deporte inclusivo en la vida de jóvenes con discapacidad en el departamento de Córdoba. A partir de entrevistas y observación directa, identificaron que la práctica deportiva no solo mejora la calidad de vida, sino que también fortalece la autoestima, el sentido de propósito y el desarrollo personal, destacaron que el deporte adaptado es una herramienta clave para la inclusión social y el bienestar integral, lo que resalta la necesidad de fortalecer estrategias que fomenten su acceso y participación en actividades deportivas inclusivas (68).

Ese mismo año, Ortega y colaboradores (69) realizaron una revisión integradora sobre la accesibilidad en instalaciones de acondicionamiento físico para personas con discapacidad física en Colombia. Evaluaron 429 instalaciones y encontraron que ninguna alcanzó un nivel óptimo de accesibilidad, entre los puntajes más bajos se presentaron en la accesibilidad a la implementación deportiva y recreativa, lo cual limita la participación de personas con discapacidad en estas actividades, de esta manera determinan que es fundamental promover mejoras en la infraestructura y generar más investigaciones sobre accesibilidad en América

Latina (69).

En 2023, Herrera y Mejía (70) realizaron un estudio cualitativo a través de un cuestionario aplicado a 141 estudiantes con discapacidad de la Universidad de Antioquia para identificar sus preferencias deportivas, encontraron que la mayoría presentaba discapacidad física y mostraba interés en participar en actividades deportivas adaptadas. Como conclusión, señalaron que la información recopilada es clave para diseñar intervenciones inclusivas que fomenten la participación deportiva y social de esta población (70).

Finalmente, en 2024, Sánchez, Moreno y Puentes (71) llevaron a cabo un estudio descriptivo transversal sobre la inclusión social de personas con discapacidad en el deporte adaptado, enfocándose en la estrategia "vida activa" de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS-Colombia). Evaluaron a 805 participantes, de los cuales 61 reportaron alguna discapacidad, siendo la sensorial la más común, hallaron la necesidad de fortalecer el desarrollo de infraestructura sostenible, implementar campañas de sensibilización y mejorar los servicios de atención para garantizar la inclusión plena de esta población (71).

2.3. Estudios regionales

A nivel regional, diversas investigaciones en el Valle del Cauca y la ciudad de Cali han coincidido en la existencia de múltiples barreras que dificultan el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad en los espacios educativos.

Según Acosta y colaboradores (72), el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva en Colombia ha tenido avances significativos desde la Constitución Política de 1991, con normativas como la Ley 115 de 1994 y la Ley 1618 de 2013. Sin embargo, la implementación efectiva de una educación integral que garantice asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad para todos los estudiantes sigue siendo un desafío. En su estudio, que analizó

dos instituciones educativas públicas en Caicedonia, Valle del Cauca, encontraron que, a pesar de permitir el acceso a estudiantes con discapacidad sensorial y del habla, las condiciones estructurales y pedagógicas aún presentan deficiencias. Las principales barreras incluyen la falta de infraestructura accesible, la escasez de ayudas tecnológicas, la inadecuada adaptabilidad curricular y la deficiente formación docente. Los autores enfatizan la necesidad de reformas arquitectónicas, curriculares y pedagógicas alineadas con las normativas nacionales e internacionales para asegurar una educación de calidad (72).

En el 2015 Sarmiento et al (73) analizaron las tensiones existentes en la implementación de la inclusión educativa, específicamente desde una experiencia localizada en Cali. También indican que los estudios sobre inclusión evidencian contradicciones entre el reconocimiento de la diversidad y la tendencia a normalizar a los estudiantes bajo estándares homogéneos.

A pesar de que se promueve la inclusión, aún persisten barreras tanto estructurales como metodológicas que dificultan su implementación efectiva. La diversidad es vista, con frecuencia, como un problema metodológico más que como una oportunidad para promover la equidad, lo cual afecta especialmente a los estudiantes en situación de discapacidad, quienes enfrentan desventajas por la falta de accesibilidad y de una planificación pedagógica integral. Así mismo, las concepciones docentes, influenciadas por enfoques como los de Touraine, Foucault y la perspectiva conductual, tiene un impacto directo en las políticas y prácticas escolares, lo que evidencia una brecha significativa entre el discurso inclusivo y su implementación real en el aula (73).

En la misma línea de investigación, Donneys (74) mostró que, en una institución de educación inclusiva en Cali, Colombia prevalecen concepciones individualistas sobre la discapacidad, como el modelo médico-rehabilitador, que vincula la discapacidad con limitaciones personales, sin tener en cuenta la necesidad de realizar ajustes en el entorno. Sin

embargo, los participantes reconocen la necesidad de realizar adaptaciones para garantizar la participación equitativa de los estudiantes con discapacidad. A pesar de este reconocimiento, persiste una tensión entre la intención de inclusión y las prácticas educativas que buscan la adaptación del estudiante a estándares normativos en lugar de transformar el entorno educativo (74).

En cuanto a la formación de los docentes y como están diseñados los programas académicos encontramos que Meneses et al (75), realizaron un análisis documental sobre los programas académicos de educación física y ciencias del deporte en instituciones de educación superior del Valle del Cauca. Su estudio reveló que, si bien todas las universidades investigadas ofrecen cursos sobre discapacidad, la mayoría de estos son electivos, lo que limita la formación integral de los futuros profesionales en este campo. Los autores subrayan la importancia de incluir asignaturas obligatorias sobre discapacidad e inclusión para fortalecer la preparación de los docentes y garantizar una atención adecuada a los estudiantes con discapacidad, en coherencia con el marco normativo vigente (75).

Además de las dificultades en el ámbito educativo, las barreras ambientales también juegan un papel crucial en la exclusión de las personas con discapacidad. Según Hurtado Floyd et al (76), en Santiago de Cali, los principales factores que limitan la participación de personas con discapacidad motriz incluyen la falta de accesibilidad en edificios públicos (54 %), la escasa formación técnica y profesional (83 %) y un entorno físico poco adaptado. Adicionalmente, identificaron que la principal causa de discapacidad en la población estudiada era la violencia (42 %), estrechamente relacionada con condiciones económicas precarias, ya que el 98 % de los participantes pertenecía a los estratos socioeconómicos más bajos. Los autores concluyen que es fundamental abordar estas barreras desde una perspectiva estructural y organizativa, más allá de un enfoque centrado en las deficiencias individuales, para promover una inclusión efectiva (76).

2.4. Estudios institucionales

En un contexto institucional se relacionan varios trabajos de grado y tesis propuestas por estudiantes de la Universidad del Valle que sirvieron como un punto de partida para nuestro trabajo de grado.

Vemos como Martínez y López (77) en el 2016 exploraron las percepciones de docentes de educación física en instituciones públicas urbanas de Palmira, Colombia, sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales. Identificaron limitaciones en la formación teórica de los docentes, el uso de estrategias pedagógicas poco adaptadas y una fuerte dependencia del apoyo estatal y familiar. A pesar de estos desafíos, los docentes reconocieron el valor de la inclusión para enriquecer el ambiente escolar, concluyendo que son necesarios cambios estructurales y administrativos, así como una mayor sensibilización y preparación de todos los actores educativos (77).

Coliba et al. (78) en el año 2019, analizaron la educación inclusiva en la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle, utilizando el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Su estudio resaltó el compromiso institucional reflejado en las políticas inclusivas, aunque también señalaron oportunidades de mejora en su implementación, haciendo énfasis en la necesidad de garantizar condiciones físicas, curriculares y culturales que promuevan la equidad en el acceso a la educación superior (78).

En la misma línea de investigación, Giraldo (79) en el año 2011 estudió la inclusión académica de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Valle, identificando barreras tanto físicas como pedagógicas que dificultan la participación plena de los estudiantes. Subrayó la necesidad de adaptar los curriculum y proporcionar apoyos técnicos y tecnológicos que permitan garantizar la equidad académica (79).

Enfocándose en el ámbito deportivo, Lucio (80) en el año 2024 analizó el deporte de

para-atletismo como una herramienta de inclusión en Puerto Tejada, Cauca, a través de entrevistas y encuestas aplicadas a deportistas, entrenadores y personal administrativo. Donde identificó los beneficios físicos, emocionales y sociales del deporte adaptado, pero también desafíos como la falta de recursos y barreras estructurales. El estudio resaltó la necesidad de mayor apoyo institucional para fortalecer la inclusión social mediante el deporte (80).

En la misma línea Bedoya (81) en el año 2018 examinó las preferencias de actividad física y deporte adaptado en personas con discapacidad motriz. Destacó las barreras sociales e históricas que han limitado la participación, pero también los beneficios del deporte adaptado en rehabilitación física y fortalecimiento de la autoestima. Además, enfatizó la importancia de la legislación, como la Ley 361 de 1997 en Colombia, para garantizar los derechos de las personas con discapacidad (81).

Rojas Peña (82) en el 2013 estudió la práctica deportiva en personas con discapacidad intelectual, resaltando beneficios en bienestar físico, socialización y desarrollo de habilidades interpersonales. Subrayó que la natación y otras actividades fomentan disciplina, sentido de pertenencia e inclusión social (82).

En cuanto a las barreras académicas y tecnológicas Romero Mina (27) en el 2020 identificó barreras académicas para estudiantes con discapacidad motora que usan silla de ruedas en la Universidad del Valle. Mediante un estudio sobre el mobiliario en las aulas, evidenció deficiencias ergonómicas y arquitectónicas que limitan la participación y autonomía. Propuso un diseño de mobiliario ajustable y adaptable para facilitar actividades académicas (27).

Aza y Belalcázar (83) en el año 2022 exploraron el impacto de la virtualidad en estudiantes con discapacidad durante la pandemia por COVID-19 en la Universidad del Valle. Identificaron barreras y facilitadores en el aprendizaje mediado por tecnología, señalando que los apoyos personales, la política de discapacidad y los monitores académicos fueron clave

para su adaptación. Aunque las políticas de inclusión existen, la preparación institucional para la educación virtual inclusiva sigue siendo un reto (83).

Y enfocándose en la inclusión en contextos educativos específicos Laurido et al. (84) en el 2021 estudiaron cómo los estudiantes con discapacidad de la Institución Educativa José María Obando construyen su proyección personal a partir de su experiencia de inclusión. Encontraron que la construcción de su futuro está más influenciada por factores familiares y socioeconómicos que por la propia educación inclusiva, señalando debilidades en la adaptabilidad y aceptabilidad del proceso inclusivo (84).

Paz (84) en el 2021 documentó una experiencia en el municipio de Silvia, Cauca, sobre un aula de apoyo para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Destacó los logros en generación de conciencia inclusiva y articulación con otras instituciones, pero también identificó limitaciones económicas y políticas en la implementación de prácticas inclusivas. Además, exploró la relación entre educación popular, inclusión y cosmovisiones indígenas, resaltando la importancia del diálogo de saberes (85).

El conjunto de investigaciones revisadas evidencia que la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, en las prácticas deportivas y en las actividades físicas para la salud, enfrenta múltiples desafíos no solo a nivel nacional sino internacional, partiendo desde la identificación de barreras estructurales y pedagógicas hasta la falta de recursos y formación docente. Sin embargo, también se resaltan diversas estrategias y propuestas que pueden fortalecer estos procesos, entre ellas la adaptación de los currículos, el diseño de mobiliario inclusivo y la promoción de la práctica deportiva y de actividad física para la salud como herramientas de inclusión. Estas reflexiones serán clave para el análisis de las barreras en las asignaturas “Deporte formativo” y “Deporte y Salud” de la Universidad del Valle, contribuyendo al fortalecimiento de políticas inclusivas en los ámbitos académicos y deportivos.

3. MARCO TEÓRICO

La revisión de la literatura realizada para esta investigación abarca diversos temas vinculados a la discapacidad. En primer lugar, se aborda la evolución de los modelos de discapacidad, resaltando cómo cada uno aporta una perspectiva distinta sobre su comprensión y tratamiento en distintos contextos históricos y sociales. A continuación, se analizan las categorías de discapacidad reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (86), las cuales incluyen la discapacidad física, auditiva (considerando tanto a personas sordas como con baja audición), visual (baja visión irreversible y ceguera), sordoceguera, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial, y discapacidad múltiple. Seguidamente, se exploran los conceptos de accesibilidad en la educación superior, participación e inclusión en el ámbito académico, profundizando en su interrelación y su importancia para garantizar la equidad educativa.

Además, se analiza la importancia de la experiencia y la calidad de vida universitaria, considerando los factores que influyen en la inclusión y el bienestar de los estudiantes. Asimismo, se aborda la clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación con base en el modelo propuesto por Pedro Covarrubias en su documento *“Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación”*, (14) el cual permite identificar y organizar los obstáculos que limitan la participación en entornos educativos. Adicionalmente, este análisis se complementa con el modelo ecológico de Urie Bornfenbrenner (87), para comprender cómo los distintos niveles de interacción social y estructural inciden en la participación e inclusión dentro de las prácticas deportivas y actividades físicas para la salud. También, se integran las teorías críticas sobre discapacidad, las cuales ofrecen una visión que permite cuestionar las normas sociales, culturales y políticas que configuran la experiencia de la discapacidad, destacando la importancia de reconocer y

trabajar por la eliminación de las barreras sistémicas y las desigualdades estructurales que limitan la plena inclusión.

Con el fin de ampliar esta perspectiva, el grupo de investigación propone una clasificación complementaria que visibilice la postura crítica para la comprensión del concepto de discapacidad. De esta manera, se consideran ocho tipos de barreras: actitudinales, ideológicas, administrativas, de accesibilidad (física y tecnológica), socioeconómicas, comunicativas, curriculares y metodológicas (Ver tabla 3).

3.1. Avance histórico de los modelos de discapacidad

En el recorrido por la evolución histórica de las representaciones sobre la discapacidad, Brogna (17) examina cómo estas percepciones han ido transformándose con el tiempo. Inicialmente, identifica dos enfoque predominantes: la visión del exterminio y la sacralizada. la primera, presente en civilización como la griega y la romana, consideraba a las personas con discapacidad como una carga social, justificando su eliminación en nombre de la fortaleza colectiva, una idea que resurgió dramáticamente durante periodos de crisis, como en la Alemania nazi. Aunque han surgido nuevas percepciones en torno a la discapacidad, aún persisten manifestaciones que continúan impactando la vida de las personas con discapacidad (17).

Por otra parte, la perspectiva sacralizada, propia de la Edad Media bajo la influencia del cristianismo, atribuía un significado divino o demoníaco a la discapacidad, alternando entre la veneración y la condena, Esta concepción promovió la resignación frente al sufrimiento y consolidó la dependencia de la caridad, huellas que aún persisten en ciertas prácticas religiosas contemporáneas. A pesar de sus diferencias, ambas visiones han

sustentado la exclusión y marcado las políticas y actitudes actuales hacia la discapacidad (17).

Posteriormente, durante el Renacimiento y la Ilustración, emerge una tercera representación: la caritativa o represiva. En ésta, la discapacidad es entendida como una condición de vulnerabilidad que debía ser “atendida” a través de la caridad institucionalizada. Así, se fundaron asilos y hospitales impulsados por instituciones religiosas, donde bajo una aparente protección, imponían controles sociales y prácticas humillantes que reforzaban la percepción de una supuesta incompetencia (17).

Con la llegada de la ciencia moderna en el siglo XIX, se consolidó la perspectiva médica o reparadora. Desde esta visión, la discapacidad pasó a interpretarse como un defecto corporal que debía ser corregido o sanado, posicionando a la persona como un “paciente” cuyo propósito era alcanzar la normalidad a través de intervenciones terapéuticas o tecnológicas. En un contexto de industrialización creciente, esta situación acentuó la importancia de la productividad y la eficiencia al tiempo que contribuyó a patologizar la experiencia de la discapacidad y a negar la autonomía individual (17).

Más adelante, ya en el siglo XX, se desarrolló la mirada normalizadora o asistencialista, impulsada por el surgimiento del Estado de bienestar. A través de políticas públicas orientadas a la rehabilitación, la educación especial y el empleo protegido, se buscaba integrar a las personas con discapacidad a la vida social. Sin embargo, en muchos casos, esta integración impuso parámetros de normalidad y generó una dependencia institucional que, lejos de fomentar la autonomía plena, terminó marginando a quienes no lograban adaptarse a esos estándares de normalidad (17).

Finalmente, hacia finales del siglo XIX, surge la visión social de la discapacidad, representando un giro profundo en su comprensión. Este modelo sostiene que la discapacidad

no reside en el individuo, sino en las barreras sociales, culturales y físicas que obstaculizan su participación en igualdad de condiciones. Bajo esta perspectiva, son las prácticas de exclusión y discriminación las que verdaderamente perpetúan la discapacidad, al restringir el acceso a derechos y oportunidades. Esta nueva concepción ha sido importante en la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y que promueve políticas de accesibilidad, inclusión y no discriminación. De esta manera, las personas dejan de ser vistas como objetos de asistencia o reparación, para convertirse en sujetos de derecho, capaces de exigir su lugar pleno en la sociedad (17).

Concluyendo, se puede observar que actualmente la manera de entender la discapacidad ha evolucionado gracias a enfoques críticos que la reconocen no solo como una condición individual, sino como una construcción cultural, histórica, social y política. Desde esta perspectiva, estas teorías o enfoques cuestionan las visiones tradicionales que definen la discapacidad de forma limitada y plantean que las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad no son inherentes a ellas, sino que surgen de dinámicas sociales y estructuras de poder que a veces pueden ser pasivas, y que de esta manera reproducen su exclusión y/o discriminación.

En este sentido, las teorías críticas de la discapacidad, como el modelo social, la teoría crip, el capacitismo y los enfoques interseccionales, han sido claves para entender cómo las categorías normativas de cuerpo, capacidad y normalidad son impuestas por una sociedad que favorece ciertos cuerpos y subjetividades mientras margina otras (88). Estas teorías denuncian que la discapacidad no debe entenderse únicamente desde criterios médicos o rehabilitadores, sino como una experiencia profundamente atravesada por relaciones de poder, desigualdad y control social (89). Estas teorías críticas también sugieren analizar cómo interactúan otras formas de opresión (como género, raza, clase o sexualidad) en la

configuración de las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, abriendo así la posibilidad de pensar en prácticas más inclusivas y coherentes con la diversidad humana(90).

3.2 Tipos de discapacidad

La discapacidad, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (20), se entiende como una realidad en constante cambio que surge de la interacción entre las personas con alguna deficiencia y las barreras que enfrentan en el entorno físico, social y actitudinal, que dificultan su participación como agentes sociales activos.

La clasificación oficial de las discapacidades en Colombia se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS y es reconocida en normativas como la Ley 1618 de 2013 (5) y la Resolución 1239 de 2022 (91). Con base en esta clasificación, se identifican las siguientes categorías: discapacidad física, discapacidad sensorial (visual y auditiva), sordoceguera, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial y discapacidad múltiple.

Según el Ministerio de Educación Nacional, a través del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (92), se considera que las personas con discapacidad son aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, las cuales, al interactuar con diversas barreras, pueden limitar su participación plena en la sociedad. Partiendo de esta definición, en el ámbito educativo un estudiante con discapacidad es un niño, niña, adolescente o adulto que forma parte del sistema de formación y que presenta estas limitaciones, enfrentando distintos tipos de barreras (actitudinales, institucionales, de infraestructura, de comunicación, entre otras), que pueden dificultar su aprendizaje y su participación.

Así mismo el SIMAT clasifica las discapacidades de acuerdo con el tipo de deficiencia que presentan las personas; por su parte, la discapacidad física incluye a quienes tienen deficiencias corporales permanentes que afectan su movilidad y su capacidad para realizar actividades cotidianas (desplazarse, manipular objetos o mantener posturas), la discapacidad auditiva engloba a usuarios de la Lengua de Señas Colombiana y del castellano oral, quienes ven afectada su capacidad de escuchar y comunicarse y la discapacidad visual, comprende a las personas con baja visión irreversible o ceguera total, limitando su percepción visual (92).

También se tienen en cuenta condiciones más complejas, como la sordoceguera, que combina deficiencias auditivas y visuales, dificultando tanto la comunicación como la movilidad, también se reconoce la discapacidad intelectual que implica dificultades en el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje, a su vez, la discapacidad psicosocial, incluye a quienes presentan trastornos mentales diagnosticados que afectan su interacción social y emocional (92).

Finalmente, la discapacidad múltiple se refiere a personas con dos o más deficiencias permanentes, ya sean físicas, sensoriales, mentales o intelectuales, la interacción entre estas deficiencias ocasionar dificultades en el desarrollo, la funcionalidad, la comunicación y el aprendizaje, destacando la complejidad de esta condición (92).

3.3 Ofertas deportivas para personas con discapacidad

La práctica deportiva para personas con discapacidad ha experimentado un desarrollo considerable gracias a la consolidación de los deportes adaptados, entendidos como disciplinas modificadas en sus reglas, equipamiento y estructura para facilitar la participación en condiciones de equidad (93). Entre las modalidades con mayor difusión se encuentran el baloncesto en silla de ruedas, el atletismo paralímpico, la natación adaptada, el tenis en silla

de ruedas, el rugby en silla de ruedas, el goalball (para personas con discapacidad visual) y la boccia (dirigida especialmente a personas con parálisis cerebral u otras discapacidades severas) (93,94).

Un componente central para garantizar la equidad en la competencia es la clasificación funcional, un sistema que agrupa a los atletas según el impacto funcional de su discapacidad en su desempeño deportivo, en lugar de basarse únicamente en diagnósticos médicos. Este sistema se fundamenta en evaluaciones clínicas, pruebas funcionales y la observación en contexto competitivo (93,95).

Por ejemplo, en el atletismo paralímpico se emplean las clases T (track/pista) y F (field/campo), que van del 11 al 64 según el tipo de discapacidad (visual, física, de coordinación) y su impacto funcional. En natación, las clases S1 a S10 corresponden a discapacidades físicas, mientras que S11 a S13 agrupan a atletas con discapacidad visual. En deportes de equipo como el baloncesto en silla de ruedas, cada jugador recibe una puntuación funcional entre 1.0 y 4.5, siendo 1.0 los deportistas con mayor afectación. La suma de los jugadores en cancha no puede superar los 14 puntos, asegurando condiciones de competencia justas y proporcionales a las capacidades funcionales (94,95).

La Federación Internacional de Baloncesto en Silla de Ruedas (IWBF) (2) ha actualizado sus normas de clasificación para alinearse con el Código de Clasificación del Comité Paralímpico Internacional (IPC, por sus siglas en inglés) (95), estandarizando criterios técnicos y procedimientos de evaluación desde octubre de 2021. En consonancia con ello, el IPC ha centralizado recientemente la clasificación para discapacidad visual, con el propósito de mejorar la transparencia, la consistencia y la equidad en todos los deportes paralímpicos (93,96).

Comprender este sistema es fundamental para diseñar programas deportivos inclusivos y la formación de docentes y profesionales de la salud, ya que permite ajustar metodología, objetivos y actividades a las capacidades funcionales de cada individuo, reconociendo el derecho al deporte como parte de una vida activa, digna y equitativa.

3.4. Modelo ecosistémico

Como se indicó previamente, la comprensión de la discapacidad ha experimentado una evolución significativa, superando enfoques reduccionistas que se centraban únicamente en las limitaciones personales para adoptar perspectivas integradoras que destacan la interacción entre la persona y su entorno (17). En este marco, se empleará el modelo ecológico de Bronfenbrenner para analizar la discapacidad y sus barreras, ya que esta perspectiva ubica a la persona en el centro de un entramado de sistemas interconectados, en los cuales cada nivel configura aspectos esenciales de su experiencia.

Este enfoque permite comprender que la discapacidad no se reduce a una condición médica o biológica, sino que se construye y se vive en un contexto social, cultural y político, donde las barreras abarcan dimensiones físicas, cognitivas, actitudinales, institucionales, tecnológicas y relacionales (87)

En el primer nivel, el Microsistema incluye el entorno inmediato del individuo, donde las interacciones cotidianas tienen un papel determinante en el desarrollo de la identidad y la autopercepción de la persona. En este ámbito se incluyen las relaciones familiares, las interacciones con amigos, docentes, personal de servicios de apoyo y compañeros de clase(97).

En el segundo nivel, el Mesosistema se centra en las conexiones que hay entre los distintos entornos inmediatos, aquí se analizan las relaciones entre la familia y la universidad,

así como la interacción entre los docentes y los servicios de apoyo institucional, así como la coordinación entre la Política Institucional de Discapacidad y el área administrativa es fundamental para la implementación de estrategias inclusivas (97).

En el tercer nivel, el Exosistema integra aquellos entornos que, sin involucrar una interacción directa y cotidiana, influyen significativamente en el desarrollo del individuo. Este nivel comprende las políticas públicas, las estructuras administrativas de las Instituciones Educativas y la infraestructura física de la universidad, incluyendo la accesibilidad de los espacios y la disponibilidad de tecnología asistiva (97).

En el cuarto nivel, el Macrosistema se refiere al contexto sociocultural que engloba normas, valores, creencias e ideologías, en este ámbito se examinan las representaciones culturales y los discursos que históricamente han contribuido a la estigmatización y exclusión de la discapacidad, que afectan la percepción de las capacidades individuales y las oportunidades de inclusión en la sociedad (97).

Finalmente, el Cronosistema introduce la dimensión temporal, permitiendo analizar la evolución de las políticas, estructuras y percepciones a lo largo del tiempo; los cambios históricos, sociales y tecnológicos influyen en la transformación de las barreras existentes, evidenciando un proceso continuo de adaptación y actualización en las estrategias pedagógicas y en la infraestructura del entorno educativo (97).

A continuación, se muestra un elemento gráfico (Figura 1) que representa los distintos niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner y cómo se experimenta la discapacidad a través de ellos. Este diagrama ilustra de forma esquemática la interacción entre el individuo y su entorno, evidenciando que la experiencia de la discapacidad se configura a partir de múltiples sistemas interrelacionados.

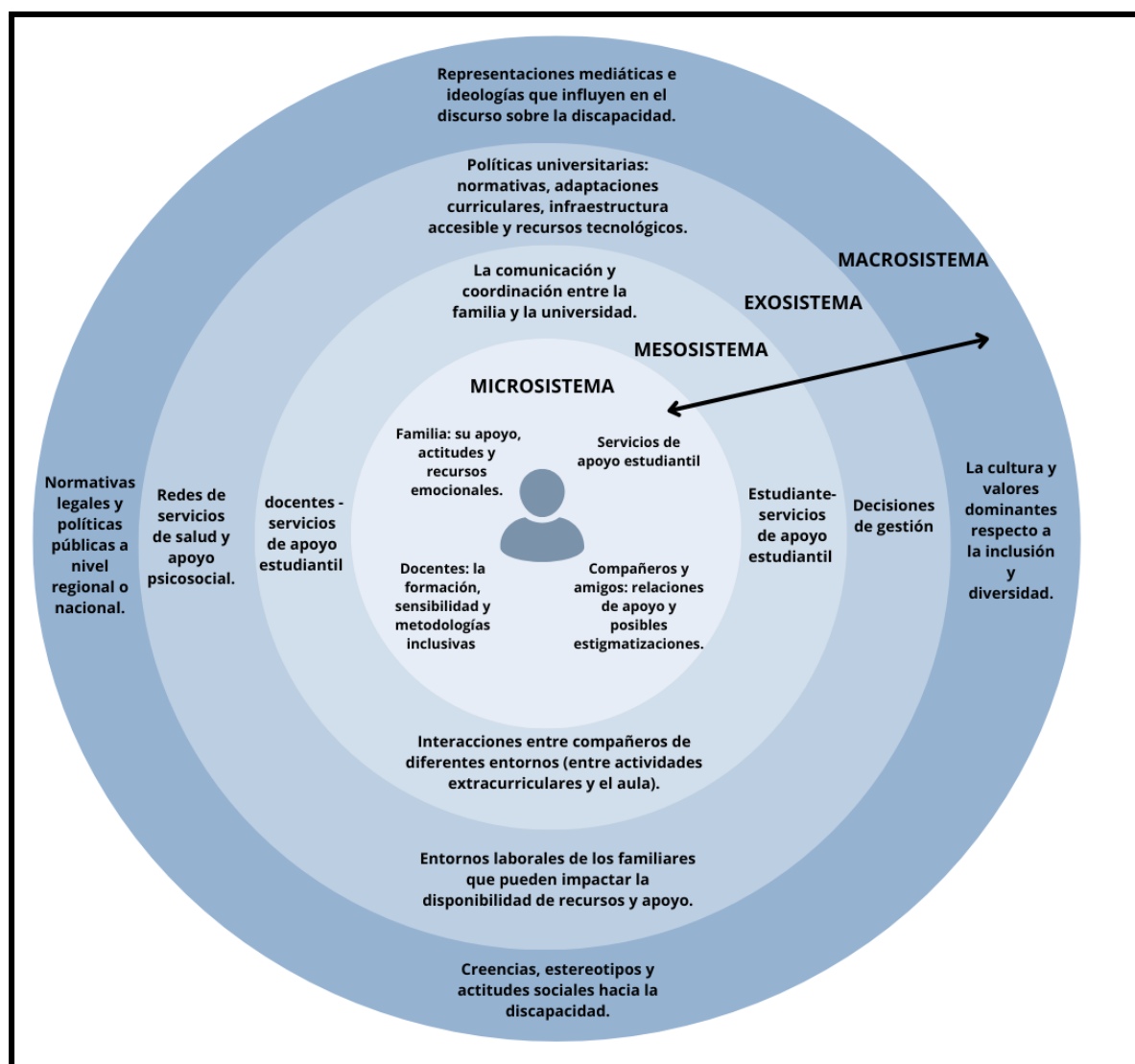


Figura 1. Adaptación del Modelo ecológico de la discapacidad en el ámbito educativo

El modelo ecológico de Bronfenbrenner, no solo no se limita a la comprensión teórica del fenómeno de la discapacidad, sino que también proporciona un marco conceptual robusto para identificar y abordar de manera sistemática las barreras que pueden obstaculizar el

aprendizaje y la participación en entornos educativos; la integración de estos sistemas interrelacionados posibilita un análisis holístico de las diversas dimensiones de la experiencia de la discapacidad, configurando tanto las oportunidades como los desafíos para lograr una inclusión plena (87).

3.5. Teorías críticas de discapacidad

A día de hoy, la discapacidad se entiende no sólo como una condición médica o fisiológica, sino como una construcción social y política marcada en relaciones de poder, exclusión y lucha por la equidad. Las teorías críticas sobre la discapacidad se han desarrollado a partir de múltiples enfoques epistemológicos y metodológicos que cuestionan la visión tradicional (en la que la discapacidad se patologiza y se asocia a una desviación de la norma corporal) para abrir paso a interpretaciones que reconozcan la diversidad, la opresión y la capacidad de transformación social.

Estas aproximaciones teóricas parten tanto de las aportaciones de la Escuela de Frankfurt, que introdujeron una mirada crítica a las estructuras sociales y normativas, como de los movimientos sociales que han reclamado la autonomía y el protagonismo de las personas en situación de discapacidad, dentro de este enfoque, Spinelli (88) destaca varios ejes fundamentales, uno de ellos es la crítica al modelo biomédico, que define la discapacidad en términos de deficiencia individual, apartando a un segundo plano las condiciones estructurales que producen y agravan las desigualdades.

Según su análisis sobre la construcción de la teoría crítica, esta visión de carácter reduccionista, se opone al modelo social que entiende la discapacidad como el resultado de una interacción entre el individuo y el entorno que no está preparado para responder a sus necesidades ni valorar capacidades. (88).

Otro aspecto fundamental es la articulación de la inclusión con la noción de otredad, en el debate contemporáneo, se sostiene que, la discapacidad es la manifestación empírica de lo que se considera "otro" en la sociedad, una diferencia que en lugar de ser valorada, se convierte en motivo de exclusión; la propuesta teórica de incluir al otro no se limita a adaptar infraestructuras o políticas aisladas, sino que exige una transformación profunda de las estructuras sociales y culturales, esta perspectiva es defendida en los estudios que analizan la relación entre inclusión y exclusión en el ámbito educativo, donde se cuestiona que las medidas de compensación no resuelven las desigualdades propias en un sistema que genera jerarquías de lo normal y lo distinto (89).

Asimismo, la teoría crítica de la discapacidad se nutre al incorporar aportes de otros campos del pensamiento, como el feminismo, el poscolonialismo, el posestructuralismo y los estudios queer, esta convergencia permite repensar la discapacidad más allá del binarismo clásico de discapacidad versus capacidad, resaltando la complejidad de las experiencias vividas y la interseccionalidad de opresiones. Desde esta perspectiva se reconoce que el cuerpo no es únicamente un componente biológico, sino que se constituye en función de discursos, prácticas culturales y relaciones de poder, en este sentido, las aportaciones de los estudios críticos en discapacidad destacan la importancia de entender la experiencia de ser diferente en contextos marcados por desigualdades históricas y estructurales, donde factores como el género, la raza y la clase se entrelazan para configurar identidades complejas y diversas (98).

Por otro lado, las voces compartidas directamente de las comunidades de personas con discapacidad han sido cruciales para construir marcos teóricos centrados en la inclusión, por ejemplo, el movimiento "Nada para nosotros sin nosotros", invita a repensar la educación superior y las políticas inclusivas desde una perspectiva que sitúa a las propias personas en

situación de discapacidad como sujetos de derechos y protagonistas en la transformación de su entorno; este enfoque participativo y crítico busca romper con los discursos asistencialistas, y promueve un modelo de inclusión que valore las experiencias y saberes de quienes viven la discapacidad en primera persona (99).

La integración de estos aportes teóricos, se aborda la discapacidad desde una perspectiva multidimensional, se deja de ver como un defecto individual para empezar a comprenderla como un fenómeno históricamente construido, en el que intervienen tanto factores culturales como políticos y económicos; así, la crítica al modelo médico tradicional se complementa con una atención a las barreras sociales, a la falta de accesibilidad y a las actitudes que perpetúan la exclusión. (90)

El desafío para los estudios críticos en discapacidad consiste en visibilizar las dinámicas de opresión y en abrir espacios de debate que permitan la construcción de nuevas formas de reconocimiento y participación, se trata de un llamado a la acción que va más allá de la teoría, ya que exige la implementación de políticas públicas que respondan a las necesidades reales y diversas de las personas con discapacidad. De igual manera, es necesario promover una educación transformadora que fomente la reflexión crítica y la empatía, elementos esenciales para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.(98)

Podemos decir entonces que las teorías críticas sobre la discapacidad han revolucionado el modo en que se entiende este fenómeno. Al cuestionar la perspectiva biomédica y al enfatizar la dimensión social y política de la discapacidad, estas teorías permiten comprender la diversidad humana en toda su complejidad. La integración de enfoques interdisciplinarios y la inclusión de las voces de las propias personas con discapacidad constituyen elementos clave para desafiar y transformar los discursos hegemónicos. El reto está en materializar estas reflexiones en prácticas concretas que

promuevan la equidad, el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos humanos. Solo a través de esta mirada integral será posible derribar las barreras que impiden la participación plena en la sociedad y abrir paso a un futuro en el que la diversidad sea motivo de enriquecimiento colectivo y no de segregación. (99)

Este recorrido teórico invita a seguir profundizando en las múltiples dimensiones que configuran la discapacidad, reconociendo que cada aporte es una pieza fundamental para el cambio social. La crítica, entendida en sentido amplio, se convierte en una herramienta indispensable para transformar estructuras y abrir caminos hacia una sociedad en la que lo diferente se celebre y se integra en el tejido común de la vida colectiva (88).

3.6. Educación superior inclusiva

La universidad además de preparar a los futuros profesionales y brindar funciones básicas de docencia, formación e investigación, es a su vez un espacio que supone una forma de convivencia y desarrollo, contribuyendo a una mayor implicación personal y social en los estudiantes (100). Diego Jesús Luque Parra et al. (100) afirman que la universidad tiene dos frentes de acción respecto al alumnado con discapacidad. Por un lado, debe fomentar el desarrollo de sus capacidades e intereses mediante la implementación de elementos de compensación y adaptación curricular. Por otro lado, debe facilitar los medios de acceso y el dominio de diversas situaciones, garantizando que los estudiantes alcancen niveles de igualdad e inclusión, de manera que todos cuenten con las mismas oportunidades. Esta accesibilidad se manifiesta tanto en acciones concretas como en actitudes, mediante la eliminación de barreras psicológicas y físicas, y promoviendo iniciativas que compensen la discapacidad y fortalezcan las capacidades de cada persona.

Rogers (101), inspirada en la teoría de capacidades de Martha Nussbaum, plantea una visión de la inclusión como un proyecto ético, político y profundamente humano. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no debe estar limitada en métodos pedagógicos, sino fundamentarse en valores como la ética del cuidado, la compasión y el respeto por las diferencias. Según Rogers (101), la inclusión busca garantizar que todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad intelectual, tengan las oportunidades para ser y hacer lo que valoran, abordando así las injusticias sociales. Más allá del aula, la inclusión representa un proceso de transformación social que promueve la dignidad, la justicia y la igualdad de oportunidades.

Garrido (102), basándose en documentos de la UNESCO, señala que la educación inclusiva es un proceso que garantiza el acceso y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo, reconociendo y adaptándose a su diversidad, incluida la discapacidad. Además, destaca que esta perspectiva entiende la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y desarrollar nuevas formas de enseñar.

Ambas autoras coinciden en la centralidad de la inclusión como un deber ético y de justicia social. Garrido se enfoca en las experiencias y desafíos concretos en la educación universitaria para estudiantes con discapacidad, Rogers adopta una perspectiva más amplia, examinando los fundamentos filosóficos y sociológicos de la inclusión, especialmente en relación con la discapacidad intelectual, y la necesidad de un cambio cultural basado en el cuidado y la compasión. Ambas, sin embargo, señalan que la inclusión plena aún no se ha alcanzado y requiere un compromiso continuo a nivel práctico, político y social (101,102).

3.7. Participación en el entorno de educación superior

El concepto de participación se define como el proceso en el cual todos los actores del entorno educativo (estudiantes, docentes, familias y personal administrativo) se involucran en la construcción e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje (12)

“La participación es el rol que cumple la educación en la sociedad y el valor de las relaciones en todos los niveles” (103).

Es la capacidad de tener voz y ser aceptado por lo que uno es, siendo un elemento esencial para construir un enfoque inclusivo adaptado a cualquier contexto, también se relaciona con *“las experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social de una comunidad que tiene un objetivo común” (104).*

Esto significa que la participación va más allá de sólo estar presente en la clase, ya que requiere un compromiso colaborativo que permite identificar y superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la integración (105). Aunque los estudios en los que se basa este concepto se han desarrollado en entornos educativos de primaria y secundaria, los fundamentos teóricos y metodológicos que exponen son universales y pueden adaptarse a la educación superior (106). En este contexto, la participación se traduce en la integración de estrategias de colaboración y diálogo que fomenten la construcción colectiva del conocimiento, el empoderamiento de los estudiantes y la transformación de las prácticas institucionales (107). De este modo, los principios de participación no solo mejoran la calidad del aprendizaje, sino que también generan entornos inclusivos (108).

3.8. Relación entre participación e inclusión en el ámbito educativo

El concepto de participación se establece como un elemento fundamental para la educación inclusiva, ya que implica la integración activa de estudiantes, docentes, familias y

demás actores en la identificación y superación de barreras, lo cual, permite que las prácticas educativas evolucionen hacia modelos más inclusivos (12).

Este enfoque, originalmente desarrollado en entornos de educación básica, se ha adaptado a la educación superior, evidenciándose en instrumentos como el Índice de Inclusión para Educación Superior, que orienta la transformación de políticas y prácticas para responder a la diversidad del estudiantado. El énfasis en la colaboración y el uso de evidencia para el cambio, como lo plantea Ainscow, demuestra la aplicabilidad universal de estos principios en distintos niveles educativos (106,107,108).

Desde una perspectiva sociológica, el enfoque de las capacidades enfatiza la importancia de brindar oportunidades reales para el desarrollo integral, promoviendo una inclusión que trasciende los procesos pedagógicos tradicionales (101)

De esta manera, las experiencias de inclusión en la educación superior confirman que integrar la participación en la creación del conocimiento y en la transformación de las prácticas institucionales es clave para asegurar trayectorias académicas inclusivas. (102).

3.9. Concepto de barreras para el aprendizaje y la participación

De acuerdo con las ideas de Booth y Ainscow, Covarrubias define las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) como obstáculos que surgen de la interacción entre las personas y su contexto social, el cual se configura a partir de políticas, actitudes y prácticas. Este enfoque sostiene que las dificultades no deben ser entendidas como un problema exclusivo de la persona, sino que son el resultado de un entorno que carece de los apoyos necesarios y no garantiza la igualdad de oportunidades. (14, 109)

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha incorporado este concepto en sus políticas educativas, enfatizando la necesidad de eliminar las barreras que limitan el acceso y

la participación de los estudiantes en el sistema educativo. Según el Ministerio, la educación inclusiva implica identificar y superar estas barreras para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan aprender y participar plenamente en la escuela. (103).

3.10. Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación

En cuanto a los tipos de barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, nos hemos basado en el trabajo de Pedro Covarrubias (14), quien retoma la clasificación de las tres dimensiones de la escuela inclusiva propuesta por Booth y Ainscow (2015). Como se puede observar en las tablas 1 y 2, éstas se componen por barreras: culturales, políticas y prácticas. Dichas dimensiones permiten analizar los diferentes factores que dificultan la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo (14).

Las barreras culturales se refieren a los obstáculos relacionados con creencias, ideas y comportamientos que influyen en la manera en que la sociedad interactúa con las personas en situación de vulnerabilidad, particularmente los estudiantes con discapacidad (14).

Dentro de las barreras culturales se encuentran las barreras actitudinales que surgen de prejuicios y estereotipos interiorizados que afectan la manera en que se percibe y se trata a las personas con discapacidad(14). Estas actitudes, muchas veces aprendidas sin conciencia crítica, pueden manifestarse como rechazo, indiferencia o sobreprotección, generando exclusión en los entornos educativos(14).

Asimismo, dentro de las barreras culturales se incluyen las barreras ideológicas que se relacionan con sistemas de creencias y representaciones que condicionan los juicios y prejuicios sobre las personas con discapacidad(14). Ambas barreras están estrechamente

vinculadas, ya que las creencias ideológicas influyen en las actitudes que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad, dificultando su integración en entornos educativos inclusivos(14).

Por otro lado, las barreras políticas (administrativas) en la educación se refieren a los obstáculos relacionados con la normatividad y legislación que regulan la vida educativa de las instituciones(14). Estas barreras pueden surgir tanto del cumplimiento como de la necesidad de implementar nuevos mecanismos que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad(14). No solo afectan la organización interna de los centros escolares, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo(14).

Las barreras prácticas se dividen en 2 componentes en cuanto a la accesibilidad se generan con las acciones que emprenden diferentes actores (docentes, padres y madres de familia, directivos, administrativos o autoridades educativas) y están relacionados con la infraestructura y los espacios de interacción del alumnado (14). Por esto guardan más relación con la participación del estudiante. Se refieren a obstáculos físicos o estructurales que dificultan el acceso y la participación de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad(14).

Las barreras prácticas de didáctica se generan principalmente en el actuar de las y los docentes, así como los especialistas o equipos de apoyo(14). Están relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren principalmente dentro del aula(14). Estas barreras son causadas por la forma en que los docentes estructuran y manejan sus clases. (metodologías inadecuadas para estudiantes, sistemas de evaluación no incluyentes, la falta de actividades inclusivas y la falta de vinculación con las familias de los estudiantes)(14). En esta línea existen las barreras comunicativas que según la ley 1618 son “Aquellos obstáculos

que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas”(5) . Además se encuentran las barreras metodológicas, que pueden ser entendidas como aquellas dificultades relacionadas con la forma en que se organiza y se imparte la enseñanza, afectando la capacidad de los educadores para cumplir con los principios de la educación inclusiva. (110).

Tabla 1. Propuesta de delimitación de barreras para el aprendizaje y la participación con base en las culturas, políticas y prácticas realizada por covarrubias

Barreras	Descripción
Culturales	Dentro de las barreras culturales se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento. Parten de premisas arraigadas en el imaginario colectivo de los individuos que pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión. Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a barreras actitudinales

	y barreras ideológicas. Las barreras actitudinales hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas. Por otro lado, las barreras ideológicas son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas; a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones. Las barreras ideológicas y actitudinales guardan una estrecha relación entre ellas, ya que en gran medida unas pueden determinar a las otras.
Políticas	Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Se abarca no solo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización

	docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.
Prácticas	Las barreras prácticas se proponen agruparlas en dos subcategorías: barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de didáctica. Las barreras de accesibilidad hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula. Las barreras didácticas son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.

Tabla 2. Propuesta de clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación realizada por covarrubias.

Culturales	Políticas	Prácticas
Actitudinales: • Apatía. • Rechazo. • Indiferencia. • Desinterés. • Discriminación. • Exclusión. • Sobreprotección. • Acoso. • Falta de comunicación entre actores. Ideológicas: • Desconocimiento. • Ignorancia. • Etiquetación. • No reconocer lo que sí se puede hacer. • Bajas expectativas. • Paradigmas erróneos ante la diversidad. • Prejuicios. • Bajo significado y sentido	• Falta de normativos que regulen la inclusión educativa. • Incumplimiento de la normatividad existente. • Contradicción entre los normativos/ambigüedad. • Creación de centros paralelos de atención. • Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva. • Organización incompleta en los centros de trabajo. • Rigidez en la administración educativa. • Liderazgo no compartido. • Organización del centro escolar y los procesos de gestión. • División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas.	De accesibilidad: • Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc. • Transporte o acceso al centro insuficiente. • Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje. • Organización espacio temporal del aula. • Ausencia de recursos tecnológicos. De didáctica: • Falta metodología didáctica diversificada. • Ausencia de una enseñanza flexible. • Currículo no diversificado. • Desconocimiento del qué,

de la educación. • Estereotipos ante la diversidad.	• Ausencia de mecanismos de preparación y profesionalización docente. • Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes. • Asignación inequitativa de recursos. • Falta de políticas compensatorias. • Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención. • Insuficientes programas de becas de apoyo. • Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo.	para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. • No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula. • No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos). • Hay desvinculación con especialistas o tutores. • Hay desvinculación con padres y madres de familia. • Separación del alumnado en aulas especiales. • Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/adequaciones curriculares. • Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje
--	--	--

4. MARCO CONTEXTUAL

La creación de la Universidad del Valle se dio mediante la ordenanza N° 12 del 11 de junio del 1945 de la asamblea departamental, el departamento del Valle del Cauca comenzaba su despegue industrial como consecuencia de otros factores de la segunda guerra mundial, en

sus orígenes la formación estaba centrada en las escuela de artes y oficios del campo agropecuario, oficios que respondían a la vocación agropecuaria vallecaucana (111).

En la década de 1950, la Universidad inició un período de crecimiento académico significativo. A pesar de los desafíos financieros enfrentados desde su fundación, el 1 de octubre de 1951 marcó la creación de la Facultad de Salud, con 50 estudiantes alojados en las instalaciones de Santa Librada. Esta iniciativa condujo a la planificación y construcción de la sede en San Fernando, un barrio emblemático de la ciudad. La ubicación estratégica de esta nueva infraestructura, cercana al Hospital Universitario del Valle Evaristo García. Desde entonces, la Universidad y el Hospital han mantenido una relación estrecha, como dos entidades hermanas, compartiendo una historia institucional única (111).

Un salto cualitativo y cuantitativo de enormes proporciones significó para la Universidad el proyecto de construcción de la Ciudad Universitaria de Meléndez a partir de junio de 1965, en su momento el mayor referente de la arquitectura colombiana. Con la construcción de la Ciudad Universitaria de Meléndez, diseñada para una población de 16.000 estudiantes, se inicia una etapa trascendental de la trayectoria académica del centro de educación superior más importante del suroccidente de Colombia (111).



Imagen 1. Construcción de los edificios de la Facultad de Ingeniería y del edificio de la Biblioteca Mario Carvajal.

En la actualidad la Universidad se ha transformado en un centro de educación superior con 10 facultades (Artes Integradas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Administración, Ciencias Sociales y Económicas, Humanidades, Ingeniería, Educación y Pedagogía, Psicología, Derecho y Ciencia Política y Salud), con 2 institutos académicos (Psicología, Educación y Pedagogía) 5 institutos de investigación (Cinara, Cisalva, Prospectiva, Ciencias del Mar y Limnología, de Paz) y 6 centros de investigación (De Género, Cidse, Citce, Cenm, CiBioFi y Cedetes) (111)

La universidad cuenta con un oferta académica de 17 doctorados, 82 maestrías, 34 especializaciones, 123 programas profesionales y 64 tecnológicos, para un total de 324 programas, gran parte de ellos cuenta con la acreditación de alta calidad, la Universidad tiene una de las ofertas académicas más importantes de la educación superior colombiana (111).

Según las cifras más recientes de Registro Académico, a diciembre del 2021 la universidad contaba con 33.500 estudiantes matriculados, de los cuales cerca de 3 mil eran estudiantes de posgrados y un poco más de 30.000 estudiantes de pregrado (112).

Según declaraciones dadas por el ex rector del período 2019 – 2023 Edgar Varela Barrios se espera continuar con un promedio de 34.000 estudiantes activos, lo que significa un crecimiento muy importante frente a las cifras de 2015, cuando Univalle tenía 26.500 cupos. Eso significa que se ha aumentado más de 7.000 cupos y se aspira continuar hacia la meta que se ha propuesto de llegar a los 40.000 estudiantes hacia el año 2025 (113).

La estructura organizativa de la Universidad del Valle comprende diversas dependencias, tales como la Vicerrectoría, las Facultades, los Institutos de Investigación, las Escuelas y los Departamentos. Dentro del marco del proyecto, se hará hincapié en las Vicerrectorías, especialmente en la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, la cual lidera la política de discapacidad e inclusión (111).

Desde la Vicerrectoría de Bienestar Universitario se trabaja para crear, mantener y consolidar un entorno universitario en el que la comunidad pueda participar en actividades curriculares y extracurriculares preventivas, saludables, culturales, deportivas y recreativas que promuevan su bienestar tanto en el marco de la vida universitaria como en los otros contextos en los que se desarrollan (112).

El Proyecto de Discapacidad e Inclusión, adscrito a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, se adelantan acciones para la implementación de la “Política Institucional de Discapacidad e Inclusión” (Acuerdo no.004 de 2013 del Consejo Superior) que aportan a la construcción de un entorno social y académico de carácter incluyente, transversal e integral en todos los procesos de la Universidad; creando y manteniendo condiciones para asegurar la oportunidad de participar y decidir con plena autonomía, relacionarse y disfrutar de los

bienes, servicios y/o entornos de los distintos campus de la Universidad sin ninguna limitación o restricción (25).

La oficina del Proyecto de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle está ubicada en el Edificio D17, junto al Coliseo Alberto León Betancourt en el Campus Meléndez. (Imagen 2)



Imagen 2. Ubicación de la oficina del proyecto de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle.

Por otro lado, el curso de Deporte Formativo en la Universidad del Valle es una asignatura obligatoria para todos los programas de pregrado, ofertada semestralmente en Sistema de Registro Académico de la Universidad del Valle con un total de 90 grupos (60 de Deporte Formativo y 30 de Deporte y Salud) (114). Esta asignatura tiene como objetivo promover la práctica deportiva y las actividades físicas saludables, buscando no solo incentivar un estilo de vida activo, sino también fortalecer la disciplina tanto individual como colectiva. Además, se propone cultivar valores fundamentales como el autocuidado, la creatividad y la convivencia, favoreciendo espacios donde el ejercicio físico trascienda lo corporal y se convierta en una experiencia formativa integral (15).

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo de investigación se realizó con el objetivo de aportar desde el reconocimiento de las realidades sociales y los contextos educación superior sobre estudios en educación inclusiva, partiendo de la comprensión de lo que los participantes expresan sobre su proceso de aprendizaje y participación en las clases de “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud”, dándole una mirada crítica a sus percepciones, lo que podría determinar si estas asignaturas son o no inclusivas. Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo está enmarcado en el paradigma cualitativo, por lo que se contemplan varias de sus características de acuerdo con Creswell (115), entre otras:

Adoptar un enfoque naturalista, dado que el estudio se llevó a cabo en una universidad del suroccidente colombiano, no se buscó alterar, modificar o influir en las percepciones de los estudiantes durante las clases de “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud”. La investigación se desarrolló respetando las condiciones naturales en las que se llevaron a cabo las sesiones, sin ninguna intervención por parte del investigador.

Si bien inicialmente se partió de un enfoque deductivo, dado que ya se contaban con categorías previas establecidas a partir de los modelos teóricos revisados, posteriormente se desarrolló un análisis inductivo de datos, permitiendo que las categorías y patrones emergieran a partir de la información recopilada. Asimismo, se prestó especial atención a los particulares, con el fin de comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes con discapacidad en su contexto académico, sin imponer estructuras predefinidas, asegurando así un enfoque fiel a sus realidades y necesidades.

Se adoptó un enfoque centrado en las perspectivas de los participantes y el sentido que otorgan a sus experiencias. Esto permitió explorar sus percepciones sobre las barreras que enfrentan en el ámbito académico, priorizando sus voces y comprensiones individuales

sin imponer interpretaciones externas, con el fin de obtener un análisis profundo y contextualizado.

La investigación cualitativa involucra el estudio, uso y recopilación de una variedad de materiales empíricos, es este caso historias de vida, los cuales describen momentos y sentidos rutinarios y problemáticos en la vida de los individuos (116).

5.1. Enfoque y tipo de investigación

Como ya se mencionó anteriormente, el presente trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo y, de un modo más específico, en la perspectiva biográfica-narrativa que, según Booth (117), facilita el acceso a los puntos de vista y las experiencias de los grupos oprimidos que carecen del poder de hacer oír sus voces con los sistemas tradicionales del discurso académico y lo que pretende es describir la experiencia subjetiva de las personas de una forma fiel al sentido que éstas dan.

Esta investigación adoptó la metodología de las historias de vida, reconociendo que este enfoque privilegia la escucha activa de las voces de aquellas personas tradicionalmente marginadas o silenciadas, como puede ser el caso de los estudiantes universitarios con discapacidad (118). Las historias de vida, o cualquier relato de acontecimientos personales, no son meramente un compendio de hechos, sino una representación de la experiencia vivida en un momento específico, capturando la esencia de la existencia en ese instante (117). Este método apuesta por resaltar la individualidad, permitiendo comprender de manera profunda cómo cada persona vivencia y atribuye significado a su propia vida, valorando la singularidad de sus experiencias y la riqueza de sus narrativas personales (119).

De acuerdo con lo planteado por Moriña (118), se pueden distinguir diversos tipos de historias de vida según el número de relatos que se analicen, la profundidad de la recogida de

datos, el alcance temático y la voz narrativa. En la figura 2 se muestran estas categorías de forma esquemática, reflejando la variedad de enfoques que pueden adoptarse en la construcción y análisis de historias de vida: desde un relato único hasta relatos múltiples, con diferentes grados de detalle y extensión, y con la posibilidad de que el narrador o narradora cuente su experiencia en primera o tercera persona.

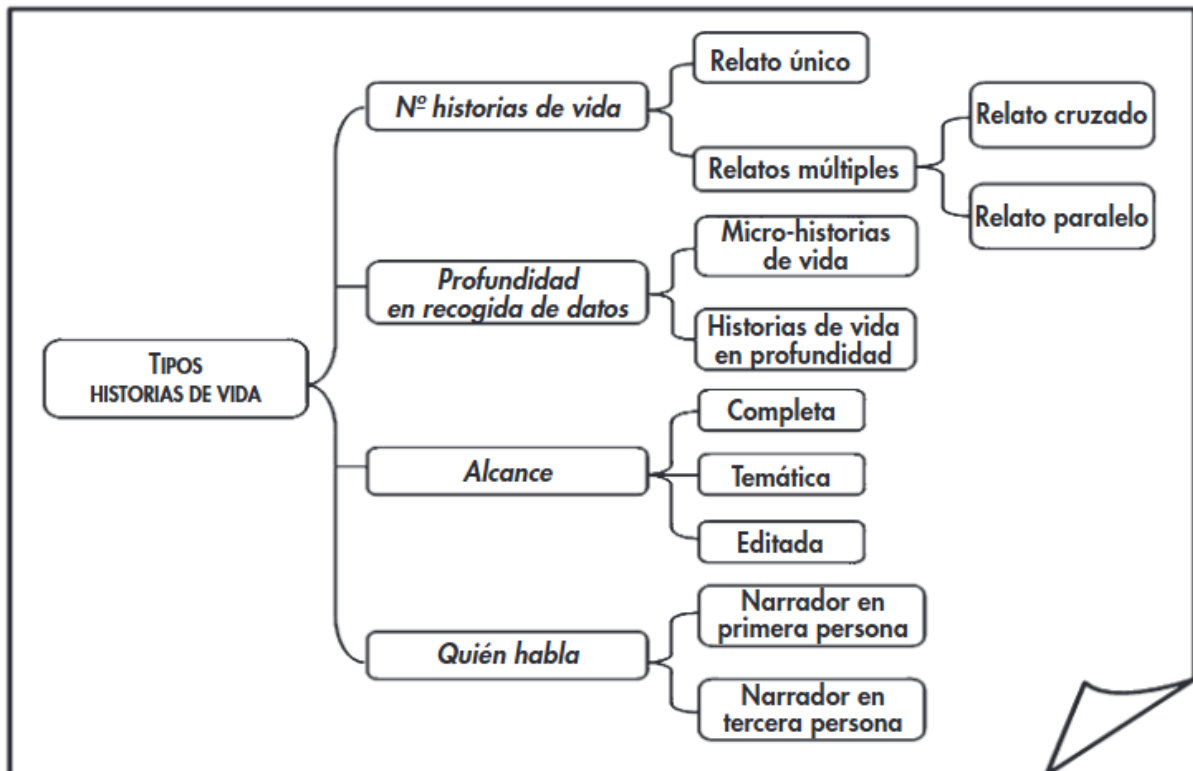


Figura 2: Moriña, A. "Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa" Tipos de historias de vida, Narcea Ediciones, 2016.

Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología de esta investigación se basó en relatos múltiples paralelos, entendidos como la forma de preservar la integridad y singularidad de cada relato, permitiendo que cada experiencia se exponga en su totalidad antes de buscar similitudes o diferencias entre ellas (118). En cuanto a la extensión, se optó por micro-historias de vida, que suponen historias en las que el proceso de recogida de datos no se ha prolongado en el tiempo y se ha limitado a unas cuantas entrevistas o al uso de algún

otro instrumento, sin llegar a establecer una relación basada en la complicidad e implicación entre quien investiga y quien narra (118).

Asimismo, el alcance fue temático, lo que implica compartir muchos rasgos de la historia completa, pero delimitando la investigación a un tema, asunto o período específico de la vida del narrador o narradora, profundizando en él y el relato está contado por quien habla en primera persona, de modo que las historias están escritas en las propias palabras y voz del narrador o narradora, reforzando la autenticidad y la subjetividad de cada experiencia (118).

5.2. Diseño metodológico

Se adoptó un enfoque narrativo debido al interés específico en conocer la experiencia vivida de la población objetivo, según Bochner et al (120), definen que este tipo de enfoque se centra en las historias contadas por los individuos para lograr comprender los eventos y acciones relevantes para la investigación.

5.3. Población y muestras

La unidad de análisis para este estudio está compuesta por estudiantes inscritos a la política de discapacidad e inclusión en la sede principal de una Universidad pública del sur occidente colombiano, que cursaron la asignatura “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud” durante los periodos 2022-1, 2022-2, 2023-1, 2023- 2, 2024-1 y 2024-2. Para tener una mirada global de las barreras, se incluyó un estudiante por cada tipo de discapacidad según el SIMAT (física, auditiva, visual, sordoceguera, intelectual, psicosocial y múltiple), de modo que el análisis reflejó una variedad completa de experiencias y percepciones.

5.4. Tipo de muestreo

El tipo de muestreo para esta investigación es el muestreo teórico, entendido según Marshall (121), como una técnica de muestreo no probabilístico que se basa en la pertinencia de los casos para profundizar en las categorías de análisis que van emergiendo a lo largo del estudio. En este caso, se seleccionó de manera intencional a los estudiantes con discapacidad que ya cursaron la asignatura, tomando como referencia las siete categorías de discapacidad definidas por el SIMAT (discapacidad física, discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordoceguera, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial y discapacidad múltiple). No se logró obtener participación en la categoría de sordoceguera, debido a que no había ningún estudiante con esta discapacidad inscrito en la Política de Discapacidad e Inclusión. De esta manera, se entrevistaron a seis estudiantes, uno por cada categoría restante, con el propósito de obtener información relevante que contribuya a una mejor comprensión de las barreras para el aprendizaje y la participación en la población estudiada.

5.5. Criterios de inclusión:

- Estudiantes con discapacidad que hayan cursado la asignatura de deporte formativo entre los periodos 2022-1 y 2024-2. De igual manera, que accedan voluntariamente a participar.
- Estudiantes que pertenezcan o hayan pertenecido a la política de discapacidad e inclusión en el periodo entre los periodos 2022-1 y 2024-2.

5.6. Criterios de exclusión:

- Estudiantes con alguna discapacidad temporal
- Estudiantes que aún estén cursando las asignaturas de deporte formativo o deporte y salud.

- Estudiantes que no puedan responder los cuestionarios y/o entrevistas debido a la falta de disponibilidad de recursos de apoyo, como servicios de interpretación, en caso de ser requeridos.

5.7. Consideraciones éticas

Para garantizar la protección de los derechos, tratamiento de datos y el bienestar de los participantes en esta investigación, se siguieron las directrices establecidas en la “Declaración de Helsinki” (122) y la “Resolución 8430 de 1993”(123) del Ministerio de Salud de Colombia.

Según la resolución 8430 de 1993 (123), en la presente investigación se anticiparon riesgos mínimos, como experimentar incomodidad al discutir temas personales y filtración de la información de la entrevista.

Se compartió un consentimiento informado (*anexo 1*) con los participantes, el cual detalla el objetivo del estudio, la metodología de recolección de datos, y los posibles riesgos y beneficios. Este documento fue leído, aceptado y firmado por cada participante, quien también tuvo la libertad de rechazarlo si lo considera conveniente. El consentimiento informado aseguró que los participantes comprendieran su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias ni la necesidad de justificar su decisión.

La entrevista (*anexo 2*) se realizó en un espacio accesible dentro de la sede Meléndez de la Universidad del Valle, donde se buscó que el lugar cumpliera con las necesidades específicas de las personas con discapacidad, lo que permitió evitar incomodidades y facilitar su participación.

Toda la información proporcionada fue tratada con estricta confidencialidad. Los datos personales no se divulgaron ni utilizaron fuera del contexto del estudio y, para

garantizar su seguridad, se codificaron y almacenaron en un equipo de acceso restringido únicamente a los miembros del equipo de investigación

5.8. Fases o etapas de la investigación

5.8.1. Fase análisis de la problemática

En la fase de revisión documental y contextualización del problema se llevó a cabo un análisis riguroso de los marcos normativos que sustentan los derechos de las personas con discapacidad a la educación y al deporte. Se partió de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (20), que establece la obligatoriedad de garantizar la plena participación en todos los ámbitos formativos y recreativos.

A nivel nacional, se estudiaron la Ley 361 de 1997 y la Ley 1145 de 2007, que crean el Sistema Nacional de Discapacidad y disponen medidas de accesibilidad, así como el Decreto 4700 de 2008, que reglamenta la práctica del deporte adaptado (34,35,36).

En el ámbito institucional, el Acuerdo 004 de 2013 de la Universidad del Valle (25), que adopta la “Política Institucional de Discapacidad e Inclusión”, proporcionó el marco para entender las responsabilidades de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y las directrices para la atención de estudiantes con discapacidad.

Para dimensionar la oferta académica y la población objeto de estudio, se revisaron los registros del Sistema de Información del Ministerio de Educación (SIMAT) (86), donde se identificaron siete categorías oficiales de discapacidad: física, auditiva, visual, sordoceguera, intelectual, psicosocial y múltiple. El curso “Deporte Formativo” figura como requisito obligatorio para todos los programas de pregrado que lo incluyen en su malla curricular, con más de sesenta grupos semestrales, mientras que “Deporte y Salud” cuenta con treinta grupos adicionales, sumando noventa en total. Con base en estos datos,

se diseñó un muestreo teórico que seleccionó un representante de cada categoría para las entrevistas en profundidad .

Para estructurar el análisis de la información recopilada, se adoptó la tipología de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de Booth y Ainscow, complementada con la clasificación de Covarrubias en barreras culturales (actitudinales e ideológicas), políticas (normativas y procesos de gestión) y prácticas (accesibilidad física y metodológica) (14). Este marco conceptual orienta la codificación de las narrativas de los estudiantes, facilitando la vinculación de sus experiencias con las dimensiones teóricas definidas para el estudio.

5.8.2. Fase recolección de Información (Sensibilización y trabajo de campo)

En la fase de recolección de información se inició el proceso de difusión a través del envío de una invitación dirigida a la totalidad de los estudiantes adscritos a la Política de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle. Esta invitación se remitió mediante correo electrónico institucional, incluyendo un enlace a un formulario de Google Forms en el que los interesados manifestaban su voluntad de participar y aportaban sus datos de contacto. Una vez obtenidas las inscripciones, cada participante fue contactado telefónicamente para coordinar la cita de la entrevista, garantizando un canal ágil y seguro de comunicación.

Para dar cumplimiento al muestreo teórico establecido, en el formulario se dejó claro que se seleccionaría un estudiante por cada una de las siete categorías oficiales de discapacidad definidas por el SIMAT (física, auditiva, visual, sordoceguera, intelectual, psicosocial y múltiple) (86). Con base en los registros del formulario, se eligió intencionalmente a un representante de cada categoría, procurando así profundizar en las barreras específicas de aprendizaje y participación que afectan a cada grupo. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, no se identificó ningún estudiante con sordoceguera

adscrito a la política para esta categoría, por lo que esta categoría no fue incluida formalmente en la muestra final.

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo en espacios accesibles de la sede Meléndez y se realizó la firma de consentimientos informados conforme a la Resolución 8430 de 1993 (123), asegurando anonimato, confidencialidad y el libre retiro del estudio en cualquier momento.

5.8.3. Fase analítica

Con el fin de garantizar la confidencialidad de los estudiantes que participaron en la investigación y facilitar la organización del análisis, cada uno de los seis estudiantes fue identificado con el nombre de un país según la clasificación utilizada por el SIMAT: España representa discapacidad múltiple, Alemania discapacidad psicosocial, Brasil discapacidad física, Francia discapacidad cognitiva, Canadá discapacidad visual y Corea discapacidad auditiva. De esta manera se logró mantener la claridad durante el proceso de codificación, evitando referencias personales directas y, al mismo tiempo, reconociendo la diversidad de experiencias vinculadas a cada tipo de discapacidad.

Una vez concluidas las entrevistas, cada sesión fue grabada en audio digital y luego transcrita íntegramente mediante TurboScribe, un software de reconocimiento de voz que permite convertir con alta fidelidad las pistas sonoras en texto editable. A continuación, el equipo investigador, junto con las docentes asesoras, llevó a cabo una codificación manual de cada transcripción, leyendo línea por línea y asignando etiquetas iniciales a fragmentos de interés para comprobar su pertinencia y calidad interpretativa. Durante el proceso se realizaron ajustes al glosario de códigos, contrastando las perspectivas teóricas con las evidencias halladas.

Una vez finalizado este repertorio preliminar, se definieron formalmente las categorías de análisis y sus respectivos códigos. Con este diccionario de códigos se recurrió a Taguette de uso libre, una herramienta de análisis cualitativo de código abierto diseñada para facilitar la categorización sistemática de textos. Taguette permitió importar las transcripciones, resaltar automáticamente los segmentos correspondientes a cada código y generar reportes de frecuencia y co-ocurrencia, lo que agilizó el cruce de datos y la identificación de patrones emergentes en las respuestas de los siete participantes. Gracias a este flujo de trabajo mixto (combinando codificación manual y asistida) se logró una triangulación que sustenta el posterior análisis narrativo de las barreras para el aprendizaje y la participación.

5.9. Cuadro de categorización

Tabla 7. Categorización para análisis (Elaboración propia)

TEMA PRINCIPAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO (ELEMENTOS)	# CÓDIGO
BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP)	Dimensión Cultural	Barreras Actitudinales	Interés Por La Asignatura	1
			Actitudes Excluyentes En El Contexto	2
		Barreras Ideológicas	Percepción Social De La Discapacidad Y Modelos De	3

			Discapacidad	
			Creencias	4
			Sistemas De Valores	5
	Dimensión Política	Barreras Administrativas	Conciencia Y Ejercicio Del Derecho A La Participación	6
	Dimensión Práctica	Barreras De Accesibilidad	Infraestructura Y Accesibilidad Física	7
			Barreras Económicas	8
		Barreras Didácticas	Accesibilidad Y Calidad De La Comunicación Educativa	9
			Adecuación Curricular Y Experiencia Formativa Funcional	10
			Inclusión Metodológica Y Reconocimiento De	11

			La Discapacidad	
	Interseccionalidad	Diversidad	Género Y Discapacidad	12
			Etnia Y Culturalidad	13
			Discriminación Múltiple	14

5.10. Categorías de análisis

Se definieron cuatro categorías principales de análisis: tres surgidas del examen teórico de la problemática y una categoría emergente identificada a partir del análisis de las entrevistas. Estas categorías orientaron la interpretación de las respuestas obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas, y facilitaron la articulación entre los resultados empíricos y el marco teórico adoptado: el modelo ecológico de Bronfenbrenner, complementado con aportes de las teorías críticas sobre discapacidad, para integrar los hallazgos con el enfoque conceptual que sustenta la investigación.

Las primeras 3 categorías de análisis se elaboraron a partir del concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), el cual constituye un eje clave para comprender los factores que dificultan el acceso equitativo a la educación. De acuerdo con Covarrubias (14), estas barreras son los obstáculos que enfrentan los estudiantes con discapacidad para poder acceder y desenvolverse en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo y se expresan en tres dimensiones (cultural, política y práctica), estas se manifiestan en actitudes,

estructuras y procedimientos que restringen tanto el derecho al aprendizaje como la participación activa en la vida académica (14).

A partir del enfoque de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y la clasificación realizada por covarrubias, se definieron tres categorías de análisis que responden a sus dimensiones cultural, política y práctica; y cada una permitió crear los códigos de análisis manualmente, en torno a los factores que limitan el aprendizaje y la participación educativa.

5.11. Dimensión cultural

Se refiere a las barreras derivadas de las ideas, creencias, comportamientos e interacciones arraigadas en la comunidad educativa que favorecen actitudes de segregación, discriminación o exclusión hacia las personas con discapacidad.

En la dimensión cultural, Covarrubias (14) identifica dos subcategorías a las que se articulan cinco códigos de análisis como resultado de una codificación manual.

5.11.1. Barreras actitudinales:

Son predisposiciones aprendidas que se expresan como sentimientos consistentes, de rechazo o sobreprotección hacia una persona con discapacidad y que orientan acciones excluyentes. Estas están representadas a través de dos códigos de análisis:

- **Interés por la asignatura:** Entendido como la motivación y disposición del propio estudiante para participar y comprometerse activamente con los contenidos, actividades y objetivos del curso.
- **Actitudes excluyentes en el contexto:** comportamientos hostiles, paternalistas o indiferentes por parte de profesores, compañeros y otros actores del entorno

educativo que pueden generar un ambiente de rechazo o invisibilización, dificultando la integración del estudiante con discapacidad.

5.11.2. Barreras ideológicas:

Se manifiestan como representaciones basadas en ideas, creencias o juicios de valor (como bajas expectativas, estereotipos o ignorancia) que justifican la exclusión hacia las personas con discapacidad. Estas se representan en los siguientes códigos:

- **Percepción social de la discapacidad y los modelos de discapacidad:**

Concepciones colectivas sobre la discapacidad, influenciadas por modelos explicativos como el médico, social, biopsicosocial o eco-crítico, que condicionan la forma en que se entiende e interviene la discapacidad.

- **Creencias:** Ideas o prejuicios asumidos sobre la capacidad intelectual o física de las personas con discapacidad, que afectan las expectativas y actitudes hacia ellas dentro del contexto educativo.

- **Sistemas de valores:** Conjunto de principios que orientan las decisiones y comportamientos de los actores educativos, influyendo en su disposición hacia la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

5.12. Dimensión política

Comprende las barreras relacionadas con la normatividad y legislación que regulan la vida educativa (leyes, políticas institucionales y administrativas), así como los procesos de gestión y vinculación que puedan afectar la inclusión, incluyen la falta de implementación de normas, la rigidez burocrática, y la insuficiente formación docente. Esta dimensión se condensa en un único código:

- **Conciencia y ejercicio del derecho a la participación:** Este concepto abarca tanto la existencia de políticas inclusivas como la capacidad de los actores institucionales (docentes, directivos, personal de apoyo, entre otros) para implementarlas.

5.13. Dimensión práctica

Agrupar las barreras relacionadas con acciones concretas que dificultan el aprendizaje y la participación, se divide en dos subcategorías: accesibilidad (infraestructura, materiales, apoyos físicos y tecnológicos) y didáctica (metodologías, currículum, evaluación y organización del aula). De estas dos subcategorías surgen los siguientes códigos de análisis.

5.13.1. Barreras de accesibilidad

- **Infraestructura y accesibilidad física:** Rampas, ascensores, sistemas de encaminamiento, accesibilidad en baños, señalización adecuada, iluminación, terreno, escaleras y disposición inadecuada de elementos que obstaculicen el desplazamiento.
- **Barreras económicas:** Costos de alimentación, transporte, materiales y tecnologías de apoyo para los estudiantes.
- **Accesibilidad tecnológica y calidad de la comunicación educativa:** formatos alternativos (Braille, lectura fácil, subtitulado), plataformas virtuales, adaptadas para lectores de pantalla ni intérpretes de lengua de señas.

5.14. Barreras didácticas

- **Adecuación curricular y experiencia formativa funcional:** Contenido de curso y actividades, ajustes razonables, evaluaciones estandarizadas

- **Inclusión metodológica y reconocimiento de la discapacidad:** estrategias pedagógicas universales, formación docente en prácticas inclusivas, metodología centrada en la norma, reconocimiento de ritmos y estilos diversos de aprendizaje.

Estos cinco códigos permitieron identificar y mapear las limitaciones prácticas del entorno educativo, facilitando así la formulación de recomendaciones específicas (desde la remodelación de espacios hasta el diseño de materiales accesibles y la capacitación en metodologías inclusivas) para garantizar la participación activa de todos los estudiantes.

5.15. Interseccionalidad

Durante el análisis de las entrevistas, surgió una categoría emergente no contemplada en el marco teórico inicial: La interseccionalidad; esta categoría respondió a la necesidad de interpretar experiencias que no podían ser explicadas desde una sola dimensión de análisis. En este sentido, el enfoque de interseccionalidad, desarrollado por Crenshaw (125), ofrece una herramienta para analizar múltiples formas de opresión y privilegio, la autora sostiene que un estudiante con discapacidad no enfrenta únicamente barreras relacionadas con su condición funcional, sino también aquellas asociadas a su posición socioeconómica, su identidad de género o su pertenencia cultural.

De esta categoría emergente nacen tres códigos específicos: género y discapacidad, etnia y discapacidad, y discriminación múltiple.

- **Género y discapacidad:** analiza cómo las experiencias y desafíos de los estudiantes con discapacidad varían según su identidad de género, considerando las expectativas sociales, roles y estereotipos que influyen en su participación educativa.
- **Etnia y discapacidad:** Examina la intersección entre la pertenencia étnica y la discapacidad, identificando cómo los factores culturales, lingüísticos y sociales

propios de determinados grupos étnicos afectan la inclusión y el trato recibido en el sistema educativo.

- **Discriminación múltiple:** se refiere a la experiencia de exclusión que resulta del encuentro de diferentes formas de discriminación al mismo tiempo, es decir, donde la discapacidad se cruza con otros factores de desigualdad como el género, la etnia o la clase social.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN

6.1. Datos sociodemográficos

Se llevaron a cabo un total de seis entrevistas, dado que no se logró contar con un participante con sordoceguera que cumpliera con los criterios de inclusión establecidos, tal como se había planteado inicialmente en la metodología. A continuación, se presentan los principales resultados sociodemográficos de los participantes, organizados en cinco tablas que facilitan su análisis y comprensión de la siguiente manera:

Tabla 8. Datos sobre edad, identidad de género, orientación sexual y estado civil

PARTICIPANTE	EDAD	GÉNERO	ORIENTACIÓN SEXUAL	ESTADO CIVIL
ESPAÑA	26	Femenino	Heterosexual	Soltera
FRANCIA	21	Masculino	Heterosexual	Soltero
BRASIL	20	Masculino	Heterosexual	Soltero
ALEMANIA	28	Femenino	Heterosexual	Casada

COREA	26	Femenino	Heterosexual	Soltera
CANADÁ	24	Femenino	Heterosexual	Soltera

El promedio de edad fue de aproximadamente 24 años, con un rango que va desde los 20 hasta los 28 años. Respecto al género, se observa una distribución de cuatro mujeres y dos hombres. En cuanto a la orientación sexual la totalidad de los participantes se identifican como heterosexuales. En términos del estado civil, la soltería resulta predominante con cinco participantes solteros, mientras que solo una se encontraba casada. (ver tabla 7)

Tabla 9. Distribución por tipo y origen de discapacidad

PARTICIPANTE	TIPO DE DISCAPACIDAD	ORIGEN DISCAPACIDAD
ESPAÑA	Múltiple (Física - Baja visión)	Congénita
FRANCIA	Cognitiva	Enfermedad general
BRASIL	Física	Enfermedad general
ALEMANIA	Psicosocial	Enfermedad general
COREA	Auditiva (Baja audición)	Congénita
CANADÁ	Visual (Ceguera)	Congénita

En la tabla 8 podemos ver la distribución de los participantes por tipo de discapacidad: Múltiple, cognitiva, física, psicosocial, auditiva y visual, con un estudiante por categoría. En cuanto al origen de la discapacidad, las categorías congénita y enfermedad general tienen la misma cantidad de participantes con 3 casos cada una. (Ver tabla 8)

Tabla 10. Distribución por Etnia, edad , situación laboral

PARTICIPANTE	ETNIA	SITUACIÓN LABORAL
ESPAÑA	Indígena	No trabaja
FRANCIA	Mestizo	No trabaja
BRASIL	Afrocolombiano	No trabaja
ALEMANIA	Mestiza	Responsable tareas domésticas
COREA	Mestiza	Trabaja por su propia cuenta (Independiente)
CANADÁ	Campesina	Trabaja por su propia cuenta (Independiente)

En términos de etnia, se presentan diversas categorías: un estudiante se identifica como indígena, otro como afrocolombiano, una como campesina y tres como mestizos, siendo esta la más frecuente. Finalmente, en lo que respecta a la situación laboral todos los estudiantes se encuentran sin empleo formal, donde solo dos se encuentran laborando de manera independiente. (Ver tabla 9)

Tabla 11. Distribución por estrato socioeconómico, origen geográfico y afiliación en salud.

PARTICIPANTE	ESTRATO	LUGAR DE NACIMIENTO	BARRIO	RÉGIMEN DE SALUD
ESPAÑA	1	Cali-Valle del Cauca	Llano Verde	Contributivo (beneficiaria)
FRANCIA	2	Cali-Valle del Cauca	San Luis 1	Contributivo (beneficiaria)
BRASIL	2	Cali-Valle del Cauca	Poblado	Contributivo (beneficiaria)
ALEMANIA	2	Tuluá-Valle del Cauca	Siloé	Contributivo (beneficiaria)
COREA	3	Cali-Valle del Cauca	Primero de mayo	Contributivo (beneficiaria)
CANADÁ	2	Bolívar-Cauca	San Pedro Claver	Subsidiada (Sisbén)

La distribución por estrato revela que la mayoría de los estudiantes participantes provienen de contextos socioeconómicos vulnerables. Tres se ubican en el estrato 2, dos en el estrato 1 y solo uno de los estudiantes en el estrato 3. Además se encuentra que cuatro de los seis estudiantes nacieron en Cali-Valle del Cauca, una en Tuluá-Valle del Cauca y la última en Bolívar-Cauca. Adicionalmente, todos los participantes se encuentran afiliados al sistema

de salud, la mayoría en el régimen contributivo como beneficiarios con 5 casos y solo un caso del régimen subsidiado por el Sisbén.

Tabla 12. Información académica de los estudiantes con discapacidad que hayan cursado la materia de deporte formativo en el periodo 2022-2024

PARTICIPANTE	PROGRAMA ACADÉMICO	SEMESTRE ACTUAL	SEMESTRE EN EL QUE CURSÓ LA ASIGNATURA	ASIGNATURA CURSADA
ESPAÑA	Tecnología electrónica	7	2022-1	Deporte formativo-Funcional
FRANCIA	Estadística	7	2022-1	Deporte formativo-Funcional
BRASIL	Ingeniería Industrial	2	2024-2	Deporte y Salud-Funcional
ALEMANIA	Ingeniería de Alimentos	5	2024-1	Deporte y Salud-Funcional
COREA	Licenciatura en Ciencias Naturales	7	2022-1	Deporte formativo-Natación
CANADÁ	Trabajo social	7	2023-2	Deporte formativo-Natación

Los estudiantes entrevistados se encuentran inscritos en programas diversos, tales como Ingeniería de Alimentos, Estadística, Tecnología electrónica, Ingeniería Industrial, Trabajo Social y Licenciatura en Ciencias Naturales, y cursan desde el segundo hasta el séptimo semestre, siendo este último el más frecuente con 4 estudiantes. En relación con las asignaturas, cuatro estudiantes cursaron Deporte Formativo, de los cuales dos se enfocaron en ejercicio funcional y los otros dos en natación, mientras que los dos restantes cursaron la asignatura de Deporte y Salud. Además, es importante señalar que tres de los seis estudiantes (identificados como España, Brasil y Canadá) son deportistas que compiten a nivel nacional. España y Brasil practican boccia, mientras que Canadá práctica para-natación, lo que evidencia su vinculación no solo con el ámbito académico sino también con escenarios deportivos competitivos e inclusivos.

6.2. Discusión

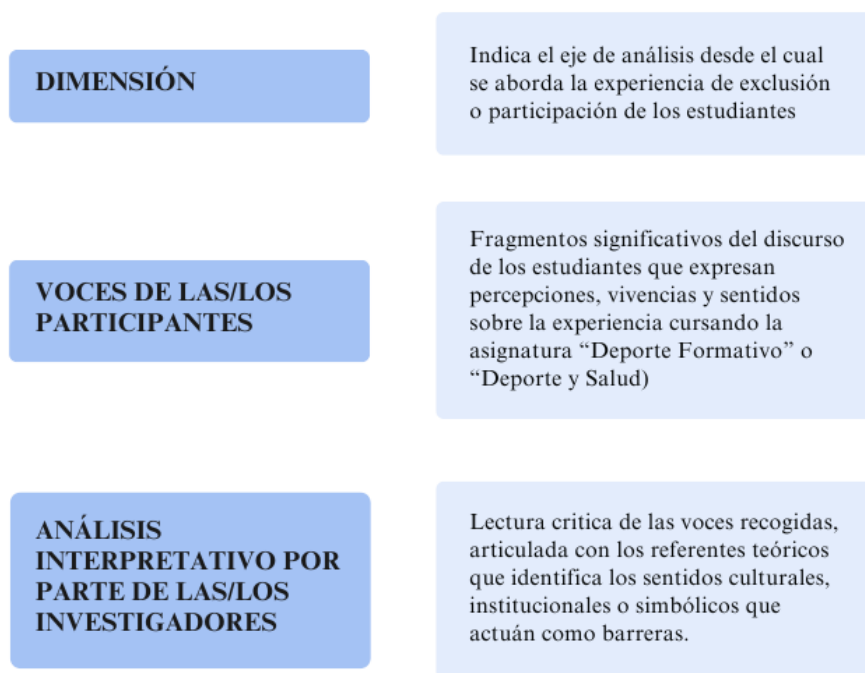
La discusión que se presenta a continuación busca comprender estas experiencias desde lo dicho, sentido y vivido por quienes participaron; reconociendo que sus relatos no solo expresan barreras físicas visibles sino también las formas en las que cada estudiante le da sentido a lo que vive según su propia realidad, por lo cual, la organización por dimensiones permite profundizar en los distintos niveles en los que se configura la inclusión, o su ausencia, en las asignaturas deportivas.

Una inclusión que habita más en los discursos que en la práctica.

“Ellos no eran malas personas, pero tampoco me integraban ni me hacían sentir parte de ellos”, dice uno de los estudiantes, poniendo en palabras una forma de exclusión que no hace ruido, pero pesa.

A continuación se presenta el cuadro de análisis utilizado (Figura 3) que articula las dimensiones mencionadas anteriormente, incorpora directamente los aportes de quienes viven la experiencia y ofrece, al cierre de cada bloque, un análisis interpretativo del equipo investigador

Figura 3. Articulación analítica: Dimensiones, voces y análisis interpretativo.



6.2.1. “Los imaginarios sociales excluyen” - Dimensión cultural

Los imaginarios compartidos por los estudiantes modelan la experiencia corporal y condicionan la pertenencia en el espacio deportivo. Aquí encontrarás voces que describen la indiferencia sutil de sus entornos y cómo esto impide cualquier impulso de inclusión.

DIMENSIÓN CULTURAL	Voces de las/los participantes	Análisis interpretativo por parte de las y los investigadores
---------------------------	---------------------------------------	--

	España - Discapacidad múltiple: Interés por la asignatura: "Yo al principio sí tuve una, o sea, tenía como intención, ¿cierto?, de hacer alguna actividad y de participar, pero pues después ya como que... después ya de tantos intentos que hice de matricular la materia y de que, pues ya vi que la cosa era diferente, sí le tomé cierta indiferencia, ¿no? Hice como lo que me mandaban y ya no le puse mucho interés" Actitudes excluyentes del entorno: "Si, él prácticamente asumió que yo no podía hacer las actividades sin preguntarme qué podía hacer" "Indiferente yo creo, o sea, ellos no eran malas personas o que me miraran feo o dijeran algo ¿cierto?, pero pues tampoco eran como que me integraran y que	Las respuestas revelan que, aunque al inicio hubo motivación por participar en la asignatura, la experiencia de repetir intentos de homologación y de enfrentarse a un entorno poco acogedor fue desgastando ese interés hasta convertirlo en indiferencia. El docente y los compañeros, sin mala intención evidente, adoptaron actitudes pasivas o distantes que impidieron la integración real: asumían limitaciones sin preguntar, no invitaban a participar y mantenían cierta distancia. Por otro lado, la manera de entender la discapacidad surge como una diferencia funcional y no como enfermedad, pero choca con percepciones ajenas que tienden a sobredimensionar las barreras y a encasillar la “normalidad”. Esa visión cerrada genera sensaciones de extrañeza y exclusión, pues cualquier
--	--	--

	me hicieran sentir que si me consideraban parte de ellos, ¿no?" "Los estudiantes eran como muy lejanos realmente." "Sí, yo creo que tienen pensamientos más, bueno, no sé, más fuertes porque está muy relacionado con la actividad física y que no va con la discapacidad" Percepción social de la discapacidad y modelos de discapacidad: "Para mí, discapacidad es como la forma en que mi cuerpo funciona y necesita hacer las cosas de manera distinta... pues yo no lo veo como una enfermedad, sino como una manera diferente de moverme y de interactuar" "Yo pienso que, a ver, ¿cómo se dice? Posiblemente creyó que	desviación de lo considerado habitual provoca incomodidad o trato temeroso.
--	---	---

	tenía más discapacidad de la que tenía. Claro que es difícil, ¿no? Pero sí creo que tuvo como esa idea" "Pues yo siento que la idea de lo normal hace que la gente tenga pensamientos muy cerrados como que cualquier característica que no se considere normal ya lo hace a uno diferente y hasta hay veces no saben como tratarlo a uno y cosas así, como que les parezco un bicho raro (risa)"	
	Francia - Discapacidad cognitiva Interés por la asignatura "yo sí, yo trataba de hacer ejercicio entre semanas, pero a mí me ganó mucho la pereza, y bueno, entonces, sí tuve un poco de dificultad para hacer las bitácoras, y sí, levantarme también, como te comenté,	El relato de Francia expresa una disposición positiva hacia la práctica del ejercicio, aunque también reconoce limitaciones personales como la desmotivación y las dificultades con la organización del tiempo. Este reconocimiento da cuenta de una relación ambivalente con la asignatura, en la que el interés inicial se ve afectado por factores

	levantarme me cuesta," Percepción social de la discapacidad "O sea, para mí la discapacidad es, es algo, sí, es como, como una persona con dificultades físicas, con dificultades mentales, dificultades, cualquier tipo de dificultad". Creencias "o sea, tenía como un nerviosismo de poder preguntar al profesor y, pues, por eso se me dificultaba mucho esa parte y a veces perdía mucho los exámenes porque no podía preguntar"	personales que, sin el acompañamiento adecuado, dificultan la participación activa. Por otro lado, la estudiante expresa una concepción amplia pero algo imprecisa de la discapacidad, reflejando así cierta falta de claridad conceptual. La forma en que se define la discapacidad desde la experiencia individual puede estar influida por los discursos sociales predominantes, los cuales muchas veces no distinguen entre barreras sociales y condiciones individuales. Las respuestas de Francia permiten ver cómo los factores culturales (como las creencias personales, la percepción social de la discapacidad y el tipo de relación con la figura docente) influyen significativamente en su participación académica. Estas barreras no se presentan de forma aislada, sino que están entrelazadas
--	--	---

		con el entorno institucional y con la ausencia de estrategias que promuevan una inclusión efectiva desde lo emocional, lo comunicativo y lo conceptual.
	Alemania - Discapacidad psicosocial Interés por la asignatura “De hecho, fue el deporte lo que me ayudó mucho como a sobrellevar mi trastorno.” “Entonces ya no me tenía que preocupar porque era la esposa o la estudiante, sino que era yo haciendo un deporte. Entonces, como dedicarme ese tiempo, como ese espacio para mí sí me ayudó mucho a que mis crisis mermaran.” Actitudes excluyentes del	Alemania evidencia desde su experiencia como los valores, actitudes y prácticas sociales que tuvieron lugar en estos espacios de la asignatura influyen directamente en su bienestar y en su sentido de pertenencia. Por un lado Alemania expresa que el deporte fue una herramienta personal de regulación emocional, empoderamiento y cambio en su vida, adquiriendo así un valor positivo, sin embargo, también se evidencia una marcada cultura excluyente basada en estereotipos y jerarquías, reflejando una distancia entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas culturales efectivas en el

	entorno “Mis compañeros de deporte no eran como muy inclusivos y la profesora decía, no, muchachos, hay que integrarlos a todos.” Creencias “Yo misma me excluía porque no buscaba como la aceptación de los demás, si quieren hablarme bien, sino también, pero como tener esa iniciativa de hablar la verdad..... no... no lo intentaba, me daba pereza en realidad y pues también mi forma de ser.” Sistema de valores “Sí, había algunos compañeros hombres, que lo miraban a uno por encima del hombro, pero, pero decirlo verbalmente no. Pero si eran actitudes incómodas o... Sí, o sea, por lo menos eran pues los	aula. Finalmente, su frase “Yo misma me excluía porque no buscaba como la aceptación de los demás, si quieren hablarme bien, sino también” puede leerse como una interiorización de normas culturales excluyentes, el hecho de no adaptarse a un entorno que en realidad no fue construido desde la aceptación de la diversidad.
--	---	--

	chicos que son deportistas, creo que practican fútbol y no sé, entonces si era como esa actitud de “nosotros somos los mejores”.”	
	Brasil - Discapacidad física Interés por la asignatura “Es más, para mí mejor porque hora libre, pero bueno, hay que decirlo así.” Actitudes excluyentes en el entorno “Siempre iba a estar con mis compañeros, en sí yo no tuve amigos en el colegio, yo no salía ni nada por el estilo. Es más que todo para hacer trabajo o algo así. Yo mantenía solo, bueno, tenía a mi hermano que estudiamos en el mismo salón, pero mi hermano era el que hablaba mucho, así que mantenía solo la mayor parte del tiempo y	Se puede inferir que el participante expresa una postura de desinterés frente a las asignaturas de actividad física. Sus comentarios sugieren que las percibe como un espacio poco relevante porque no le toca hacer algún tipo de actividad, lo que evidencia una baja valoración de este tipo de formación dentro de su trayectoria académica. Este desinterés podría estar relacionado con experiencias previas de exclusión o con una falta de reconocimiento de los beneficios que puede ofrecerle, tanto a nivel físico como social, esto evidenciado en el relato de que desde el colegio tenía una dinámica similar. Dentro de estas dinámicas se pueden destacar experiencias personales de

	ya " Percepción social de la discapacidad y modelos de discapacidad “Para mí discapacidad es una limitante con la que naces y tienes que aprender a sobrellevarla por toda la vida. Obviamente eso no te va a hacer inferior ni superior a otra persona, sí vas a tener más complicaciones en tu vida diaria, pero el objetivo de todo esto es aprender a sobrellevarlo y seguir tu vida, entre comillas, común y corriente.” Creencias “Que por ser discapacidad, a nosotros nos van a cuidar a cada rato y todo eso. O sea, pensando que uno tiene, como una forma vulgar, bruto, tarado, ese tipo de	aislamiento social vividas desde etapas tempranas, especialmente durante la escolaridad, donde no logró establecer vínculos afectivos significativos fuera de su entorno familiar. Su interacción limitada con compañeros, y el hecho de haber dependido mayoritariamente de su hermano, reflejan una dinámica en la que las actitudes excluyentes del entorno marcaron su experiencia educativa. Esta vivencia de soledad podría influir en su participación actual en espacios colectivos, como las asignaturas deportivas, donde el componente social suele ser un factor determinante. En relación con la discapacidad, el participante comparte una concepción que mezcla elementos del modelo médico y del modelo social. Reconoce que la discapacidad representa una limitación con la que se debe aprender a convivir, pero al mismo tiempo
--	--	---

	estilo. O una discapacidad cognitiva " "Una persona con discapacidad en silla de ruedas piensan que es la que tiene problemas cognitivos, que babosea, que es pendejo, que es todo ese estilo. O ves un ciego y todo eso y pensarán algo similar. O si es sordo, pues pensarán ah, no, pues me toca gritarle para que me escuche, pero ellos no toman en cuenta que tiene un audífono y que lo puede escuchar" Sistema de valores " Porque prácticamente a mí me criaron que yo me tenía que ajustar a las normas de la sociedad y todo eso, que tenía que esforzarme, que tenía que intentar estar a la par con los demás."	enfatisa que no debe ser motivo para considerarse inferior o incapaz. Esta reflexión muestra una visión crítica y realista, en la que la discapacidad es asumida como una condición que impone ciertos retos, pero no como una barrera absoluta para el desarrollo personal o social. Por otra parte, sus creencias reflejan una fuerte crítica a los estigmas que la sociedad impone sobre las personas con discapacidad. Denuncia la forma en que se les asocia, de manera errónea y generalizada, con deficiencias cognitivas, independientemente del tipo de discapacidad que presenten. El uso de ejemplos concretos, como la silla de ruedas o las personas sordas, permite evidenciar cómo estos prejuicios generan actitudes condescendientes que afectan la forma en que se relacionan con estas personas en
--	---	---

	" De hecho siempre me criaron que tengo que dar el doble que los demás porque a mí me va a tocar la vida más difícil. Y entiendo ese pensamiento y pues lo tengo que hacer"	espacios cotidianos. Finalmente, en cuanto a su sistema de valores, el participante deja ver una fuerte interiorización de la necesidad de esforzarse más que los demás para ser aceptado socialmente. Relata cómo fue criado bajo la idea de que debía adaptarse a las normas sociales y dar siempre el doble que el resto de las personas, ya que su vida estaría marcada por mayores dificultades. Este discurso, aunque evidencia resiliencia, también refleja una carga simbólica que lo responsabiliza individualmente de superar las barreras sociales estructurales que enfrenta por su condición.
	Corea - Discapacidad auditiva Interés por la asignatura “Si era natación, sí me gustaba. Ya las otras, ya iba como por no	Se identifica tensión entre el deseo de involucrarse activamente en estas experiencias y las limitaciones que impone tanto su corporalidad como el

	dejar, por una nota. Sí, porque era maluco vos querer hacer algo, pero tu cuerpo no te lo permite, pues más que vos quisieras” Actitudes excluyentes en el entorno “Pues mis compañeros a veces se reían, porque pues ellos dicen, ay, no puedes hacer una simple línea, y yo, pues yo, y uno que hace, pues se ríe, porque pues colocarse a llorar, no.” Percepción social de la discapacidad y modelos de discapacidad "Ya me di cuenta que ellos, conocimiento así como de diversidad funcional no tienen claro, no saben cómo manejarlo"	entorno social, lo cual genera un sentimiento de frustración. Esta experiencia se enmarca en una lógica capacitista, donde las condiciones de participación están diseñadas desde una perspectiva normativa del cuerpo, sin considerar la diversidad en capacidades de los estudiantes. Las actitudes de sus compañeros reflejan prácticas excluyentes que, aunque a veces se expresan disfrazadas de humor, tienen efectos significativos en el autoestima y en la percepción de pertenencia de la estudiante. Además, el trato infantilizante por parte de otras personas evidencia la persistencia de estereotipos desactualizados que asocian la discapacidad con déficit cognitivo. Todo ello indica un desconocimiento generalizado sobre la discapacidad lo que refuerza dinámicas de exclusión.
--	---	---

	"Le empiezan a hablar a uno como, o sea, con todo el respeto, como si fuera uno mongólico." Creencias "O sea, por eso pienso como no. Evitemos primero para no sentirme yo lastimada emocionalmente. Y pues la otra persona pues para no generar conflictos ni nada." Sistema de valores "Y me dijo, ah, no sé, es su problema."	En este contexto, la entrevistada adopta una postura de autoprotección emocional que la lleva a evitar ciertas interacciones o actividades, no por falta de interés, sino para evitar ser herida o expuesta nuevamente a comentarios ofensivos. Esta respuesta no puede entenderse como una elección individual aislada, sino como una consecuencia directa de un ambiente que no ha sido preparado ni dispuesto para acoger la diferencia. Finalmente, frases como “es su problema”, revelan una cultura de indiferencia frente a la inclusión, donde la carga de adaptarse recae exclusivamente en el estudiante.
	Canadá - Visual Interés por la asignatura: “a mí me gustaba, pero yo hasta ese tiempo lo veía con mucha pereza, o sea, yo como que no, qué chévere, pero solo qué	Las respuestas reflejan un proceso de transformación personal positivo frente a la asignatura, pero también revelan vacíos importantes en la preparación y actitud del entorno educativo hacia la inclusión.

	chévere hacerlo en la piscina, no afuera. Pero la presión de saber que eso tenía una calificación... me ayudó a que después yo ya lo hiciera como sin pereza, como sin problemas, a tener un hábito de eso, y lo hago hasta ahora todos los días, entonces trato de hacer ejercicio todos los días.” Actitudes excluyentes del entorno: "Cuando ella planificaba como qué actividades se iba a hacer en esa clase, ella creo que en ese momento no tenía en cuenta pues de que estaba yo allí, entonces le tocaba como sobre la marcha, hacer las modificaciones" “la profe de entrada me dijo como que, uy yo no, pues nunca le he enseñado a una persona con discapacidad visual, yo no	Inicialmente, la persona experimentaba apatía y desinterés, especialmente hacia las actividades físicas fuera del contexto acuático. Sin embargo, la exigencia de la evaluación y la estructura de la clase generaron un cambio en su rutina y actitud, llevándola a incorporar el ejercicio físico como un hábito diario, lo que indica una evolución favorable cuando existen condiciones mínimas de exigencia y continuidad. No obstante, a nivel institucional y docente, persisten actitudes y prácticas excluyentes. La profesora, al no anticipar la presencia de una estudiante con discapacidad visual, demuestra una falta de preparación y de planificación inclusiva. Su reacción improvisada, teniendo que adaptar sobre la marcha, evidencia una ausencia de formación previa o de protocolos institucionales claros para responder a la diversidad. Además, su
--	--	---

	sabría qué hacer”	declaración inicial (admitiendo que no sabría cómo actuar) proyecta inseguridad y, posiblemente, transmite al estudiante una sensación de desamparo o de ser una carga inesperada, lo que puede afectar la percepción de pertenencia y valor dentro del espacio académico.
--	-------------------	---

6.2.2. Discusión - Dimensión Cultural

En el análisis de la dimensión cultural, emergen con fuerza las implicaciones simbólicas y emocionales que influyen en la experiencia académica de los estudiantes con discapacidad; lejos de estar reducida a las condiciones materiales de acceso, la inclusión cultural se establece como un proceso mucho más complejo, profundamente relacionado con las interacciones cotidianas, en las narrativas institucionales y en la construcción del sentido de pertenencia.

Las voces recogidas en esta entrevista señalan cómo, a pesar del interés inicial de los participantes por vincularse a las asignaturas de Deporte Formativo y Deporte y Salud, éste se vio progresivamente debilitado ante la falta de gestos Institucionales y sociales que les hicieran sentir parte activa del espacio educativo; en ese deterioro subjetivo de la motivación, lo que pesa no es solamente la falta de apoyos, sino la experiencia reforzada de la indiferencia sutil.

Esta sensación no es anecdótica ni particular de un caso aislado, en un estudio sobre inclusión en la educación superior, se advierte que “el acceso sin sentido de pertenencia no es suficiente”, y que las estructuras académicas, aun cuando cumplen formalmente con los requisitos de admisión o permanencia, suelen reproducir marcos culturales donde la diferencia es tolerada, pero no reconocida plenamente como constitutiva del espacio universitario (124).

Esta afirmación se refleja en los relatos de los estudiantes que participaron en esta investigación, quienes describen cómo sus compañeros y docentes, aún sin actuar de forma explícitamente hostil, tampoco generaban condiciones para una participación significativa; el resultado de esa experiencia no es la confrontación directa, sino la apatía ó autolimitación. De hecho, muchos de los estudiantes adoptaron lo que podría denominarse estrategias de autoprotección simbólica (125)

Los estudiantes optaron por no intervenir o por cumplir con lo mínimo, no como una expresión de apatía, sino como una forma de protegerse en entornos donde la participación plena se puede entender como riesgosa, este patrón coincide con lo descrito por Thompson et al. (126), quienes identificaron comportamientos similares de retirada o invisibilización, motivados por el temor a ser juzgados en entornos institucionales en los cuales a pesar de difundir un discurso inclusivo, en la práctica persisten dificultades para incorporar de forma genuina la diversidad como parte del entorno educativo; no se trata de falta de interés o compromiso por parte del estudiantado, sino de una autodefensa racional ante espacios que no garantizan condiciones seguras para la expresión de la diversidad.

La forma en que los estudiantes conceptualizan la discapacidad también está atravesada por una tensión cultural evidente. Por un lado, se perciben a sí mismos como personas que se ajustan a las condiciones, que pueden superar los obstáculos que la vida les

ha planteado. Pero, al mismo tiempo, interiorizan la necesidad de esforzarse el doble, de no incomodar, de responder a las exigencias del entorno sin cuestionarlas.

Esa lógica, profundamente arraigada en el imaginario social, promueve una noción donde la inclusión se mide por la capacidad del estudiante para “adaptarse”, más que por la transformación de las condiciones estructurales que deberían permitir su participación plena; Friedensen et al. (127), en su estudio sobre barreras en entornos postsecundarios, ponen en evidencia esta falta de claridad, señalando que los estudiantes con discapacidad suelen enfrentar una constante presión por demostrar competencia, en contextos que presuponen la norma como universal y castigan (de manera implícita) la diferencia.

Estas narrativas también revelan que la discapacidad sigue siendo percibida por muchos actores del entorno educativo como una excepción que requiere atención especial, y no como una dimensión más de la diversidad humana, en lugar de protocolos claros y formación continua, lo que se evidencia es una dependencia de la voluntad individual por parte de los docentes, muchas veces bien intencionado, pero sin herramientas efectivas para garantizar una inclusión real.

Tal como lo indica Marom et al. (128) la inclusión no puede depender exclusivamente de iniciativas personales; requiere de un cambio cultural Institucional, donde la diferencia deje de ser gestionada como una anomalía y se empiece a comprender como un elemento esencial que debe estar presente en toda práctica educativa.

Por otra parte, la falta de interacción significativa entre pares refuerza la percepción de aislamiento, algunos estudiantes expresaron que sus compañeros mantenían una actitud distante, incluso cuando no expresaban rechazo directo; esta forma de exclusión que opera

más por omisión que por confrontación, resulta particularmente perjudicial, pues anula la posibilidad de construir vínculos afectivos o de sentirse parte de una comunidad.

A pesar de ello, no puede pasarse por alto la capacidad de agencia que manifiestan algunos estudiantes, quienes incluso en entornos adversos, lograron generar transformaciones personales significativas; la instauración de rutinas saludables, el uso del ejercicio como herramienta de autorregulación emocional y la búsqueda de espacios de autonomía muestran una voluntad real de mantenerse en el proceso educativo. Sin embargo, este tipo de agencia no debe interpretarse como un éxito del sistema, ya que muchas veces representa una forma de resistencia frente a un entorno que no ofrece las condiciones adecuadas. (126)

En este escenario, es fundamental el rol del fisioterapeuta como agente que no solo interviene desde lo corporal, sino también desde lo educativo, preventivo y social, tal como se establece en la Ley 528 de 1999, el fisioterapeuta está llamado a "promover el desarrollo humano y social mediante la intervención en los procesos de salud desde una perspectiva de integralidad, fomentando la participación y la inclusión"(129).

En el ámbito universitario, esto implica generar condiciones que favorezcan la participación plena de los estudiantes, desafiando los imaginarios que asocian la discapacidad con limitación y dependencia. El fisioterapeuta, en su rol formador y acompañante, puede y debe propiciar experiencias que no solo incluyan, sino que dignifiquen la diferencia como un elemento enriquecedor del proceso educativo y humano.

En definitiva, el análisis de esta dimensión muestra que las barreras más determinantes no están en la infraestructura o en el currículum, sino en los significados compartidos que condicionan las relaciones y en los vacíos institucionales. Aunque la universidad cuenta con una política de discapacidad que declara principios de participación e inclusión, estos lineamientos no siempre se traducen en prácticas concretas dentro del aula.

La cultura académica sigue reproduciendo normas capacitistas que exigen rendimiento, adaptación y esfuerzo como condiciones mínimas para ser aceptado, esto revela una brecha entre el discurso institucional y las experiencias vividas por los mismos estudiantes.

Frente a este panorama, resulta urgente avanzar hacia una transformación del discurso educativo que reconozca la discapacidad no como un obstáculo individual a superar, sino como una expresión legítima de la diversidad humana, esto requiere una formación docente permanente, crítica y situada, que permita identificar y eliminar prácticas culturales excluyentes, al tiempo que se promueven metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (130), que desde su concepción, incluye a todos los estudiantes sin necesidad de adaptaciones posteriores.

6.2.3. “No es lo mismo que se queje un estudiante a que se queje la política”:

Dimensión Política

Aquí se explora el poder de las normativas y de la conciencia de derechos como herramientas de legitimación y resistencia. Se podrán descubrir relatos de quienes activaron la política institucional para convertir su queja en un reclamo que retumba más allá del aula.

DIMENSIÓN	Voces de las/los participantes	Interpretación
POLÍTICA	España - Discapacidad múltiple: Conciencia y ejercicio del derecho a la participación "No, realmente yo solamente sabía que a nivel nacional había	Esta respuesta refleja un conocimiento limitado y superficial por parte de la estudiante sobre las políticas que amparan la discapacidad, y permite identificar barreras importantes en términos de acceso a la información,

	una ley que cubría, pues, la accesibilidad y que permitía, pues, el acceso de las personas con discapacidad a la universidad. Pero de resto, no. Que la universidad brindara apoyo, no. Porque la orientación que nos dieron fue muy mala. Entonces, no."	orientación institucional y percepción de apoyo.
	Francia - Discapacidad cognitiva: Conciencia y ejercicio del derecho a la participación "Y como tal, creo que sí hubo porque él también se explicaba cómo debía seguirlos. Porque yo cuando leía documentos esos yo no entendía bien, o sea, decía como tal una especificación de cómo seguir el paso a paso para poder hacer el ejercicio. Y no que unos pasos que no entendía muy bien, entonces el profesor sí me explicaba cómo hacerlo".	Si bien el estudiante no hace referencia directa a la existencia o conocimiento de normativas sobre derechos de las personas con discapacidad, sí destaca las acciones positivas de su profesor, lo que indica una forma práctica de accesibilidad pedagógica. Este tipo de apoyo puede entenderse como un ejercicio puntual del derecho a la participación, aunque se encuentra más vinculado a la voluntad individual del docente que a una política institucional sistematizada. El hecho de que el estudiante

		experimente dificultades para comprender los documentos escritos y dependa de la explicación verbal del profesor refleja una necesidad de aplicar principios de accesibilidad cognitiva y diversificación de recursos, en línea con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En ese sentido, si bien la intervención docente facilita el acceso a las actividades, la falta de empoderamiento en torno a los derechos educativos deja en evidencia una relación de dependencia más que de ciudadanía activa. Esto resalta la importancia de fortalecer no solo las prácticas inclusivas a nivel de aula, sino también los procesos de formación y socialización de derechos, de modo que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer su participación de forma informada y autónoma dentro del entorno universitario.
--	--	---

	Alemania - Discapacidad psicosocial: Conciencia y ejercicio del derecho a la participación Entrevistador: Ok, listo, perfecto. ¿Tú de pronto tenías algún conocimiento sobre la normativa que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad dentro de la universidad? Alemania: Pues no sé, la verdad no conozco.	Se evidencia como Alemania no cuenta con un conocimiento claro sobre la normativa que protege los derechos de los estudiantes con discapacidad. Esta falta de información podría generar situaciones de vulneración de sus derechos sin que sea plenamente consciente de ello, el desconocimiento puede llevar a la normalización de prácticas excluyentes que limitan su plena participación dentro de la asignatura.
	Brasil - Discapacidad física: Conciencia y ejercicio del derecho a la participación "Pues aquí en la universidad, no, obviamente los profesores saben que, digamos, si me intentan excluir o intentan hacer algo, pues saben que yo no soy pendejo y me puedo quejar. De hecho, también les da miedo eso, entonces me	Brasil demuestra una clara conciencia sobre sus derechos como estudiante con discapacidad, además reconoce la existencia de una política dentro del campus universitario que le puede servir como un facilitador para los diferentes procesos académicos. Por otro lado, reconoce que tiene capacidad y potestad de alzar la voz y presentar quejas si es necesario. Esta postura

	tratan como que suavecito." " A ver, pues creo que la política de discapacidad tuvo mucho que ver también con el movimiento al que ustedes pertenecen me ayudó mucho. Por ejemplo, yo tengo una queja, pues le digo a ellos y ellos reafirman mi queja así que me hacen más caso porque no es lo mismo que se queje un estudiante que se quejen en la política, obviamente va a ser más bulla. Y eso, pues, tiene mucho a favor. No sé si las demás universidades tengan una política de discapacidad, creo que no."	refleja no solo empoderamiento personal, sino también una comprensión crítica del poder que puede ejercer a través de mecanismos formales de denuncia.
	Corea - Discapacidad auditiva: Conciencia y ejercicio del derecho a la participación "Yo pienso que un profesor que da educación física debe saber de qué manera manejar a una persona con discapacidad o	A pesar de esta falta de información formal, se manifiesta una noción clara —aunque intuitiva— de justicia al afirmar que un docente de educación física debe saber cómo manejar adecuadamente la relación pedagógica con estudiantes con discapacidad, su

	diversidad funcional” Entrevistador: ¿Qué conocimientos tienes sobre la normativa que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad en el ámbito deportivo y educativo? “No tengo ningún conocimiento Ni, nadie me ha hablado que existía, lo siento.”	reflexión pone en evidencia una responsabilidad institucional en la formación del profesorado y en la garantía de condiciones equitativas para todos los estudiantes. En este sentido, su enunciado interpela directamente a las políticas educativas y a los procesos de cualificación docente, los cuales, en muchos casos, continúan operando bajo lógicas excluyentes o sin formación específica en inclusión. La ausencia de conocimiento sobre los marcos legales y el escaso acceso a información relacionada con los derechos en el ámbito deportivo y académico reflejan una cultura institucional que no promueve la participación activa de los estudiantes con discapacidad. De este modo, se perpetúan las relaciones de dependencia.
	Canadá - Discapacidad visual Conciencia y ejercicio del	Canadá evidencia un proceso de toma de conciencia progresiva sobre sus

	derecho a la participación: “Yo desconocía literal todo, todo ni como persona con discapacidad, ni menos como estudiante, porque como te digo, yo no sabía que, de hecho, que una persona con discapacidad podía hacer educación superior” "Sé que en la convención, pues creo que el artículo 19 habla específicamente sobre las garantías que se deben de prestar a las personas con discapacidad para acceder a ese derecho" “Pero sí sé que, por ejemplo, el Valle del Cauca tiene una ley que se llama ley de incentivo Entonces le paga mensualmente de acuerdo a la medalla que usted gane en una competencia nacional o internacional, pues al deportista, a través de un programa que se	derechos como persona y estudiante con discapacidad. Al inicio, relata un desconocimiento total sobre sus posibilidad de acceso a la educación superior, lo cual pone en evidencia las barreras informativas y de acceso a la universidad. Sin embargo, también demuestra que, a través de su experiencia y formación, ha logrado acercarse a marcos normativos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, lo que sugiere un fortalecimiento de su capacidad de agencia como sujeto político. Además Canadá menciona con claridad algunas de las leyes y programas a nivel departamental que promueven la participación de personas con discapacidad en el deporte. Estos conocimientos reflejan una apropiación crítica de los mecanismos existentes para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito deportivo y educativo.
--	---	---

	llama Valle de Oro Puro. También hay una ley que reglamenta cuando ya se ha accedido como a esferas nacionales o internacionales el tema de la medallería Cómo va el porcentaje en relación a los entrenadores cuando se hace el pago de esas medallas"	
--	--	--

6.2.4. Discusión - Dimensión política

A lo largo del desarrollo de este trabajo se evidenció que tanto la dimensión política como las decisiones de índole administrativa ejercen una influencia estructural decisiva, atravesando de manera transversal la planificación, ejecución y evaluación de los componentes que integran los cursos de “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud”. A través de los relatos, se evidenció cómo el conocimiento y uso de la Política Institucional de Discapacidad de la Universidad actúa como un recurso clave para la participación de los estudiantes con discapacidad. Uno de los participantes señaló que, al presentarse una queja respaldado por dicha política, esta cobraba mayor fuerza:

“no es lo mismo que se queje un estudiante a que se queje la política... obviamente van a hacer más bulla”

Este fragmento deja ver como la Política Institucional de Discapacidad no solo tiene una función reguladora, sino también para legitimar la voz de los estudiantes y permitirles generar acciones colectivas ante posibles situaciones de exclusión o vulneración de derechos.

Este hallazgo se relaciona directamente con lo planteado por Stokowski y O'Donnell, quienes analizan cómo, en contextos universitarios deportivos, las políticas institucionales que visibilizan la discapacidad y promueven mecanismos de inclusión tienen el potencial de transformar la cultura deportiva, empoderando a los estudiantes y ampliando las posibilidades de participación en igualdad de condiciones (131). En el caso de este estudio, los estudiantes que conocían la existencia de esta Política, lograban activar rutas internas de peticiones, generando ajustes razonables por parte de los docentes, aunque en algunos casos estos fueran más simbólicos que estructurales como se evidencia en el siguiente fragmento:

“Obviamente él sabe que no puedo hacer ciertas actividades físicas. Así que lo que a él le importaba más es que yo estuviera ahí conociendo de cómo se hacían las cosas. ”

Por otra parte, también fue evidente que no todos los estudiantes partían del mismo nivel de conocimiento sobre sus derechos. Una de las participantes expresó que antes de llegar a la universidad:

“Desconocía literal todo... ni como persona con discapacidad, ni menos como estudiante”,

Lo anterior revela que el ejercicio político de los derechos también está condicionado por factores previos como el acceso a la información, el contexto social y el acompañamiento institucional. Aún así, dicha participante demuestra haber transitado hacia un mayor nivel de conciencia política al señalar que conoce la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la existencia de programas de apoyo a deportistas en el Valle del Cauca,

de esto se puede inferir que el ámbito deportivo no solo mejora aptitudes físicas sino que también puede funcionar como una herramienta para que las personas con discapacidad adquieran conciencia sobre el ejercicio del derecho a la participación.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Rodríguez et. al (132) en un estudio reciente sobre barreras de inclusión en instituciones de educación superior en Colombia, donde se advierte que, aunque las políticas institucionales existen, su aplicación sigue siendo parcial y muchas veces desconocida por el mismo estudiantado. En dicho estudio se insiste en la necesidad de establecer mecanismos de participación activa en los espacios académicos y deportivos, promoviendo una cultura institucional que no dependa exclusivamente de la voluntad de los docentes o de los estudiantes más informados. En nuestro caso, fue recurrente encontrar que las posibilidades de participación política se daban más por iniciativa del estudiante que por una respuesta estructurada desde el currículo o el profesorado.

Este panorama evidencia la urgencia de que todos los actores institucionales asuman una participación más activa en los procesos de inclusión, y entre ellos, el rol del fisioterapeuta adquiere una importancia particular, como profesional del área de la salud, su quehacer está orientado no solo a la rehabilitación, sino también a involucrarse activamente en procesos institucionales que garanticen el acceso equitativo, la identificación de barreras estructurales dentro del sistema educativo y la participación en la formulación de estrategias que fortalezcan el ejercicio de la ciudadanía por parte de las personas con discapacidad.

Este deber ser se traduce en asumir un rol propositivo frente a las políticas de discapacidad, articulando el conocimiento profesional con las demandas sociales, y convirtiéndose en un agente que impulsa transformaciones más allá del aula o del campo deportivo.

Adicionalmente, es importante considerar el contexto formativo del profesorado. En varias entrevistas, los estudiantes señalaron que los docentes se mostraban temerosos al interactuar con estudiantes con discapacidad por temor a “ofenderlos” o “no saber qué hacer”, lo cual reflejó la ausencia de una formación sólida en inclusión por parte de los docentes de estas asignaturas de “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud”. Como se ha evidenciado en una investigación reciente en universidades africanas, como Makerere University, el grado de inclusión política en espacios universitarios está directamente relacionado con la existencia de políticas activas y procesos de formación dirigidos especialmente al personal docente y administrativo (133). Sin este soporte institucional, los intentos de inclusión quedan fragmentados y las barreras para el aprendizaje y la participación se hacen aún más presentes.

Por último, esta dimensión política no puede entenderse únicamente como la presencia de normas o reglamentos, sino como un conjunto de prácticas, conocimientos y posicionamientos donde los estudiantes con discapacidad, cuando cuentan con los facilitadores adecuados, ejercen su ciudadanía de manera activa. Este estudio permitió evidenciar que, si bien existen avances importantes en materia de política institucional, aún persisten barreras en la participación efectiva, tanto a nivel pedagógico como metodológico. El reconocimiento de estas barreras por parte de los mismos estudiantes es, en sí mismo, un acto político y el primer paso que invita a repensar el deporte inclusivo en la universidad como un espacio de transformación y equidad social.

6.2.5. “Nada, ninguna alternativa, todo era teórico”: Dimensión Práctica

Aquí se expondrán los obstáculos tangibles (infraestructura, metodologías y apoyos) que hacen de la actividad física un reto para los estudiantes con discapacidad. Se podrá observar cómo, a falta de alternativas reales, los estudiantes realizan la parte teórica de la asignatura pero todo queda en un ejercicio simbólico.

DIMENSIÓN PRÁCTICA	Voces de las/los participantes	Interpretación
	España - Discapacidad múltiple Infraestructura y accesibilidad física: “Bueno, primera barrera, la hora. Aparte, la ida hasta el coliseo, porque la clase fue en el coliseo, es bastante difícil el camino, ¿no? Porque ese camino no tiene rampas y está dañado, tiene varios huecos, y además uno le toca irse junto con los carros. Otra es que los baños están muy lejos. Pues yo no necesitaba ir al baño, pero me imagino en general alguien que tuviera que ir hasta allá o que de pronto yo lo hubiera necesitado en ese momento, pues, hubiera sido difícil” Accesibilidad tecnológica y calidad de la comunicación educativa: “Siempre que uno entraba con alguna opción de accesibilidad habilitada en el celular o en el computador, se cerraba. No sé por qué, no dejaba. O, por ejemplo, yo	El testimonio de la estudiante revela múltiples barreras que limitan su experiencia educativa de manera significativa. En primer lugar, la accesibilidad física representa un obstáculo concreto desde el desplazamiento hasta la sede de clase, ubicada en el coliseo. La ausencia de rampas, el mal estado del camino y la necesidad de transitar junto a vehículos ponen en riesgo su integridad y evidencian una planificación urbana y académica que no contempla la diversidad funcional. Aunque no necesitó usar el baño durante la clase, anticipa las dificultades que eso implicaría, lo que denota una percepción crítica de las limitaciones del entorno físico que afecta no solo a él, sino a cualquier otro estudiante con

	utilizaba el Zoom para hacer los exámenes o actividades en general, y la información se cortaba. No aparecían todas las opciones” “Yo traté varias veces después de homologar la materia, equivaler las que se llaman, y pues no, nadie me respondió” “Encontré un correo electrónico y varios me informaron que ese era el correo de la persona encargada, pero pues nunca me respondió. Ah, no, mentira, sí, una vez me respondió, pero me respondió fue alguien y me dijo que no, que no era. Entonces no sé si se equivocaron los que me dieron la información o de pronto el dueño del correo no quería responder” Adecuación curricular y experiencia formativa funcional: “¿Cómo me fue? Mal, porque yo no hice ninguna de esas evaluaciones como tal funcionales, entonces	necesidades similares. En cuanto al uso de tecnologías y la comunicación institucional, la estudiante identifica fallos en las plataformas utilizadas, específicamente aquellas que debieran facilitar la accesibilidad. Las herramientas tecnológicas, como lectores en el celular, no funcionaban correctamente cuando se activaban funciones de accesibilidad, lo cual limitaba su autonomía para participar en evaluaciones o actividades. Esta barrera se ve agravada por la falta de respuesta institucional: intentos reiterados de contacto para procesos administrativos como homologación de materias fueron ignorados o mal gestionados. La desinformación y la falta de seguimiento por parte del personal responsable refuerzan un sentimiento de
--	--	--

	podría resumirse que no” Inclusión metodológica y reconocimiento de la discapacidad: "Yo siento que se cambió la asignatura totalmente. Porque es que una cosa es ajustes y otra cosa es como cambio de todo, ¿no? Entonces, pues yo siento que ajustes razonables muy poquitos realmente." “Nada, ninguna alternativa, todo era teórico" “Sí, pero pues no nos hizo como el ajuste así como para poder hacer las otras actividades.”	abandono institucional y una clara ruptura en la cadena de apoyo. Respecto a la adecuación curricular, la estudiante declara haber tenido un desempeño negativo debido a la inexistencia de evaluaciones adaptadas a sus necesidades funcionales. Su afirmación de que "no hice ninguna de esas evaluaciones como tal funcionales" muestra una ausencia de ajustes significativos que reconozcan sus particularidades. Esto se vincula directamente con la percepción de que los ajustes razonables no fueron implementados de forma adecuada. Aunque el curso experimentó ciertos cambios, estos no se tradujeron en verdaderas estrategias de inclusión metodológica, sino en modificaciones que, lejos de facilitar el aprendizaje,
--	--	--

		desdibujaron el sentido pedagógico de la asignatura. La enseñanza siguió siendo eminentemente teórica, sin alternativas prácticas que permitieran a la estudiante involucrarse de manera efectiva, dejando en evidencia una interpretación superficial del principio de ajustes razonables.
	Francia - Discapacidad cognitiva Barreras económicas: "pues lo que no tenía, era ese elástico que uno hace para hacer el ejercicio, entonces pues no tenía la plata para poderle comprar, entonces lo que hice fue encontrar una llanta, esos cauchos que te andan dentro del neumático y ya con eso hice el ejercicio" Accesibilidad y calidad de la comunicación educativa "me dijo "usted puede decirme lo que quiera,	A pesar de evidenciar barreras económicas, el estudiante demuestra iniciativa al adaptar un objeto para poder cumplir con la actividad. Esta acción pone de manifiesto una forma de resiliencia individual frente a la falta de recursos, pero también evidencia la ausencia de mecanismos institucionales que garanticen condiciones equitativas de acceso a materiales en contextos de educación deportiva adaptada.

	puede preguntarme", y pues es por eso he tenido más confianza con él, porque al principio sí no sabía, o sea, no tenía como tal la confianza con él. Me daba como miedo, como ese nervio de poder preguntarle porque él es como un profesor estricto, o sea, de esos profesores estrictos que a uno le da como nervios. Pero no, él es comprensivo, ya entiende que con él uno puede apoyarse Inclusión metodológica y reconocimiento de la discapacidad " él me dijo cómo vamos a hacer un proceso, bueno, no un proceso sino que poder seguir bien con las clases porque pues yo también le comenté que no tenía tampoco dificultad para hacer los ejercicios. Entonces, pero igual él estaba pendiente de mí acá, acá rato. No me escribía como tal sino que pues había veces que entraba a las clases y preguntaba,	En cuanto a la comunicación educativa, el relato de Francia muestra una evolución significativa en su relación con el docente. Este aspecto resulta clave en contextos inclusivos, ya que la calidad del vínculo entre docente y estudiante incide directamente en la seguridad para pedir apoyo o expresar dificultades . También se observa una disposición positiva del docente hacia el acompañamiento personalizado. Aunque el estudiante aclara que no presenta dificultades significativas para realizar los ejercicios, el profesor mantiene una actitud atenta y accesible, ofreciendo seguimiento y espacios adicionales para resolver inquietudes fuera del
--	---	--

	preguntaba, digamos, si puede quedar un momentico al final de la clase y pues sí.”	tiempo regular de clase. Esto indica un esfuerzo por flexibilizar la enseñanza, aun cuando no se mencionan explícitamente ajustes razonables o adaptaciones curriculares formales. Esta experiencia muestra cómo la inclusión práctica no siempre depende exclusivamente de recursos materiales o de protocolos institucionales, sino también de la disposición humana, del reconocimiento de las necesidades del otro y de la construcción de relaciones pedagógicas basadas en la confianza, la atención y el respeto.
	Brasil - Discapacidad física Infraestructura y accesibilidad física: " Pues la verdad es que bueno la universidad fue construida hace	Brasil reconoce que la infraestructura de la universidad presenta múltiples barreras que dificultan la movilidad y el acceso de las personas con movilidad

	muchos años, no la culpo que por eso no tenga que hacer adecuaciones para las personas con discapacidad, pero obviamente tienen que hacerlo porque ya ahora hay más discapacitados que podemos descuidar. Por ejemplo cuando hay que ir a la cancha de futbol o pista de atletismo allá prácticamente me toca dar la vuelta porque no hay un terreno llano, no hay una rampa para poder entrar, me toca pasar por el pasto, menos mal que mi silla es todo terreno porque si no, no podría pasar." " Entonces sí, fue complicado al principio obviamente, pues yo como vivo en el distrito ya me acostumbré a esos caminos así, pero si le falta más adecuación a la universidad para las personas con discapacidad, por ejemplo también la rampa que está acá en el coliseo para subir el	reducida a diferentes lugares deportivos. Aunque muestra cierta comprensión frente al hecho de que la universidad fue construida hace muchos años, resalta la necesidad urgente de realizar adecuaciones que respondan a las demandas actuales de inclusión. Menciona situaciones concretas, como el acceso a la cancha de fútbol 11 o pista de atletismo, donde debe transitar por zonas inestables e inadecuadas debido al pasto, ausencia de rampas, rampas muy inclinadas o caminos irregulares, en donde esto puede generar que sufra un accidente. A pesar de que Brasil ha desarrollado estrategias individuales de adaptación, su relato refleja la normalización de la falta de accesibilidad en los espacios deportivos de la Universidad.
--	--	---

	segundo piso, es súper inclinada, parece más una montaña, es imposible que tú subas solo." Barreras económicas: " El costo de transportes, gracias a Dios, me ayudaron en el transporte, porque como te digo, a mí semanalmente para poder estudiar se me van como por ahí \$80,000 pesos en solo transportes. Cosas así, pues el profesor nos mostró que había muchas cosas raras, a veces pedía que lleváramos frutas o algo así por el estilo, una vez hicimos un suero y era con azúcar y con limón, no hubo problema, no era nada costoso." Accesibilidad y calidad de la comunicación educativa: " Pues como te digo, al principio era el profesor de deporte formativo, pero yo lo entiendo, estaba asustado porque, uy, estoy hablando con	La comunicación entre el estudiante y el profesor permitió que se reconociera la trayectoria deportiva previa del alumno, lo que influyó directamente en la manera en que se gestionaron las exigencias dentro de la asignatura. El profesor, al enterarse de que el estudiante ya hacía parte activa de un proceso deportivo en Indervalle, adoptó una actitud más flexible y comprensiva frente a su participación en la clase. Este tipo de situaciones reflejan cómo, en ciertos casos, se ajustan las expectativas y dinámicas académicas cuando se reconoce la experiencia previa del estudiante en contextos deportivos externos, evitando imponer actividades que ya desarrolla de manera formal y rigurosa en otros espacios. Brasil también revela que al
--	---	--

	discapacidad, ¿qué hago?, ¿qué lo pongo a hacer? Además, a veces como que tenía miedo de ofenderme, y además la mayoría de personas son así, o sea, no sé por qué me tienen miedo de ofenderme. Pues obviamente después fuimos recargando confianza." "Lo empecé a hacer. Mis compañeros fueron chéveres. Mediante la recocha y todo eso se fué rompiendo las barreras". " La comunicación, pues como digo, al principio siempre va a ser difícil comunicarse con las mismas personas, mientras uno va agarrando confianza, mientras uno va rompiendo la barrera, pues se está facilitando todo lo demás, ya pues llega un punto que hasta tu propio profesor te recoche pues, que ahí llega ese nivel de confianza y pues	principio las relaciones estaban medidas por la distancia y el miedo, tanto por el profesor como por los compañeros, pero por medio de las risas e interacción social, expresa que fueron rompiendo esas barreras en la comunicación, lo que puede dejar en evidencia la falta de habilidad en comunicación educativa inclusiva. No obstante, una vez superadas esas barreras iniciales el estudiante se sintió parte activa del grupo y logró expresar con libertad sus necesidades o puntos de vista. La experiencia final es valorada como positiva, lo que evidencia que, aunque existan barreras al inicio, estas pueden superarse cuando hay disposición para el diálogo y la interacción/comunicación social. El participante relata cómo, a pesar de la rigidez del currículo
--	---	---

	tú le puedes comunicar cualquier cosa. Entonces la experiencia fue buena, también con los compañeros," Adecuación curricular y experiencia formativa funcional: "Pues como te digo, al principio era el profesor de deporte formativo, pero yo lo entiendo, estaba asustado porque, uy, estoy hablando con discapacidad, ¿qué hago?, ¿qué lo pongo a hacer?" "Él dice que tenía un poco de experiencia en algunos colegios, porque tenían estudiantes con síndrome de Down y autistas, obviamente. Su actitud fue buena. Siempre intentó incluirme haciendo cualquier cosa, ya sea agarrando un balón o yendo a un balón." "Creo que lo importante es enseñarle al profesor que tienes	en la asignatura de deporte y salud, el docente mostró disposición para incluirlo mediante tareas simples y adaptaciones puntuales. Al inicio, el profesor evidenció inseguridad frente a cómo abordar su discapacidad, pero con el tiempo generaron confianza y una comunicación más fluida. Se implementaron algunas estrategias metodológicas que facilitaron su participación, como el uso de carpetas virtuales y la exoneración de exámenes por cumplimiento con la bitácora. Sin embargo, no se diseñó un plan de trabajo diferenciado a las capacidades de Brasil. Aunque el participante valoró el esfuerzo del profesor, también reconoció que muchas actividades no eran accesibles y que su experiencia como deportista externo
--	--	--

	como que incluirlo o crear como un plan de trabajo donde lo puedas incluir. " "Con respecto a los trabajos y las tareas, el profesor tenía un sistema diferente, que tenía un drive, y había que crear una carpeta, entonces era más fácil, no tenía que ir directamente al campus ni nada por el estilo, nomás subía los trabajos ahí a mi carpeta y él los revisaba. " "Es prácticamente generarle otro plan de estudio y pues es muy complicado, él enseñaba en otra universidad en la Antonio José Camacho y a cada rato viajaba y todo eso por el estilo, además que él es árbitro de fútbol, entonces pues tampoco le iba a quedar mucho tiempo para generar otro plan de trabajo solo para mí. "pues a veces me ponían a lanzar un balón o a participar en las actividades de cierta forma. El	compensó, en parte, las limitaciones del curso. Esto evidencia la necesidad de una transformación curricular y metodológica que garantice una inclusión real y estructurada para los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad.
--	---	---

	profesor intentó ser lo más inclusivo posible, tengo que dar su mérito. " " Obviamente había actividades que no podía participar, por ejemplo el test que le hacían a los estudiantes, y pues él entiende eso y pues yo también comprendo eso, no me voy a enojar por eso" "Pues sí, diría que sí. Obviamente él sabe que no puede hacer ciertas actividades físicas. Así que lo que a él le importaba más es que yo estuviera ahí conociendo de cómo se hacían las cosas. " "Obviamente pues que yo le había contado que en ese tiempo pues entrenaba en INDERVALLE, que era deportista de Valle. Así que en ese momento pues él como que se relajó porque ya sabe que yo ya hacía deporte por allá y no tenía como que exigirme tantas cosas. " Inclusión metodológica y reconocimiento de la	
--	---	--

	discapacidad: Pues como te digo, al principio era el profesor de deporte formativo, pero yo lo entiendo, estaba asustado porque, uy, estoy hablando con discapacidad, ¿qué hago?, ¿qué lo pongo a hacer? Además, a veces como que tenía miedo de ofenderme, y además la mayoría de personas son así, o sea, no sé por qué me tienen miedo de ofenderme. Pues obviamente después fuimos recargando confianza. " " Su actitud fue buena. Siempre intentó incluirme haciendo cualquier cosa, ya sea agarrando un balón o yendo a un balón. " " pues él me pidió mi historia clínica para saber qué me podía hacer y qué más podía y qué más podía trabajar en la clase pero nada más era normal como digo pues ya tenía como algo de experiencia en un colegio que él ya había trabajado "	
--	--	--

	"Con respecto a eso, por lo menos en mi carrera, cuando eres primiparo, ellos se matriculan a las materias y ellos también te colocan el grupo y todo eso. Con respecto a los trabajos y las tareas, el profesor tenía un sistema diferente, que tenía un drive, y había que crear una carpeta, entonces era más fácil, no tenía que ir directamente al campus ni nada por el estilo, nomás subía los trabajos ahí a mi carpeta y él los revisaba. "No, nunca hicimos Quiz, solo hicimos un parcial al final, pero como yo entregué toda mi bitácora, prácticamente porque teníamos que crear una bitácora semanal, como yo entregué todo eso, pues me exoneraron de ese parcial. " " Pues conmigo no, porque yo ya soy deportista y pues a mí ya me acostumbré a hacer todo eso. Ya he	
--	--	--

	entrenado nutrición balanceada, ya tengo que hidratarme bien, ya tengo que tener una mejor higiene en el sueño, así que ya todo eso lo sabía y no fue para mí, no fue nada nuevo. " "Es prácticamente generarle otro plan de estudio y pues es muy complicado, él enseñaba en otra universidad en la Antonio José Camacho y a cada rato viajaba y todo eso por el estilo, además que él es árbitro de fútbol, entonces pues tampoco le iba a quedar mucho tiempo para generar otro plan de trabajo solo para mí. " "pues a veces me ponían a lanzar un balón o a participar en las actividades de cierta forma. El profesor intentó ser lo más inclusivo posible, tengo que dar su mérito." " Pues sí, diría que sí. Obviamente él sabe que no puede hacer ciertas actividades físicas. Así que lo que a	
--	--	--

	él le importaba más es que yo estuviera ahí conociendo de cómo se hacían las cosas. "	
	Alemania - Discapacidad psicosocial Infraestructura y accesibilidad física “Sí, pues yo que no tengo ninguna discapacidad física para mí pues sí fue fácil, pero había momentos en los que nos desplazamos a las canchas auxiliares, entonces pienso yo que como una persona con alguna discapacidad física como por ejemplo en silla de ruedas o algo, no tenía cómo entrar a las canchas.” Barreras económicas “ mi esposo es el único que trabaja. Y pues, él gana un salario mínimo. Entonces, con ese mínimo, hay que comprar comida, hay que pagar recibos, me tiene que dar mis transportes, tiene sus transportes de él, y en ese	Aunque Alemania no presenta una discapacidad física, expresa una comprensión crítica y empática sobre las barreras que pueden encontrar otros estudiantes con discapacidad, identifica barreras en términos de accesibilidad e infraestructura, especialmente al referirse a los desplazamientos hacia las canchas deportivas donde resalta que “una persona con alguna discapacidad física... no tenía cómo entrar”. Alemania también resalta que tuvo limitaciones económicas que comprometieron su asistencia regular a clases. La falta de apoyos suficientes como becas de alimentación o subsidios de

	momento yo no tenía beca de alimentación.” “Entonces, eran también mis almuerzos. Entonces, a veces, sí me tocaba como faltar una clase para poder venir otro día” Accesibilidad y calidad de la comunicación educativa “Fue el primer día, como para conocernos, entonces, pues, les expliqué mi trastorno y eso, entonces, desde ahí, ella sí fue siempre muy comprensiva” “La profesora fue muy empática en esa parte. Entrevistador: ¿Ella sabía que tenías discapacidad? Sí, yo lo, lo dije abiertamente en una clase. Fue el primer día, como para conocernos, entonces, pues, les	transporte afectó directamente en su participación en la asignatura, evidenciando cómo los factores socioeconómicos también constituyen barreras prácticas para el aprendizaje y la participación dentro de la asignatura. En contraste, Alemania también destaca aspectos positivos en la dimensión práctica relacionados con la accesibilidad comunicativa y actitudinal donde se evidencia que la profesora que tuvo no solo reconoció su condición, sino que adaptó la dinámica pedagógica. Por último, Alemania menciona positivamente la existencia del programa institucional de discapacidad, que media entre los estudiantes y los docentes. Esto refleja un avance en las prácticas
--	--	--

	expliqué mi trastorno y eso, entonces, desde ahí, ella sí fue siempre muy comprensiva ” Adecuación curricular y experiencia formativa funcional “es como de, cuando, por ejemplo, hacen exámenes o algo, es como, necesitas más tiempo, esto sí lo está entendiendo, quiere que le explique esto, entonces, sí, por parte de los docentes, sí se siente un apoyo.” Inclusión metodológica y reconocimiento de la discapacidad “ahorita ya con el programa de discapacidad, sí, le pasó como el listado de los profesores con sus correos y ya ellos se encargan como de llegar y mandarle el mensaje este estudiante puede padecer estas cosas y eso ”	de reconocimiento de la discapacidad a nivel institucional. No obstante, su efectividad aún parece depender en gran medida de la voluntad individual de los docentes.
	Korea (Discapacidad auditiva) Infraestructura y accesibilidad	Las condiciones del entorno, como el eco y la falta de

	física "El coliseo tiene mucho eco, o sea yo por más que yo quería escuchar, o sea yo escuchaba todo menos al profesor." "Sí, la iluminación, cuando eran días de lluvia, poca iluminación, entonces uno para leer los labios no era como, y más que si se movía por todo el espacio, no era como algo muy chévere uno de estar haciendo." Accesibilidad y calidad de la comunicación educativa "Le empezarán a hablar a uno como, o sea, con todo el respeto, como si fuera uno mongólico." Adecuación curricular y experiencia formativa funcional "Yo considero que a mí me evaluaron común y corriente. O sea, yo digo que a mí no me hicieron ajustes razonables. Ni para las evaluaciones, ni para las actividades.	iluminación, limitan la comprensión de las indicaciones, afectando particularmente a quienes requieren apoyo visual para comunicarse, lo cuál reduce la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto se suma un estilo de comunicación inapropiado, donde se hace uso de expresiones estigmatizantes que infantilizan a la persona con discapacidad. Dichas prácticas, lejos de construir un entorno de respeto e inclusión, reproducen estereotipos, lo que impide el establecimiento de una relación pedagógica basada en la equidad. la entrevistada indica con claridad que no se le ofrecieron ajustes razonables durante su proceso formativo, menciona que fue
--	--	---

	Nada, todo es común y corriente. Inclusión metodológica y reconocimiento de la discapacidad "porque ellos te exigen una nota de acuerdo al equilibrio que tú tienes y la flexibilidad. O sea, si tú no lo logras, entonces ya es un tres, solamente por haberlo hecho."	evaluada de la misma manera que el resto de sus compañeros, sin considerar sus necesidades específicas ni aplicar ajustes en las actividades o en los criterios de evaluación. La ausencia de ajustes no solo implica una barrera pedagógica, sino también una falta de reconocimiento institucional de la diversidad funcional como una condición que debe ser considerada activamente en el diseño y la implementación de las prácticas educativas. La estudiante señala un sistema de evaluación centrado en estándares físicos normativos, donde el rendimiento se mide según parámetros como equilibrio o flexibilidad sin considerar alternativas o criterios diferenciados. Esta lógica
--	---	--

		refuerza una concepción limitada del desempeño corporal, en la que no se valora el esfuerzo, la participación o la adaptación, sino únicamente la ejecución según un ideal físico. Esta práctica reproduce el capacitismo dentro del aula y excluye sistemáticamente a quienes no se ajustan a esos parámetros.
	Canadá - Discapacidad Visual Infraestructura y barreras físicas: “Bueno, yo creo que las barreras, las rampas, que hay dispuestas saliendo del coliseo y llegando a la piscina pues son como, yo siento que eso es un facilitador, un poco para guiarme con los bordes del bastón y eso. Pero, digamos, para desplazarme dentro de las instalaciones como tal, yo siempre tuve muchas dificultades, primero porque el espacio estaba lleno como de muchas sillas, como de mucha gente. Entonces la gente	La experiencia educativa de la estudiante con discapacidad visual se ve profundamente atravesada por barreras físicas que dificultan su desplazamiento autónomo y seguro dentro de las instalaciones. Si bien reconoce la existencia de algunas rampas como facilitadores parciales, describe con claridad cómo el entorno general carece de una estructura accesible: la ausencia de guías táctiles, iluminación adecuada o señalética adaptada

	camina como por donde ve que hay un campito, pero no hay algo delimitado que a usted lleve, ya sea algo táctil en el piso, o ya sea, no sé, algo de luces o algo que permita iluminación, pues un poco que yo siento que ayudaría a las personas con baja visión. También eso fue dentro de, como la zona que hay que atravesar para entrar a la piscina, como por ahí por donde está el gimnasio y las oficinas, tuve como mucha complejidad siempre para atravesar esa parte. Y volteando también como el montón de laberintos, de vueltas que usted tiene que hacer para llegar a la piscina, porque tiene que dar vueltas por el baño, además que yo siento que eso no tenía como una pared recta, sino que eso tiene como unas salidas que si usted no va con la mano enfrente pues se da en la cara porque lo identifica el bastón, pero el bastón te	transforma espacios cotidianos (como el coliseo, el gimnasio o la piscina) en escenarios hostiles. La falta de referencias claras y la sobreocupación de los espacios (sillas, personas, obstáculos móviles) generan desorientación constante, incrementada por elementos estructurales mal diseñados (columnas en zonas de paso, muros irregulares, puertas mal ubicadas). La estudiante resalta cómo estos obstáculos no solo dificultan su tránsito, sino que pueden representar un riesgo físico directo, ya que muchas veces su bastón solo detecta los niveles inferiores y no los objetos a la altura del rostro. La descripción minuciosa de estos recorridos da cuenta de una forma de exclusión que no es accidental, sino sistemática: los espacios no han sido pensados desde una
--	--	--

	cubre solo la parte de abajo y ya la cara no. Entonces yo siempre me estrellaba por ahí, o de repente te encontrabas como con una columna que está en medio de la puerta que va para la ducha y el baño, por ejemplo, eso también me costaba bastante. Allá en la piscina igual, yo porque ya me había familiarizado, había ido antes, me quedaba fácil como desplazarme, pero alguien que no conozca siento que se perdería también porque no hay algo táctil en el suelo que te ayude a orientarte como si vas a la salida, si vas a la ducha” “Optamos por colocar un gusano, pero no, eso no funcionaba porque se corría y también con el tema de la orientación, como no había un carril que me ayudara a irme en línea, pues yo iba a parar por allá, a la mitad de la piscina diagonal, era bien difícil el tema de la orientación”	lógica de diseño universal ni desde una política institucional que contemple a estudiantes con discapacidad visual. Esto se evidencia también en el relato sobre la piscina, donde el intento de instalar un “gusano” para guiar la línea de nado falló, mostrando cómo las soluciones improvisadas no suplen la necesidad de ajustes sostenibles ni seguros. En el ámbito tecnológico y comunicacional, la estudiante manifiesta una experiencia negativa. La mayor dificultad se encuentra en los materiales dispuestos por la docente, que frecuentemente se presentan en formatos no accesibles (como imágenes sin texto alternativo), lo que impide su lectura autónoma. A esto se suma la inaccesibilidad parcial de la página institucional para procesos administrativos
--	--	--

	"...me quedaba fácil como desplazarme, pero alguien que no conozca siento que se perdería también porque no hay algo táctil en el suelo que te ayude a orientarte como si vas a la salida, si vas a la ducha" Accesibilidad tecnológica y calidad de la comunicación educativa. "No, realmente, pues eso yo lo hice con apoyo porque justamente la página de la universidad no es accesible para usted mirar el tema de, digamos, el estado de los cupos para matricular, no es accesible, o la accesibilidad no es suficiente porque uno puede hacerlo pero le toma demasiado tiempo. Entonces yo tuve que hacerlo con apoyo para el tema de la elección del grupo, de los horarios" "Classroom es accesible para los lectores de pantalla, entonces no tenía como mucha dificultad para	como la matrícula, los cuales debieron ser realizados con apoyo de terceros. A pesar de estas dificultades, la estudiante destaca la labor de ciertos profesionales vinculados a la Política de Discapacidad, lo que sugiere que, aunque los apoyos están institucionalizados, estos no dan solución a la problemática de raíz. En cuanto a la adecuación curricular y la experiencia formativa, la estudiante señala una barrera de contenido, los programas de las asignaturas carecen de enfoques transversales sobre discapacidad. La aparente escasa presencia de temas como el deporte adaptado en la formación académica sugiere una posible limitación estructural que podría estar afectando no solo la preparación profesional de los estudiantes, sino también el
--	--	---

	acceder a la información, más bien tenía dificultades eran la información que la profe disponía para, como apoyo de lectura, sí, pues eso sí fue muy difícil porque casi ninguno de los textos tuvieron accesibilidad sino que eran como tipo imágenes, entonces allí fue donde ya tuve como dificultades para acceder a la información" "Para mí siempre ha sido complejo, un poco comunicar lo que tiene que ver con situaciones difíciles en relación a mí. Sin embargo, en el proyecto Discapacidad he encontrado... profesionales que logran tener como incidencia en nuestras vidas... a través de eso pues yo he como que optado por comunicar cuando tengo, digamos, alguna dificultad." Adecuación curricular y experiencia formativa funcional "siento que es una barrera, cómo los	reconocimiento y la validación simbólica de sus propias experiencias corporales y deportivas. No obstante, también expresa que su paso por la asignatura le ayudó a incorporar hábitos saludables, como la práctica constante de ejercicio, lo cual sugiere que, a pesar de las barreras, logró resignificar su participación y extraer beneficios personales de la experiencia. Finalmente, en lo metodológico y reconocimiento de la discapacidad se evidencia, según el relato, que la profesora no consideró previamente la presencia de una estudiante con discapacidad, y sólo durante el desarrollo de las clases hizo ajustes sobre la marcha, como usar sonidos o pedir apoyo a otras compañeras. Aunque estas soluciones muestran cierta
--	--	--

	programas, los contenidos de los programas en esas asignaturas no tienen algo transversal a discapacidad. O sea, yo no encontré nada que en los textos hablara sobre, o digamos, de deporte adaptado o algo así" "me ayudó a que después yo ya lo hiciera como sin pereza, como sin problemas, a tener un hábito de eso, y lo hago hasta ahora todos los días, entonces trato de hacer ejercicio todos los días" Inclusión metodológica y reconocimiento de la discapacidad "Cuando ella planificaba como qué actividades se iba a hacer en esa clase, ella creo que en ese momento no tenía en cuenta pues de que estaba yo allí, entonces le tocaba como sobre la marcha, hacer las modificaciones... por ejemplo, a los ejercicios o cuando eran cosas de acción-reacción, pues hacer algún	voluntad de inclusión, también reflejan una falta de preparación estructural y anticipación. Esta dinámica se vuelve más crítica en la parte práctica del curso, donde la estudiante expresa sentirse sola y temerosa, especialmente por la dificultad para orientarse en el agua y la ausencia de un acompañamiento atento al llegar a los bordes de la piscina. Su miedo no es solo una reacción individual, sino un síntoma de la ausencia de medidas preventivas y apoyo continuado.
--	---	---

	tipo de sonido o que alguna compañera me apoyara con eso, pero se hacía allí sobre el momento." "Cuando estuvimos en la parte teórica, que era más lo de los, como los tres, de medir flexibilidad, coordinación y esas cosas, pues a ella le quedaba fácil como estar pendiente y ayudándome allí como hacer las mediciones, yo siento que hubo como mayor acompañamiento en esa parte, pero ya cuando llegamos a la parte práctica pues de aprender los estilos de natación, allí sí yo me sentí un poco como... como sola, porque... sí les costó hacer algunos ajustes, como por ejemplo estar un poco más pendiente de cuando yo llegaba a los bordes, porque yo me acuerdo que eso sí me daba mucho miedo..."	
--	---	--

6.2.6. Discusión - Dimensión práctica

Las entrevistas realizadas a los estudiantes con discapacidad dan cuenta de cómo, en el contexto universitario, la dimensión práctica de la inclusión académica en asignaturas relacionadas con deporte y la actividad física se articula a partir de tres factores fundamentales: la infraestructura disponible, las estrategias pedagógicas implementadas y las redes de apoyo activadas por los propios estudiantes y la institución. En primera instancia, el análisis de las entrevistas revela una problemática recurrente en relación con la discapacidad física, donde estudiantes destacan con nitidez la ausencia de adecuaciones en espacios deportivos (rampas, transporte interno, baños accesibles, entre otros) que les permita participar en igualdad de condiciones. Tal como lo expone Camargo y Forero (134), la infraestructura universitaria frecuentemente no contempla las necesidades básicas de movilidad, lo que no sólo limita el acceso, sino que también envía un mensaje simbólico de que la inclusión no está en la agenda prioritaria. Esta carencia material se traduce, en la práctica, en la dependencia de acompañantes o de improvisaciones por parte del estudiante, afectando su autonomía y condicionando el tipo de actividades en las que pueden participar.

En este escenario, el fisioterapeuta asume un papel articulador entre los aspectos físicos, pedagógicos y sociales de la inclusión (129). Más allá de diseñar programas de ejercicio terapéutico, su labor incluye el trabajo interdisciplinario para adaptar ya sea dinámicas de clase, o asesorar en la disposición espacial accesible, y también en la creación de manuales de buenas prácticas que fortalezcan las redes de apoyo institucional. El fisioterapeuta no solo identifica barreras ergonómicas y motrices, sino que también puede proponer modificaciones concretas (desde sugerencias a ajustes en la infraestructura hasta pautas de entrenamiento especializado) que estimulan la autonomía del estudiante con

discapacidad. De esta manera, su intervención contribuye a transformar las barreras prácticas y las estrategias docentes en un sistema integrado de inclusión efectiva.

Por otro lado, las estrategias pedagógicas constituyen un elemento central en el desarrollo práctico del deporte inclusivo. Los estudiantes con discapacidad visual relatan que, al menos en teoría, los docentes hacen ajustes para facilitar la participación, pero en ocasiones estos responden más a un ejercicio simbólico que a un verdadero entendimiento de las adaptaciones requeridas. Un ejemplo recurrente es la modificación superficial de ejercicios:

“Nada, ninguna alternativa, todo era teórico”

Con esto se evidencia que el propósito es la “participación”, más no la inclusión efectiva. Esto coincide con los hallazgos de Carrillo sierra et al. (135) en su análisis en la región Caribe, donde las estrategias pedagógicas eran insuficientes, especialmente cuando no incluían formación docente especializada o recursos tecnológicos adaptativos . De este modo, la dimensión práctica revela que, sin una formación sólida en inclusión, los docentes quedan limitados a gestos compasivos que dificultan un ejercicio funcional e igualitario del deporte adaptado.

En el contexto de la educación superior, la discapacidad sensorial, tanto auditiva como visual, continúa representando un reto significativo en términos de accesibilidad pedagógica. Diferentes investigaciones sugieren la urgencia de implementar recursos específicos (como materiales táctiles, apoyo auditivo, braille, descripciones verbales estructuradas e intérpretes de lengua de señas) para adaptar las clases para los estudiantes con discapacidad. Según Petrie et al (136), la ausencia de estos apoyos convierte al estudiante con discapacidad visual en un individuo sin participación, especialmente en áreas donde la información visual es determinante para el desarrollo de las actividades. Así mismo, Laurens

et al. (137) resaltan que sin tecnologías de asistencia auditiva o apoyos comunicacionales, los estudiantes sordos enfrentan barreras críticas para participar plenamente, lo que afecta su rendimiento y bienestar. Estos dos enfoques coinciden en que, aunque algunos estudiantes logran cierto sentido de pertenencia, el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y sociales requiere un acompañamiento pedagógico intencionado. La falta de estos recursos profundiza las brechas en desempeño funcional, autonomía y confianza corporal.

El relato del estudiante con discapacidad cognitiva (Francia) revela una evolución positiva en su vínculo con el docente, destacando una relación caracterizada por confianza y apertura. Esa conexión permite que el estudiante se sienta seguro para expresar sus inquietudes, creando así un entorno inclusivo donde se reconoce su valor y se promueve su participación activa.

El compromiso del docente se puede observar no solo en su accesibilidad, sino también en su proactividad al ofrecer acompañamiento personalizado y realizar ajustes razonables para cumplir los objetivos de aprendizaje. Aunque Francia no enfrenta mayores barreras físicas, el profesor revisa su progreso, brinda asesoría adicional y mantiene espacios de comunicación fuera del horario de clase, demostrando una flexibilidad pedagógica admirable y un compromiso genuino que trasciende lo académico.

Este enfoque se alinea con los hallazgos de Pransky et al. (138), quien examinó la influencia de la calidad de la relación docente-estudiante sobre el compromiso académico. Se reveló que una relación positiva (caracterizada por apoyo emocional, expectativas optimistas y atención personalizada) se asocia directamente con un mayor compromiso académico de los estudiantes universitarios. Además, este efecto se ve potenciado cuando los estudiantes perciben apoyo social y una reducción de la presión académica.

De esta manera, la experiencia descrita en Francia no solo corrobora esta tesis, sino que la fortalece: la empatía y la sintonía emocional entre el docente y el estudiante influyen de forma directa en el bienestar, la motivación y la participación. Más allá de disponer de recursos o protocolos formales, lo que define la inclusión efectiva son relaciones humanas profundas, enraizadas en el reconocimiento mutuo, el respeto y la cercanía emocional. Cuando un docente se conecta genuinamente con el estudiante, no solo promueve la inclusión, sino que amplifica sus beneficios.

Por otro lado, la política de Discapacidad e Inclusión institucional aparece como un facilitador modulador de la dimensión práctica, en la medida en que esta se involucra y acompaña al estudiante en su proceso de formación académica. Cuando esta política, además de formularse, se implementa activamente y acompaña al estudiante durante su formación, se genera un efecto transformador. Como sostiene Freyre (139), la efectividad de las políticas inclusivas en la educación superior depende en gran medida de una gestión administrativa e institucional sólida, que incluya planificación, organización, financiación y capacitación docente. Esta gestión se convierte en un factor clave para garantizar que la inclusión no se quede en un discurso, sino que se traduzca en acciones concretas que promuevan el acceso, la permanencia y el egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, la política institucional funciona como el soporte organizativo que articula todos esos componentes en conjunto con las demás instancias universitarias encargadas, posibilitando un proceso inclusivo coherente y efectivo.

No obstante, el relato de los entrevistados pone en evidencia que, en muchos casos, estas políticas permanecen como planes sin implementarse de forma estructural en los espacios de actividad física y deporte por diferentes razones. Esta falencia convierte la inclusión en un ideal: presente en el discurso, pero ausente en la práctica cotidiana. Según el

análisis de Perez (140), la falta de articulación efectiva entre los niveles micro (estudiantes y docentes), meso (estructura organizacional y equipos deportivos) y macro (política y sistema) dificulta la implementación real de la inclusión en la educación superior. El estudio destaca que, a pesar de contar con políticas inclusivas, la desconexión entre estas capas organizativas genera barreras que limitan la participación activa y sostenible de las personas con discapacidad en los espacios académicos y deportivos.

Los Lineamientos de política de educación superior inclusiva e intercultural (4) nombran la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior integren de manera coherente las acciones a nivel institucional con las políticas nacionales, de manera que se garantice un acompañamiento integral y adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. En ausencia de este despliegue estratégico y coordinado, la inclusión sigue siendo una intención noble, pero no una experiencia realmente vivida en las aulas ni en los espacios deportivos.

Cuando se aborda la experiencia de las redes de apoyo, las entrevistas dan cuenta de que la familia y los grupos de pares suelen ser el soporte más eficaz para la inclusión práctica. Camargo y Forero (64) demuestran que estos espacios informales constituyen la red primaria de acompañamiento, mientras que las instituciones deportivas o la universidad permanecen al margen. Lo particular aquí es que esas redes, aunque importantes, no garantizan sostenibilidad ni coherencia pedagógica: el apoyo familiar promueve participación pero no necesariamente enseñanza formativa; los clubes de pares permiten socialización, pero no acceso a espacios académicos ni reconocimiento institucional.

Otro aspecto relevante es la conciencia y apropiación de derechos por parte de los estudiantes. Algunos manifiestan que, apenas ingresan, no reconocen su discapacidad como elemento político ni legal. La dimensión práctica, entonces, depende de esa conciencia: es el

estudiante quien debe activar procedimientos de ajuste, pero la institución debe responder.

Sin embargo, las entrevistas revelan una gran disparidad en ese conocimiento: mientras unos están familiarizados con rutas formales, otros desconocen por completo su existencia, y estas diferencias en autogestión tienen un impacto directo en la experiencia inclusiva. Este hallazgo coincide con estudios universitarios recientes que indican que muchos estudiantes con discapacidad ven los derechos como teóricos o poco aplicables, y que el costo emocional y cognitivo de “demostrar merecimiento” reduce su motivación para solicitar ajustes (Cho & Jones (141). Asimismo, investigaciones en contextos europeos revelan que la percepción y uso efectivo de los derechos depende crucialmente del conocimiento activo y del acompañamiento institucional continuo; de lo contrario, las rutas formales permanecen invisibles y no ejercidas (142).

La evidencia demuestra que la formación docente es un factor crítico en la dimensión práctica de la inclusión educativa. Hurtado et al (143) menciona que es necesario ampliar el enfoque de inclusión para formar profesionales capaces de reconocer la diversidad y adaptar sus programas de enseñanza a las necesidades de cada individuo. Este desconocimiento se puede ver traducido en los relatos de los estudiantes con discapacidad en los que se evidenciaron errores en el uso de vocabulario inapropiado, poca realización de ajustes razonables y temor a ofender, lo cual afecta la calidad de la intervención práctica. A pesar de la disposición de los docentes, el miedo al error puede llevar a omisiones, sobreadaptaciones o a mantener una distancia pedagógica innecesaria. Por ello, la dimensión práctica no puede sustentarse únicamente en manuales o protocolos; requiere una formación concreta, actualizada e interactiva que permita a los docentes enfrentar estos desafíos de manera efectiva.

Un aspecto presente en los testimonios es el impacto psicoafectivo y social de la práctica deportiva inclusiva. Los estudiantes con discapacidad relatan que, al participar en espacios donde se realiza actividad física o deporte, experimentan una mejora significativa en su autopercepción, autoestima y sentido de pertenencia. Esto coincide con el hallazgo de Mira et al. (144), quienes, en su revisión sistemática sobre bienestar, resiliencia y apoyo social en atletas con discapacidad, concluyen que la participación en actividades deportivas adaptadas no solo fortalece la salud física, sino que también genera efectos positivos en la percepción de sí mismos, en la confianza interpersonal y en el sentido de inclusión social. Desde la dimensión práctica, este hallazgo supone que los cursos de Deporte Formativo y Deporte y Salud no solo deben impartir conocimientos técnicos, sino crear entornos afectivos seguros donde el error y el aprendizaje sean posibles, tanto física como emocionalmente.

La evidencia cuantitativa recabada en el estudio de Rodríguez, Jaramillo-Isaza y Torrijos (145) evidencia que el desempeño funcional mejora cuando los entornos son adaptados: un 39,3 % de los estudiantes con discapacidad no presenta limitaciones en movilidad y un 52,5 % reporta autonomía en el cuidado personal. Este dato confirma que la dimensión práctica se traduce en mejoras concretas en las habilidades físicas y la independencia de los estudiantes. Significa que, si se adoptan estas prácticas de forma sistemática, los resultados son medibles y afectivamente transformadores.

La discusión sobre la dimensión práctica revela que la inclusión de estudiantes con discapacidad en cursos de deporte y salud requiere una mirada integral que combine infraestructura adecuada, estrategias pedagógicas especializadas, redes de apoyo institucionalizadas, conciencia de derechos y formación docente efectiva. Los hallazgos del estudio, consistentes con la literatura nacional e internacional, muestran que sin estas piezas convergentes, la inclusión seguirá siendo un ideal fragmentado y no una experiencia

universal y sostenible. Así, este apartado confirma la necesidad de presupuestos sistemáticos, políticas ejecutables y procesos de monitorización continua, para que el deporte inclusivo trascienda, de una buena intención, a una práctica concreta, transformadora y equitativa.

6.2.7. “Me criaron que tengo que dar el doble que los demás”: Interseccionalidad

Aquí se mostrará cómo la combinación de género, tipo de discapacidad y normas sociales genera discriminación múltiple y, al mismo tiempo, espacios de resistencia.

Encontrarás relatos de quienes sienten la presión de demostrar su valía una y otra vez.

INTERSECCIONALIDAD	Voces de las/los participantes	Interpretación
	Francia y España - Discapacidad cognitiva y múltiple: En el caso de las entrevistas de Francia y España, se identificó durante el proceso de análisis que no se encontraron elementos en sus relatos que permitieran una codificación dentro de la categoría de interseccionalidad., categoria en la cual se contemplan los codigos Genero y discapacidad, Etnia y culturalidad y Discriminación multiple. Francia y España durante la entrevista se centraron en aspectos más generales de sus	La ausencia de frases o comentarios de Francia y de España que pudieran categorizarse dentro de esta categoría podría deberse a que tal vez no hayan vivenciado de forma consciente situaciones donde sus discapacidades interactuaran con otras dimensiones sociales como el género, la etnia o la clase socioeconómica, por otro lado, esta omisión puede reflejar un proceso de invisibilización en el que las experiencias de discriminación múltiple o interseccional no son reconocidas ni nombradas por quienes las viven.

	experiencias universitarias, sin hacer mención explícita o implícita de dimensiones u otros contextos que pudieran dar cuenta de formas de exclusión o discriminación múltiple.	
	Alemania - Discapacidad psicosocial: Género y discapacidad “Sí había algunos compañeros hombres, lo miraban a uno por encima del hombro, pero, pero decirlo verbalmente no. Pero si eran actitudes como incómodas o... Sí, o sea, por lo menos eran pues los chicos que son deportistas, creo que practican fútbol y no sé, entonces si era como esa actitud de <i>“nosotros somos los mejores”</i>.” Discriminación múltiple “Entonces, y como te dije, la autoestima mejoró mucho porque	Vemos como Alemania reconoció múltiples formas de desigualdad durante el transcurso de las clases de la asignatura. Primero señala dinámicas de masculinización del espacio deportivo y una desvalorización simbólica de las mujeres, especialmente las que no se ajustan al estereotipo de “deportista ideal”. Este tipo de experiencias pone en evidencia cómo los espacios deportivos, lejos de ser neutrales, pueden reproducir jerarquías sociales y culturales que privilegian ciertos sujetos y excluyen a otros. Por otro lado, en la frase “los

	antes eran los comentarios pasivo-agresivos de mi familia de, ay, pero se está tomando la sopita. Entonces, llegar a un deporte que, o sea, en donde ser grande y ser fuerte es una ventaja. Entonces, en mi autoestima me ayudó muchísimo.”	<i>comentarios pasivo-agresivos de mi familia de, ay, pero se está tomando la sopita”</i> se evidencia un caso claro de discriminación múltiple, en el que convergen estigmas asociados al género y la corporalidad. Este tipo de discursos, refuerzan una baja autoestima y normalizan prácticas de vigilancia sobre el cuerpo femenino.
	Brasil - Discapacidad múltiple: Género y discapacidad "Por ejemplo, para mí no hay inclusión si no tienes, por lo menos, una persona con discapacidad. Puedes tener alguien del LGBTIQ+, una mujer, un negro, algo así por el estilo. No hay una completa inclusión de las personas.” Etnia y culturalidad “Inclusión es para mí que cualquier persona sin importar su raza, sexo, o como dicen ahora, diversidad funcional, se sienta parte de algo, se sienta parte de un conjunto, de una	Las afirmaciones que realiza Brasil evidencian una crítica a las formas superficiales de inclusión, donde se suele centrar el discurso en la representación de ciertas identidades como mujeres o personas LGTB Q+, mientras que la discapacidad no se tiene en cuenta en la misma medida. Con ello Brasil señala una inclusión parcial o simbólica, en la que la discapacidad sigue siendo considerada secundaria o irrelevante dentro de las políticas o discursos de diversidad. Es claro que su análisis no solo surge desde una postura teórica,

	comunidad, de la sociedad. Y exclusión es todo lo contrario. Tú puedes decir no, tú no puedes ser parte aquí, tú no puedes participar por ciertas cosas. Antiguamente se excluían a los negros, realmente mucho en Estados Unidos, y después a las mujeres y ahora se excluyen a las madres discapacitadas. Siempre va a haber un círculo."	sino que emerge desde su propia experiencia.
	Corea - Discapacidad auditiva: Género y discapacidad "Hoy en día hablan mucho de que hay que aceptar la empatía, la libertad de género, de todo eso. Pero desde mi percepción, pienso, considero que la gente no entiende qué es la palabra empatía, por más de que la hablen." "A veces hablan mucho de inclusión, pero se enfocan mucho en inclusión de la diversidad de género	Se destaca una percepción crítica frente al modo en que los discursos Institucionales abordan la inclusión. La entrevistada identifica una discrepancia entre el lenguaje que promueve valores como la empatía o la libertad de género, y las prácticas reales dentro de los espacios universitarios. Desde su perspectiva, se trata de discursos que, aunque se enuncian con frecuencia, carecen de profundidad y aplicación efectiva.

	y no de las personas con discapacidad"	Además, Corea cuestiona que los esfuerzos por la inclusión tienden a centrarse en la diversidad de género, mientras que la discapacidad permanece en un segundo plano. Esta observación pone en evidencia una forma de jerarquización dentro de los enfoques inclusivos, donde ciertos grupos reciben mayor visibilidad y atención que otros.
	Canadá - Discapacidad visual Discriminación multiple "no tuve digamos un acompañamiento institucional como tal, siento que pues primero porque había como un desconocimiento generalizado de los profes frente pues al abordaje de un estudiante con discapacidad en los procesos educativos, y pues en la casa igual [...] había problemas entre mis papás, entre mis hermanos [...] esto no es mi trabajo, no quiero hacer eso, pero pues mis papás los	Se observa una afectación en la experiencia educativa de Canadá, esto producto de múltiples formas de exclusión que inciden en ella de manera simultánea. En primer lugar, a partir de los relatos de la estudiante, se percibe una posible ausencia de acompañamiento institucional, lo que podría estar relacionado con un desconocimiento de las políticas educativas por parte de administrativos, docentes e incluso de la propia estudiante, así como con una limitada preparación docente

	obligaban, entonces había esa, como esa pelea constante de lo que yo quería, pero pues también como que me dolía mucho aunque yo quería"	para abordar de manera adecuada las situaciones vinculadas a la discapacidad. A esto se suma un proceso familiar en el que se encuentran conflictos y una alteración de las dinámicas de apoyo, generando en la persona con discapacidad sentimientos de carga, culpa y desvalorización, Estas experiencias reflejan cómo la discapacidad no se vive de forma aislada, esta es atravesada por un red de opresiones que condicionan la participación de la persona sobre todo en el ámbito educativo.
--	--	--

6.2.8. Discusión - Interseccionalidad

El análisis de las entrevistas permitió comprender cómo las dimensiones sociales de la persona como el género, la etnia, la corporalidad y la discapacidad pueden interactuar de forma simultánea para generar experiencias de exclusión o desigualdad. Se encontraron manifestaciones claras de discriminación interseccional que van más allá de lo individual y revelan barreras que dificultan la participación de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario.

Los estudiantes entrevistados señalan que muchas veces se habla de inclusión desde ciertos grupos mayormente visibilizados como el feminismo o personas LGBTIQ+, sin considerar a la población con discapacidad:

“Para mi no hay inclusión si al menos no hay una persona con discapacidad.”

En este fragmento vemos cómo los estudiantes denuncian que existe una inclusión simbólica, que puede verse con una buena intención, sin embargo, reproduce una invisibilidad a ciertas identidades.

Esta crítica está alienada con los planteamientos del anti capacitismo que como lo explica Marivete Gesser busca reconocer a la discapacidad como un componente constitutivo primordial de las luchas antirracistas, decoloniales, feministas y queer, pero vemos como todavía la discapacidad está lejos de ser reconocida como algo que no es negativo ya que la experiencia de la discapacidad está fundida y confundida con su definición capacitista (146).

Uno de los hallazgos más significativos fue cuando un estudiante con discapacidad reconoce dinámicas de masculinización del espacio deportivo, en la entrevista se menciona que en la asignatura de deporte formativo se llegaron a sentir actitudes de superioridad por parte de compañeros hombres que practicaban fútbol. Estas interacciones, aunque no siempre expresadas de forma verbal, generaban incomodidad y reflejaban una desvalorización simbólica de las mujeres, particularmente aquellas que no encajaban en el estereotipo de “deportista ideal”. Este tipo de exclusión es explicado por Hills quien indica que los espacios deportivos no solo reflejan estructuras de poder de género, sino que también actúan como dispositivos de regulación corporal que imponen un ideal físico hegemónico, excluyendo a quienes se desvían de esa norma, especialmente mujeres con discapacidad (147).

De igual forma se evidencia en los relatos de Alemania y Canadá, cómo distintas formas de exclusión operan de manera simultánea y refuerzan mutuamente su impacto. Alemania describe cómo su entorno familiar reproducía discursos pasivo-agresivos hacia su cuerpo, como cuando se referían a su alimentación con comentarios despectivos. Estas expresiones reflejan la vigilancia corporal ejercida sobre las mujeres y, al mismo tiempo, los estigmas sociales asociados al cuerpo y la discapacidad, configurando una vivencia de doble exclusión. Esto se relaciona con lo mencionado por Garland-Thomson que indica que el cuerpo de las mujeres con discapacidad es constantemente evaluado desde parámetros normativos de belleza y funcionalidad, lo cual genera una forma de opresión interseccional, en donde el género, el cuerpo y la capacidad convergen como mecanismos de exclusión (148).

Por su parte, Canadá relata cómo su experiencia educativa estuvo atravesada por la falta de acompañamiento institucional y un entorno familiar marcado por conflictos y carencia de apoyo. Esta situación generó en ella sentimientos de carga, culpa y desvalorización, evidenciando cómo la discapacidad no se vive de forma aislada, sino dentro de una red de opresiones estructurales y relacionales que condicionan su participación en el ámbito universitario. En este sentido, la perspectiva interseccional permite comprender que las experiencias de las personas con discapacidad no se explican únicamente por su “condición”, sino por la interacción de múltiples ejes de desigualdad como el nivel socioeconómico, el género, la raza y el acceso a recursos institucionales, tal como lo argumentan Meekosha y Shuttleworth, quienes llaman a descolonizar los estudios sobre discapacidad y analizarla como una cuestión profundamente social, política y relacional (149).

Así, la perspectiva interseccional no solo permite evidenciar cómo múltiples formas de opresión convergen en la experiencia de los estudiantes con discapacidad, sino que también obliga a repensar las prácticas cotidianas dentro del entorno universitario. Una de ellas, con profundas implicaciones para la inclusión y la construcción de ciudadanía, es la actividad física. Lejos de ser un escenario neutral, el espacio deportivo universitario constituye un terreno donde se reflejan —y a veces se reproducen— desigualdades sociales. Por ello, resulta fundamental analizar cómo se viven, se enseñan y se significan las prácticas corporales en el marco de la asignatura de Deporte Formativo.

En el contexto universitario, el ejercicio profesional de la fisioterapia debe ser entendido como una práctica situada, crítica y comprometida con la transformación social. Su campo de acción no se limita a la intervención terapéutica, sino que se extiende a la identificación y desarticulación de las barreras que restringen la participación plena de las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, el fisioterapeuta está llamado a incidir en los procesos institucionales que configuran las condiciones de acceso, permanencia y bienestar en la vida académica. Esto implica un posicionamiento ético y político frente a los imaginarios capacitistas, así como la participación activa en la construcción de entornos educativos inclusivos que reconozcan la diversidad corporal no como una excepción, sino como parte constitutiva de la comunidad universitaria.

6.3. Actividad física y discapacidad

Las respuestas sobre la adquisición de hábitos saludables tras cursar la asignatura de Deporte Formativo revela tensiones profundas entre la estructura académica, las experiencias personales y las concepciones de la actividad física. En primer lugar, la obligatoriedad evaluativa puede ejercer un efecto ambivalente: por un lado, motiva la participación inicial;

por otro, si no se contextualiza, corre el riesgo de limitar la práctica a un cumplimiento de requisitos. Cuando la evaluación se reduce a contabilizar minutos o repeticiones sin atender a las narrativas y necesidades individuales, la actividad física se percibe como un trámite, no como una oportunidad de autocuidado y crecimiento personal (10).

En segundo lugar, el acompañamiento y la sensibilidad pedagógica emergen como factores clave para transformar el ejercicio en hábito duradero. La simple presencia de una figura docente dispuesta a guiar paso a paso, a explicar el sentido de cada ejercicio y a reconocer los logros de manera personalizada, promueve la internalización de prácticas corporales significativas (10). Sin embargo, la presencia aislada de gestos solidarios no sustituye la ausencia de un diseño curricular inclusivo que incorpore mecanismos de retroalimentación constantes y adaptaciones metodológicas que permitan a cada estudiante sentirse protagonista de su propio proceso (10).

Además, las actitudes del entorno (tanto de pares como del personal administrativo) influyen decisivamente en la percepción de la actividad física (10). Las experiencias de invisibilización o de burla configuran una narrativa de exclusión que mina la motivación y alimenta la autoexclusión (10). Cuando un estudiante percibe que su cuerpo es objeto de estereotipos o de indiferencia, la actividad deportiva deja de ser un espacio de empoderamiento para convertirse en un recordatorio de barreras sociales. Para superar este obstáculo, es importante fomentar una cultura que sea inclusiva y que además celebre la diversidad corporal y promueva el apoyo mutuo (10).

Otro aspecto central es la tensión entre la estructura universal de las recomendaciones cuantitativas y la necesidad de reconocer la dimensión cultural y simbólica de las prácticas corporales (10). Un enfoque epidemiológico, centrado en metas homogéneas de tiempo e intensidad, ignora las trayectorias y los significados que cada persona atribuye al movimiento (10). Adoptar una perspectiva crítica que combine datos con relatos cualitativos permite visibilizar cómo se construyen los hábitos: no se trata solo de lo que se hace, sino también de las historias que contamos sobre nuestro cuerpo, nuestras capacidades y nuestras aspiraciones (10).

Es innegable que la motivación intrínseca y la agencia personal juegan un papel insustituible. Cuando la asignatura consigue conectar con intereses personales (ya sea a través de modalidades que despiertan curiosidad o mediante proyectos colaborativos que refuerzan el sentido de comunidad), la práctica tiende a prolongarse más allá del periodo académico. En contraste, la falta de opciones y la imposición de actividades poco gratificantes conducen a un declive rápido del compromiso. Esto sugiere que el currículo debería ofrecer variedad y flexibilidad, habilitando rutas de exploración que permitan a cada estudiante descubrir por sí mismo qué formas de movimiento se alinean con sus deseos y capacidades.

7. CONCLUSIONES

La presente investigación cualitativa, orientada desde la perspectiva narrativa, permitió aproximarse a la comprensión de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el contexto de las asignaturas “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud” en la Universidad del Valle. La generación de conocimiento

partió de las voces de seis estudiantes con discapacidad, cuyas discapacidades se clasifican en diversas categorías, sus experiencias aportaron un panorama más amplio acerca de las características estructurales, culturales y políticas que configuran la vida universitaria para esta población.

En primera instancia, se evidenció que las barreras no repercuten sobre el individuo de manera aislada ni uniforme, sino que se combinan elementos como las ideas, las actitudes, las normas y las prácticas. Todo esto genera escenarios donde la inclusión puede verse limitada o incluso puede ser inexistente. El análisis de las entrevistas mostró que la exclusión no surge únicamente por la falta de ajustes razonables o por barreras físicas evidentes, sino por formas de relacionarse y entender la discapacidad que reproducen esquemas de poder, desigualdades y refuerzan estigmas que no solo se limitan a prejuicios individuales, sino que están arraigados en las dinámicas sociales, académicas y pedagógicas. Esta normalización de modelos capacitistas termina por consolidar un entorno donde la diferencia se interpreta como deficiencia y la diversidad no es concebida como algo intrínseco a la vida humana.

En la dimensión cultural, se identificaron ideas predominantes asociadas al paradigma biomédico, que reducen la discapacidad a una alteración funcional individual. Estas representaciones permeaban tanto el discurso docente como en las relaciones entre estudiantes, limitando el reconocimiento de la discapacidad como una dimensión social y política. Las actitudes paternalistas, la invisibilización de las capacidades y las expectativas reducidas fueron parte de las barreras actitudinales e ideológicas, que impidieron la construcción de espacios realmente inclusivos. La percepción social de la discapacidad sigue siendo un factor que condiciona, en muchos casos, el acceso al conocimiento y la participación legítima en los escenarios universitarios.

En la dimensión política, se evidenció la necesidad de continuar fortaleciendo y consolidando las políticas institucionales de inclusión, con el fin de garantizar su efectividad en todos los niveles de la vida universitaria. Aunque la universidad cuenta con una Política Institucional de Discapacidad e Inclusión, es indispensable seguir avanzando hacia una inclusión que no solo se sustente en documentos normativos, deben realizarse acciones concretas dentro de las clases promoviendo procesos de formación, sensibilización y acompañamiento que permitan al profesorado apropiarse de estas políticas inclusivas y asumir un rol activo en la construcción de entornos educativos más justos, accesibles y diversos.

La mayoría de los estudiantes entrevistados han tenido que gestionar por su cuenta las adaptaciones, hablar directamente con los docentes, insistir en que se respeten sus derechos y explicar repetidamente sus necesidades para poder participar. Este esfuerzo constante no solo demanda tiempo, sino que también genera cansancio, frustración y una carga emocional adicional. En otras palabras, la responsabilidad de hacer posible la inclusión sigue recayendo, en gran parte, sobre los propios estudiantes, cuando en realidad debería ser una tarea compartida, apoyada y garantizada por la institución.

Desde la dimensión práctica, salieron a la luz barreras asociadas a la infraestructura, la didáctica y la manera en que se comunica la información. Los relatos de los estudiantes revelaron una clara desconexión entre el diseño curricular de las asignaturas deportivas y la realidad de los estudiantes con discapacidad. Algunos de los estudiantes manifiestan sentirse fuera de lugar, percibirse como “otros” frente al ideal corporal que se promueve en las clases. Aunque los estudiantes con discapacidad se sitúan desde una lógica de participación activa y de reconocimiento de la diversidad, las prácticas pedagógicas vigentes se enmarcan en un

modelo médico o rehabilitador de la discapacidad en el cual se privilegia la “normalización del cuerpo y el rendimiento físico como un parámetro de aceptación.

Se identifica que aún persisten modelos pedagógicos capacitistas basados en una visión limitada del cuerpo, en la que se prioriza el desempeño físico tradicional y se subestiman y excluyen otras formas válidas de participación, considerando la discapacidad como una limitación individual que debe ser compensada. Esta concepción restringida impacta directamente en el logro de los resultados de aprendizaje propuestos en las asignaturas de Deporte Formativo y Deporte y Salud los cuales van más allá de “solo cumplir con la asistencia”, estos resultados están planteados y orientados al desarrollo de capacidades físicas, la construcción de hábitos de vida saludable y la adquisición de habilidades motrices. La ausencia de metodologías inclusivas, la falta de formatos alternativos de comunicación y la rigidez de los procesos evaluativos son factores que pueden generar exclusión dependiendo de la manera en la que se plantea la enseñanza en las clases.

En cuanto a lo económico, se reconoce que si bien los estudiantes no deben asumir costos directos de la compra de implementos necesarios para participar en ciertas clases debido a que la universidad los provee, esto no puede ser entendido como una garantía automática de equidad, la provisión de materiales por parte de la institución, aunque positiva, no compensa por sí sola las desigualdades simbólicas, culturales y pedagógicas que atraviesan la experiencia educativa. Más bien, ponen en evidencia que la inclusión va más allá del acceso a recursos materiales, y requiere de una transformación profunda en los modos de concebir el cuerpo, la diferencia y el derecho a participar plenamente en todos los espacios formativos.

Un hallazgo importante de esta investigación fue la relación de la interseccionalidad como un aspecto clave para entender las experiencias de cada estudiante. El realizar esta

relación permitió profundizar la comprensión de las barreras desde una perspectiva donde se reconocen múltiples dimensiones de la vida del estudiante. Los relatos recogidos evidenciaron que la experiencia de la discapacidad no se vive de forma aislada, sino que está influenciada por factores como el género, la clase social, la pertenencia étnica y el entorno familiar. Estas intersecciones amplifican las formas de exclusión, dando lugar a procesos de exclusión y discriminación que requieren de respuestas integrales y sensibles a la diversidad.

En consecuencia a lo anterior, es imprescindible comprender que la inclusión no debe ser pensada como una política compensatoria o una asistencia, la inclusión debe ser comprendida como un proceso estructural que cuestiona las lógicas tradicionales de los sistemas educativos. La inclusión, como lo señalan Ainscow y Booth (12), implica una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas institucionales. Esta investigación confirma que las barreras no hacen parte de los cuerpos de los estudiantes, más bien, los entornos no han sido diseñados para la diversidad. Debido a esto, es necesario trascender de una educación “solo para algunos” a una educación “para todos”, para poder lograr esto es indispensable entender que la diferencia no es algo excepcional que debe ser atendido, es algo natural e intrínseco a la vida universitaria.

Esta investigación cuestiona la efectividad de los mecanismos actuales de inclusión universitaria en el campo de la educación física y el deporte, la evidencia recopilada señala que no es suficiente el hecho de permitir la matrícula o la asistencia a clase; es necesario garantizar condiciones materiales, simbólicas y pedagógicas que permitan la participación plena y significativa de cada estudiante. Entendemos que la presencia no es sinónimo de inclusión y la verdadera participación requiere del reconocimiento de la diversidad, la implementación de estrategias pedagógicas basadas en las diferentes necesidades de los

estudiantes y el establecimiento de compromisos institucionales que garanticen condiciones equitativas.

Se puede afirmar que la práctica del deporte inclusivo en espacios de formación académica no solo fomenta la participación activa de estudiantes con discapacidad, sino que desempeña un papel fundamental en la consolidación de una cultura deportiva adaptada. Al convertirse en el primer espacio de socialización física y emocional, estos espacios ofrecen oportunidades valiosas para experimentar la cooperación, la diversidad y la competencia desde una lógica inclusiva, contribuyendo así a derribar prejuicios y construir una ciudadanía más consciente y empática.

La evidencia muestra que iniciativas como las “Escuelas Unificadas” (150), impulsadas por Olimpiadas Especiales Latinoamérica, generan impactos medibles en las actitudes inclusivas del estudiantado, demostrando que la interacción cotidiana en el deporte escolar fortalece el respeto, la colaboración y el reconocimiento mutuo. Estas experiencias resaltan el valor de un currículo físico adaptado, no solo como estrategia pedagógica, sino como una vía para impulsar el desarrollo personal y colectivo, y derribar prejuicios que limitan la participación plena.

El reconocimiento legal de estas prácticas se refleja en la Ley 2236 de 2022 de Colombia, que consagra el carácter formativo e inclusivo del deporte escolar en los Juegos Interscholásticos Nacionales. Al alinear la normativa nacional con principios internacionales como los de la UNESCO, se refuerza la idea de que el deporte en contextos escolares es un derecho, un medio de inclusión social y una vía para la construcción de trayectorias deportivas equitativas para todos los estudiantes, sin excepción.

El análisis de la asignatura “Deporte Formativo” en relación con la discapacidad muestra que la actividad física trasciende el hecho del cumplimiento de requisitos si se diseña

y evalúa de manera inclusiva y significativa. Cuando las dinámicas académicas incluyen flexibilidad en los objetivos, adaptaciones metodológicas y reconocimiento de las experiencias previas de los estudiantes, el ejercicio se convierte en un espacio de empoderamiento y autocuidado. Por el contrario, un enfoque uniforme, centrado únicamente en conteos de minutos o repeticiones, corre el riesgo de transformar la práctica deportiva en una obligación alejada del sentido personal. Por esto, para que la actividad física sea verdaderamente inclusiva y formativa, es necesario articular recomendaciones cuantitativas con narrativas cualitativas, promover la guía especializada y fomentar una cultura institucional que valore la diversidad corporal y fortalezca la motivación intrínseca de cada estudiante.

Para finalizar, los hallazgos de este estudio encuentran un sustento teórico y práctico en los principios de la fisioterapia inclusiva, los cuales enfatizan la valoración holística de la persona con discapacidad como sujeto activo de su movimiento y bienestar. Como señalan Peña Hernández et al. (151), su tratamiento e intervención debería enfocarse abarcando todas las esferas que comprenden el desarrollo humano, no solo lo biológico. Desde esta perspectiva, la fisioterapia no se limita a intervenciones correctivas, sino que se convierte en un marco de trabajo interdisciplinario que articula la evaluación funcional, la prescripción de ejercicio adaptado y la educación en auto-manejo. Incorporar este enfoque en las asignaturas de “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud” implica que el fisioterapeuta colabore en la co-construcción del currículo, aporte criterios de progresión y ajuste en tiempo real, y facilite espacios de retroalimentación donde el estudiante reconozca y potencie sus capacidades. De este modo, la inclusión deja de ser un complemento anecdótico para convertirse en un proceso sistemático de acompañamiento y empoderamiento corporal.

En conclusión, los resultados de esta investigación permitieron identificar las barreras estructurales, culturales y pedagógicas que afectan la participación de los estudiantes con discapacidad en estas asignaturas deportivas; los hallazgos exponen la necesidad de revisar los planes de estudio, fortalecer la formación de los docentes en metodologías inclusivas, trabajar con la comunidad estudiantil promoviendo espacios de sensibilización y formación donde se cuestionen los modelos capacitistas y donde siempre se fomente el respeto por la diversidad, así como consolidar las políticas institucionales relacionadas con la discapacidad. Abordar las problemáticas desde una perspectiva integral puede contribuir al desarrollo de entornos universitarios más equitativos y accesibles para toda la comunidad universitaria.

8. RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos, se hace evidente que es imprescindible poner en marcha estrategias institucionales que permitan enfrentar de manera integral las barreras que viven los estudiantes con discapacidad en las asignaturas "Deporte formativo" y "Deporte y salud".

Se considera pertinente revisar los enfoques pedagógicos de las asignaturas deportivas, puesto que persisten modelos centrados en la normalización del cuerpo y en la ejecución física estandarizada, modelos que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad. Frente a esta situación se sugiere incorporar prácticas pedagógicas que sean flexibles y que reconozcan la discapacidad, es necesario adaptar los criterios de evaluación y proporcionar escenarios accesibles para el desarrollo de las actividades. Estas acciones ampliarían las oportunidades de participación y reducirían las inequidades en el acceso al aprendizaje.

En línea con lo anterior, se propone reforzar los procesos de formación docente en aspectos relacionados con la discapacidad, la educación inclusiva y la accesibilidad. La

promoción de entornos educativos debe asumirse como una responsabilidad institucional que involucra a todos los niveles de formación docente. En este sentido, se recomienda incluir espacios de formación y reflexión que favorezcan la revisión crítica de prácticas pedagógicas, el reconocimiento de barreras actitudinales y la adopción de estrategias de enseñanza basadas en el enfoque de derechos.

Se evidenció la necesidad de mejorar las condiciones de accesibilidad en los espacios deportivos y de actividad física. Para esto se sugiere realizar una evaluación de la infraestructura existente, realizar informes periódicos de accesibilidad y en base a estos implementar adecuaciones que garanticen el uso autónomo y seguro por parte de todos los estudiantes. Esto incluye tanto los recursos físicos como los elementos tecnológicos y comunicativos.

Como aporte desde el quehacer fisioterapéutico, se recomienda la participación del fisioterapeuta en la revisión y adecuación de actividades físicas, articulándose con los docentes para ajustar dinámicas de clase y entornos de práctica según las necesidades funcionales de cada individuo. Asimismo, su presencia en la planificación de las sesiones permite identificar de manera temprana posibles barreras motrices y sugerir adaptaciones sencillas, como variaciones en la intensidad, el ritmo o la disposición del espacio, que favorezcan la autonomía y el bienestar de los estudiantes.

Del mismo modo, se presenta como una estrategia complementaria la creación de programas deportivos adaptados que favorezcan la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad. La creación de estos espacios debe sustentarse en dinámicas participativas que integren las necesidades, preferencias y modos de participación del estudiantado, asegurando una oferta diversa que contemple todas las condiciones funcionales.

Se sugiere flexibilizar los criterios de homologación de las asignaturas “Deporte Formativo” y “Deporte y Salud”, particularmente en el caso de estudiantes con discapacidad que cuentan con una trayectoria consolidada en el ámbito deportivo, como aquellos que hacen parte de selecciones institucionales o representan al departamento a través de Indervalle. Resulta contradictorio que, pese a que los resultados de aprendizaje de estas asignaturas están orientados al fomento de hábitos de vida saludable, participación activa, y apropiación de conocimientos básicos sobre la actividad física, no se reconozcan formalmente la experiencia, disciplina y compromiso que estos estudiantes ya demuestran en su práctica deportiva habitual.

Se considera importante generar espacios de diálogo institucional entre estudiantes, docentes y personal administrativo, con el propósito de visibilizar las experiencias de los estudiantes con discapacidad y favorecer la construcción colectiva de entornos más inclusivos. Estos espacios pueden contribuir a la sensibilización de la comunidad universitaria, al fortalecimiento de redes de apoyo y a la transformación de representaciones sociales que continúan reproduciendo prácticas excluyentes dentro del ámbito educativo.

Asimismo, es fundamental fortalecer los canales que garanticen la participación activa de los estudiantes con discapacidad en los procesos de toma de decisiones dentro de la institución, particularmente en lo que respecta al diseño, implementación y evaluación de iniciativas orientadas a la inclusión. Incorporar sus voces y experiencias no solo aporta mayor pertenencia a las acciones desarrolladas, sino que también optimiza la capacidad institucional para responder de manera adecuada a sus necesidades.

Por último, se considera clave continuar impulsando investigaciones que exploren de forma sistemática las vivencias de los estudiantes con discapacidad en los distintos espacios de la vida universitaria. Este tipo de estudios no solo permiten identificar con mayor

precisión las barreras existentes, sino también generar insumos para el diseño de estrategias orientadas a su superación. La generación de conocimiento contextualizado es esencial para fundamentar decisiones institucionales que promuevan una educación superior más equitativa e inclusiva.

9. REFERENCIAS

1. United Nations. Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología. Naciones Unidas [Internet]. United Nations 2021. [citado 15 octubre 2024]. Disponible en: <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%A1s>
2. Overcoming barriers: Persons with disabilities share their experiences [Internet]. UNDP 2024. [citado 12 mayo 2025] Disponible en: https://www.undp.org/stories/overcoming-barriers-persons-disabilities-share-their-experiences?utm_source
3. Liasidou A, Liasidou S. Sunflowers, hidden disabilities and power inequities in higher education: Some critical considerations and implications for disability-inclusive education policy reforms. Power and Education [Internet]. 2023 Dec 28 [citado 15 oct 2024]; Available from: <https://doi.org/10.1177/17577438231225140>
4. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural [Internet]. 2020 [citado 15 oct 2024]. Disponible en: <https://www.mineducac.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-S/357277-Lineamientos-Política-de-Educación--Superior-ye-interc>

5. Congreso de Colombia. Ley Estatutaria No. 1618 de 2013 [Internet]. Congreso de Colombia; 2013 [citado 21 de octubre de 2024]. Disponible en: <https://www.funci.gramo.co/e/gestornormativo/norma.php?i=52081>
6. .Ramirez MS, Quiñonez LF, De La Rosa JSC. Inclusión y permanencia de personas con discapacidad en Instituciones de Educación Superior en el Distrito de Barranquilla. [Internet]. 2017 [citado 23 de octubre de 2024] Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811804014/index.html>
7. Unesco. Global education monitoring report 2020 :: inclusion and education: all means all [Internet]. United Nations Digital Library System. 2020. [citado 21 de octubre de 2024] Disponible en: https://digitallibrary.un.org/record/4028105?ln=en&v=pdf&utm_source=%20%20%20%20Pagina%20152
8. Simón C, Barrios Ángela, Gutiérrez H, Muñoz Y. Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. RIEJS [Internet]. 18 de diciembre de 2019 [citado 21 de octubre de 2024];8(2):17-32. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.001>
9. Pozo A, Ferreira C, González-Rodríguez D. Inclusión y accesibilidad al deporte en personas con discapacidad en la Educación Superior. REIFOP [Internet]. 31 de agosto de 2023 [citado 17 de octubre de 2024];26(3):29-43. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/570571>
10. Pasquim HM, Lagos RS, Rodrigues PAF, De Cesaro Antunes P. De la epidemiología de la actividad física a la epidemiología crítica de las prácticas corporales: una propuesta desde Latinoamérica. Global Health Promotion [Internet]. 2024 Mar [citado 2025 Junio 25] 27;31(2):80–5. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/17579759241236462>

11. Smith SK, Wolverson EL, Mountain GA. What is intended by the term “participation” and what does it mean to people living with dementia? A conceptual overview and directions for future research [Internet]. *Front Rehabil Sci*. 2022 Aug 11;3:952722 [citado 2025 Junio 25]. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fresc.2022.952722>
12. Booth T, Ainscow M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* [Internet]. 2nd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE); 2002 [cited 2025 Junio 25]. Disponible en: <https://index-for-inclusion.org/en/>
13. Giraldo LM, Osejo AB, Ramírez C. Barreras y Facilitadores en la Participación Deportiva de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Antioquia. Repositorio Institucional [Internet]. 2023 [citado 17 de octubre de 2024] Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/38038>
14. Covarrubias Pizarro P. Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación [Internet]. En: Trujillo Holguín JA, Ríos Castillo AC, García Leos JL, editores. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.; 2019 [citado 2024 Oct 31]. Disponible en: https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf
15. Universidad del Valle. Programa de Deporte Formativo [Internet]. [citado 15 oct 2024]. Disponible en: <http://docen.univalle.edu.co/subidas>
16. Universidad del Valle. Deporte Formativo [Internet]. Cali: Área de Registro Académico; [citado 2025 abril 20]. Disponible en: <https://registro.univalle.edu.co/estudiantes-pregrado/pregrado-programacion-academica/deporte-formativo/>

17. Ferrante C. Brogna, P. (Comp.) (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica. [Internet]. Dialnet. 2014. Available from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4868179>
18. Ferreira MA. La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* [Internet]. 2008 [citado 15 oct 2024]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18>
19. Díaz Velázquez E. Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*. [Internet]. 2010 [citado 15 oct 2024]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11181/5514>
20. Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [Internet]. Naciones Unidas; 2006 [citado 16 de octubre de 2024]. Disponible en: <https://www.Naciones Unidas.o/des/doc/do/convoptprot-s.pdf>
21. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 de agosto 29 de 2017 [Internet]. Ministerio de Educación Nacional; 2017 [citado 15 de octubre de 2024]. Disponible en: <https://www.m.gov.co.co/portal/normativa/Decretos/381:Decreto-142-de-agosto--29-de-2017>
22. Congreso de Colombia. Ley 1346 de 2009 [Internet]. Congreso de Colombia; 2009 [citado 15 de octubre de 2024]. Disponible en: <https://www.fu.gov.co/eva/gestormativo/norma.php?i=32777>
23. Congreso de Colombia. Ley 1751 de 2015 [Internet]. Congreso de Colombia; 2015 [citado 15 de octubre de 2024]. Disponible en: <https://www.funci.gov.co/e/gramo/norma.php?i=60600>
24. Fundación Saldarriaga Concha; Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. La educación en Colombia para población con

discapacidad: realidades y retos [Internet]. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga

Concha; 2023 [citado 2025 Mar 19]. Disponible en:

<https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7042223/Educaci%C3%B3n-PoblacDiscapacidad2023.pdf/82562bc0-279d-bacc-2603-03ba1d3b2ec5?t=1677678590206>

25. Universidad del Valle. Acuerdo No. 004 del 12 de julio de 2013: Política de Discapacidad e Inclusión. Universidad del Valle [Internet]. 2013 [citado 21 de octubre de 2024]. Disponible en:

<https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2013/ACU-004.pdf>

26. Política de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del valle.

<https://vicebienestar.univalle.edu.co/politica-discapacidad-e-inclusion>

27. Giraldo LM, Osejo AB, Ramírez C. Barreras y Facilitadores en la Participación

Deportiva de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Antioquia.

Repositorio Institucional [Internet]. 2023 [citado 17 de octubre de 2024] Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/38038>

28. Romero Mina, Adaptabilidad de estudiantes con discapacidad motora de miembros inferiores en silla de ruedas para la realización académica en las aulas de clase de la Universidad Del Valle. [Internet] 2020 [citado 17 de octubre de 2024] Disponible en:

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/c578eb94-89d8-43b2-8ff8-0e90df361db3>

29. Villanueva Castro YE, Gómez Mendoza EE. Perspectiva integral del sentido de pertenencia para promover la convivencia ciudadana en estudiantes universitarios: barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género. Rev Inclusión Desarro. 2023;10(2):52-64. Disponible en:

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/3714>

30. Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Ginebra: OMS; 2001. [citado 17 de octubre de 2024]. Disponible en : <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407>
31. Muñoz-Hinrichsen FI, Camargo-Rojas DA, Grassi-Roig M, Torres-Paz L, Martínez-Aros A, Herrera-Miranda F. Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en Colombia, Chile, España y Perú. *Apunts Educación Física Y Deportes* [Internet]. 2024 Sep [citado 17 de octubre de 2024] 30;(158):34–43. Disponible en: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04).
32. Rojas DAC, Cárdenas CVF. La inclusión deportiva en Colombia: Una mirada desde los actores. Estudio de caso. *Cuerpo Cultura Y Movimiento* [Internet]. 2018 Jun [citado 17 de octubre de 2024] 28;6(2):143–65. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/4426>
33. Library. Análisis del Decreto 1421 de 2017 "Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo".[Internet] 2020 [citado 17 de octubre de 2024]. Disponible en: <https://1library.co/article/an%C3%A1lisis-decreto-reglamenta-atenci%C3%B3n-educativa-poblaci%C3%B3n-discapacidad-inclusivo.qmv5vnwq>
34. Congreso de Colombia. (1997). Ley 361 de 1997. Bogotá DC: Congreso de Colombia. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>
35. Congreso de Colombia. (2007). Ley 1145 de 2007. Bogotá DC: Congreso de Colombia. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25670>

36. Presidencia de la República. (2008). Decreto 4700 de 2008. Bogotá DC: Presidencia de la República. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34484>
37. Presidencia de la República. (2009). Decreto 366 de 2009. Bogotá DC: Presidencia de la República. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>
38. Congreso de Colombia. (2019). Ley 1996 de 2019. Bogotá DC: Congreso de Colombia. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=99712>
39. Asamblea Departamental del Valle del Cauca. (1997). Ordenanza 022 de 1997. Cali: Asamblea Departamental del Valle del Cauca. Disponible en <https://www.valledelcauca.gov.co/documentos.php?id=343>
40. Indervalle. (2020). El deporte en Plan de Desarrollo 2020-2023. Santiago de Cali: Instituto del Deporte, la Educación Física y la Recreación del Valle del Cauca. Disponible en <https://indervalle.gov.co/wp-content/uploads/2020/05/El-deporte-en-Plan-de-desarrollo-Indervalle.pdf>
41. Asamblea Departamental del Valle del Cauca. (2006). Ordenanza 220 de 2006. Cali: Asamblea Departamental del Valle del Cauca. Disponible en <https://indervalle.gov.co/wp-content/uploads/2024/02/ordenanza-22-de-1997.pdf>
42. Gobernación del Valle del Cauca. (2016). Decreto 1004 de 2016. Cali: Gobernación del Valle del Cauca. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=82064>
43. Alcaldía de Santiago de Cali. (2016). Política Pública del Deporte, la Recreación y la Actividad Física de Santiago de Cali. Cali: Alcaldía de Santiago de Cali. Disponible

en

<https://www.cali.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=33905>

44. Alcaldía de Santiago de Cali. (2024, 31 de mayo). *Cali Incluyente*. Alcaldía de Santiago de Cali. Tomado de: [Cali Incluyente](#)
45. Asamblea Departamental del Valle del Cauca. (2019). Ordenanza 515 de 2019. Cali: Asamblea Departamental del Valle del Cauca. Disponible en <https://www.valledelcauca.gov.co/documentos/10436/programa-de-discapacidad/>
46. Universidad del Valle. Misión [Internet]. Cali: Universidad del Valle; [citado 16 octubre 2024]. Disponible en: <https://www.univalle.edu.co/la-universidad/acerca-de-univalle/mision>
47. Carvajal Osorio MM. Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *Sociedad y Economía* [Internet]. 2015 Jul 1 [citado el 16 de octubre de 2024] ;(29):175. Available from: <https://research-ebSCO-com.bd.univalle.edu.co/linkprocessor/plink?id=01dbff49-53a6-303d-b5bd-9646b1ec6c1e>
48. Consejo Superior, Universidad del Valle. Acuerdo No. 025: Por el cual se actualiza la política curricular y el proyecto formativo de la Universidad del Valle. Cali [Internet] Universidad del Valle; 2015. [citado el 16 de octubre de 2024] p. 1-12. Disponible en: https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2015/Acu_025.pdf
49. González Cortés E, Roses Campos S. ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Rev Complut Educ*

[Internet]. 2016 [citado el 22 de marzo del 2025]. Disponible en:

https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702

50. Úbeda-Colomer J, Molina Alventosa P, Campos-Granell J. Facilitadores y barreras para la práctica físico-deportiva en alumnado universitario con discapacidad: un estudio cualitativo. *Educ. fis. deport.* [Internet]. 2 de junio de 2017 [citado el 22 de marzo de 2025];35(1):63-96. Disponible en:
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/25978>
51. Cotán A. Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Rev Esp Discapacidad* [Internet]. 2017 [citado el 22 de marzo del 2025];5(1):43-61. Disponible en:
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
52. Abellán J, Januário N. Barreras, facilitadores y motivos de la práctica deportiva de deportistas con discapacidad intelectual. *Psychol Soc Educ* [Internet]. 2017 [citado el 22 de marzo del 2025];9(3):419-431. Disponible en:
<https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.1023>
53. Victoriano Villouta E. Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estud Pedagóg* [Internet]. 2017 [citado el 22 de marzo del 2025];43(1):349-369. Disponible en:
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
54. Paz-Maldonado E. Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teor Educ Rev Investig Innov Educ* [Internet]. 2020 [citado el 22 de marzo del 2025];32(1):123-146. Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266>
55. Porte MS, Rocha JDT, Pereira CA. Barriers of accessibility for people with disabilities in higher education. *Rev Iberoam Educ Super* [Internet]. 2022 [citado

2025 mar 22];13(37):133-151. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/journal/3515/351572930006/351572930006.pdf>

56. Costas FAT, Breitenbach FV, Castro SF de. Acessibilidade e inclusão: Estratégias de educação inclusiva da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Rev. Ibe. Est. Ed. [Internet]. 30º de diciembre de 2022 [citado 25 de junio de 2025];17(4):2857-79. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17440>
57. Wuo AS, Paganelli BTS. Barreiras e facilitadores na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: O ponto de vista dos estudantes. EPAA [Internet]. 2022 Dec. 6 [citado el 22 de marzo del 2025];30:(177). Disponible en: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6809>
58. Pozo A, Ferreira C, González-Rodríguez D. Inclusión y accesibilidad al deporte en 528 personas con discapacidad en la Educación Superior. Rev Electr Interuniv Form Prof [Internet]. 31 de agosto del 2023 [citado 2025 mar 22];26(3):29-43. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/reifop.570571>
59. Camargo Rojas DA, Delgado Castrillon JV, Garcia Cabrera V, Garcia Cabrera V, Estupiñan Gonzalez LM, Medina Garzón PM, et al. Estado del arte de la investigación en discapacidad y actividad física en Sudamérica Una Revisión Narrativa (State of the art of research on disability and physical activity in South America A Narrative Review). Retos [Internet]. 31 de marzo de 2023 [citado el 22 de marzo del 2025];48:945-68. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/95286>
60. Ramos Ramírez BN, Márquez Cabellos NG. Camino hacia la inclusión en educación media superior y superior: voces del profesorado. Rev Panam Pedagog [Internet]. 2023 [citado el 22 de marzo del 2025];36:100-111. Disponible en: <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>

61. González Garrido GB. Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *Metasíntesis*. Siglo Cero [Internet]. 2024 [citado el 22 de marzo del 2025];55(4):71–86. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/scero.31993>
62. Muñoz-Hinrichsen FI, Camargo-Rojas DA, Grassi-Roig M, Torres-Paz L, Pérez-Tejero J, Martínez-Aros A, et al. Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en Colombia, Chile, España y Perú. *Apunts Educ Fís Deportes* [Internet]. 2024 [citado el 22 de marzo del 2025];158:34-43. Disponible en: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04)
63. Arizabaleta Domínguez SL, Ochoa Cubillos AF. Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagog Saberes* [Internet]. 2016 [citado 23 de marzo del 2025];45:41-52. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
64. Camargo Rojas DA, Forero Cárdenas CV. La inclusión deportiva en Colombia: una mirada desde los actores. Estudio de caso. *Rev Investig Cuerpo Cult Mov* [Internet]. 2016 [citado el 23 de marzo del 2025];6(2):143-165. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/4426/4150>
65. Gallego-Agudelo M, Salinas-Arango NA. El deporte como mecanismo de resiliencia para deportistas en situación de discapacidad. *rev. psicol. univ. Antioquia* [Internet]. 6 de julio de 2019 [citado 25 de marzo de 2025];11(1):117-35. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/338979>
66. Amador Rodero EM, Montealegre Esmeral LP, Luque Ramos A. Discapacidad y nivel de actividad física. Barranquilla, Colombia. 2017. *Rev. Colomb. Med. Fis. Rehabil.* [Internet]. 4 de septiembre de 2019 [citado 25 de marzo de 2025];29(1):11-9. Disponible en: <https://www.revistacmfr.org/index.php/rcmfr/article/view/219>

67. Sánchez Rojas IA, Camargo Rojas DA, Moreno Collazos JE, Grillo Cárdenas AIA. Discapacidad: actividad física, deporte y recreación como fenómeno social. *Cuerpo Cult Mov* [Internet]. 2020 [citado 23 de marzo de 2025];10(2):7-12. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/6223/5999>
68. Garavito-Campillo ET, Fernando-Kerguelen J. El deporte inclusivo como alternativa de vida para los jóvenes con discapacidad. *Rev Docentes 2.0* [Internet]. 2021 [citado 23 de marzo de 2025];12(1):12-21. Disponible en: <https://doi.org/10.37843/rtded.v1i1.214>
69. Ortega Luna ID, Ortiz Hernández MA, Cervantes Olivares CM, Rodríguez Ibagué LF. Accesibilidad al entorno físico en instalaciones de acondicionamiento para personas con discapacidad física: una revisión integradora. *Rev Cienc Salud* [Internet]. 2021 [citado 25 de marzo de 2025];19(1):1-21. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732021000100053
70. Villegas Herrera JE, Cardona Mejía LM. Prácticas y preferencias deportivas de estudiantes de la Universidad de Antioquia en situación de discapacidad. *VIREF Rev Educ Fis* [Internet]. 16 de febrero de 2024 [citado 25 de marzo de 2025];12(3):27-41. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/354407>
71. Sánchez I, Moreno J, Puentes M. Deporte adaptado y comunidad: construyendo espacios de participación y bienestar en Colombia. *Rev Estud Psicol* [Internet]. 2024 [citado 25 de marzo de 2025];4(4):7-21. Disponible en: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2024.04.001>
72. Acosta Escobar, L, Lugo Morales, J, Solano Cárdenas, F Educación inclusiva en las instituciones educativas de Caicedonia-Valle del Cauca. [Internet]. 2018 [citado 25 de marzo de 2025]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/12911>

73. Sarmiento Quiñones, A, Calle, D, Jiménez, M, Arroyabe, A Concepción del sujeto en la escuela desde la mirada de seis docentes adscritos a una Institución Educativa con tendencia inclusiva ubicada en la Ciudad de Santiago de Cali. [Internet]. 2015 [citado 25 de marzo de 2025]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/8629>
74. Donneys Valencia, Concepciones sobre discapacidad e inclusión en una institución de educación inclusiva. [Internet]. Colombia: Universidad del Valle; 2022 [citado 25 de marzo de 2025] 1 recurso en línea (22 páginas) Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/32266>
75. Meneses Beltran YS, Álvarez Reina V, Basto Cardona CM. Discapacidad y educación física un llamado para las instituciones de educación superior (IES) en el Valle del Cauca. Sapientía [Internet]. 7 de enero de 2025 [citado 25 de marzo de 2025];17(33). Disponible en: <https://revistas.uniajc.edu.co/index.php/sapientia/article/view/206>
76. Hurtado Floyd María, Aguilar Zambrano Jaime, Mora Antó Adriana, Sandoval Jiménez Claudia, Peña Solórzano Carlos, León Díaz Andrés. Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. Salud, Barranquilla [Internet]. 2012 Dec [citado 25 de marzo de 2025] ; 28(2): 227-237. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522012000200006&lng=en.
77. Cortés Martínez, J, Arias López, D Percepciones del docente de educación física y deportes de las Instituciones Educativas Públicas Urbanas de Palmira Valle del Cauca sobre la inclusión educativa con personas en condición de discapacidad (física y sensorial). [Internet]. Colombia: Universidad del Valle; 2016 [citado 25 de marzo de 2025] 1 recurso en línea (92 páginas) Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/21892>

78. Colimba Valenzuela, F, Muñoz Silva, Y, Otero Muñoz, S Condiciones de aseguramiento de la calidad en la educación superior inclusiva de una unidad académica en una institución de educación superior del suroccidente colombiano, respecto al índice de inclusión para la educación superior (INES). [Internet]. Colombia: Universidad del Valle; 2019 [citado 25 de marzo de 2025] 1 recurso en línea (186 páginas). Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/21642>
79. Giraldo Naranjo, A La inclusión académica de los estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad del Valle. [Internet]. 2013 [citado 25 de marzo de 2025] Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/5881>
80. Guaza Lucio, D El Para Atletismo como instrumento de inclusión en deportistas con discapacidad de Puerto Tejada Cauca. [Internet]. Colombia: Universidad del Valle; 2024 [citado 25 de marzo de 2025] 1 recurso en línea (95 páginas). Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/31142>
81. Rosero Bedoya, S Actividad física y deporte en personas en situación de discapacidad motriz. [Internet]. Colombia: Universidad del Valle; 2018 [citado: 2025, junio] 1 recurso en línea (92 páginas). Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/19331>
82. Rojas Peña, Á Percepción del bienestar físico y las relaciones interpersonales de nadadores con discapacidad intelectual pertenecientes al Club Salmones del Valle [recurso electrónico]. [Internet]. 2013 [citado 25 de marzo de 2025] Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/4455>
83. Aza Valenzuela, D, Balcázar Torres, M Vivencias de los estudiantes universitarios con discapacidad en las mediaciones discursivas a través de la presencialidad asistida por tecnología PAT durante el periodo de pandemia por covid-19. [Internet]. Colombia: Universidad del Valle; 2022 [citado 25 de marzo de 2025] 1 recurso en línea (125 páginas). Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/31938>

84. Laurido Fory, A, Medina Yule, J, Salazar Cuenca, M Proyección personal de estudiantes con discapacidad a partir de la vivencia del proceso de inclusión educativa. [Internet]. Colombia: Universidad del Valle; 2021 [citado 25 de marzo de 2025] 1 recurso en línea (104 páginas). Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/20707>
85. Córdoba Paz, J Una experiencia significativa en la Educación Inclusiva en el municipio de Silvia, Cauca. [Internet]. Colombia: Universidad del Valle; 2021 [citado 25 de marzo de 2025] 1 recurso en línea (71 páginas). Disponible en: <https://hdl.handle.net/10893/21556>
86. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento Técnico: Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) [Internet]. 2020 [citado 2024 oct 21]. Disponible en: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf
87. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979. [citado 2024 oct 21]. Disponible en: <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575>
88. Spinieli ALP. Entre epistemologías y transformaciones Sociales: La Construcción De la Teoría Crítica La Discapacidad. Revista Inclusiones [Internet]. 2024 Nov 7 [Citado el 13 de febrero de 2025];11(4):25–40. Disponible en: <https://doi.org/10.58210/fprc3577>
89. Torres León A. Hacia una teoría crítica de la inclusión. Una revisión política y filosófica de la noción de otredad. RLEE [Internet] 2023 [citado 3 de abril de 2025];53(2):15-38. Disponible en: <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/553>

90. Yarza de los Ríos A, Sosa LM, Pérez Ramírez B, editores. Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina. Buenos Aires: CLACSO; 2019. Disponible en: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
91. Ministerio de Salud y Protección Social. Resolución 1239 de 2022. Por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Diario Oficial No. 52.116, [Internet]. 2022 [citado 2024 oct 22]. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-1239-de-2022.pdf>
92. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Documento Técnico: Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) [Internet]. 2020 [citado 2024 oct 21]. Disponible en: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf
93. Comité Paralímpico Internacional. *Classification Code* [Internet]. Bonn: IPC; 2024 [citado 2025 ago 4]. Disponible en: <https://www.paralympic.org/classification-code>
94. International Wheelchair Basketball Federation. *IWBF classification rules and regulations update* [Internet]. IWBF; 2022 [citado 2025 ago 4]. Disponible en: <https://www.iwbf.org/news/iwbf-to-implement-changes-to-classification-rules-and-regulations>
95. Comité Paralímpico Internacional. *Paralympic classification categories by sport* [Internet]. IPC; 2025 [citado 2025 ago 4]. Disponible en: <https://www.paralympic.org/classification>

96. Comité Paralímpico Internacional. *IPC classification code review and centralisation of vision impairment classification services* [Internet]. Bonn: IPC; 2025 [citado 2025 ago 4]. Disponible en:
<https://www.paralympic.org/news/new-ipc-classification-code-made-available-ahead-extraordinary-general-assembly>
97. Calvo Soto AP, Gómez Ramírez E, Daza Arana JE, Soto Franco I, Calero Saa PA, Carvajal Tello N, et al., editores. *Modelos teóricos para fisioterapia* [Internet]. Cali (Colombia): Editorial Universidad Santiago de Cali; 2020 [citado 2025 Mar 24]. Disponible en: <https://repositorio.usc.edu.co/handle/20.500.12421/3550>
98. Revuelta S, Hernández P. Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta de moebio* [Internet]. 2021 [citado 3 de abril de 2025]. (70), 17-33. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100017>
99. Ordóñez Charpentier, Angélica Verónica, edit. Nada para nosotros sin nosotros: discapacidades y educación superior; un análisis crítico. Quito, EC: INÉDITA, Programa Nacional de Financiamiento para Investigación / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. [Internet] 2022 [citado 3 de abril de 2025]. Disponible en:
<https://www.uasb.edu.ec/publicacion/nada-para-nosotros-sin-nosotros-discapacidades-y-educacion-superior-un-analisis-critico/>
100. Luque Parra DJ, Rodríguez Infante G, Romero Pérez JF. Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo. *Psychosocial Intervention* [Internet]. 2005 May 1 [citado el 10 de octubre de 2024];14(2):209–22. Disponible en:
<https://research-ebSCO-com.bd.univalle.edu.co/linkprocessor/plink?id=57e4ec00-9517-34a2-87ad-a5b0f36a6575>

101. Rogers C. Inclusive education and intellectual disability: a sociological engagement with Martha Nussbaum. *International Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2012 Sep [citado el 12 de octubre de 2024] 30;17(9):988–1002. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.727476>
102. Garrido GBG. Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *Metasíntesis. Siglo Cero* [Internet]. 2024 Nov [Citado el 25 de octubre de 2025] 22;55(4):71–86. Available from: <https://doi.org/10.14201/scero.31993>
103. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Política de educación inclusiva en Colombia [Internet]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional; [año de publicación]. [citado 2024 Oct 12]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf
104. Ainscow M, Facultad de Educación, Universidad de Manchester. El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? [Internet]. *Journal of Educational Change*. 2004 Oct. [Citado el 16 de octubre de 2024]. Disponible en: https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf
105. Ainscow M, Messiou K. Inclusive Inquiry: An Innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva* [Internet]. 2021 Jan 1 [Citado el 16 de octubre de 2024] ;15(2):23–37. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000200023>
106. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Fundación Saldarriaga Concha. Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). 2017. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

107. Hernández Sánchez A, Ainscow M. Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. R-XXI [Internet]. 11 de diciembre de 2018 [citado 26 de octubre de 2024] ;2(1):13-22. Disponible en:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223>
108. Ainscow M, University of Manchester. Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers [Internet]. Vol. 1, Journal of Professional Capital and Community. 2016 Mar. [citado 26 de octubre de 2024] Disponible en:
<https://www.cscjes-cronfa.co.uk/api/storage/2a6d51d2-92c2-45e3-97a8-2567619e7fb6/Ainscow-paper-for-JPCC-February-2016.pdf>
109. Booth T, Ainscow M, Black-Hawkins K, Vaughan M, Shaw L. Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas [Internet]. Traducción al español. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE); 2000 [citado 2025 Mar 30]. Disponible en:
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
110. Lima RS, Mendes LEPR, De Sant'Anna Peres L, De Oliveira DB, Firmino CSDS, Lorencini NL, et al. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALAS REGULARES. Revista Foco [Internet]. 2024 Nov 18, [citado 26 de octubre de 2024] ;17(11):e6919. Disponible en: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n11-162>
111. Noticias Univalle A. Síntesis de una historia brillante - Universidad del Valle / Cali, Colombia [Internet]. Edu.co. [citado el 13 de mayo de 2024]. Disponible en:
<https://www.univalle.edu.co/resena-historica-75-aniversario/sintesis-de-una-historia-brillante>

112. Noticias Univalle A. Así avanza la matrícula en Univalle - Universidad del Valle / Cali, Colombia [Internet]. Edu.co. Universidad del Valle / Cali, Colombia; 2021 [citado el 13 de mayo de 2024]. Disponible en:
<https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/asi-avanza-la-matricula-en-univalle>
113. Vicerrectoría de Bienestar, Universidad del Valle. Bienestar Universitario [Internet]. Cali: Universidad del Valle; [citado 2024 may 13]. Disponible en:
<https://vicebienestar.univalle.edu.co/>
114. Denzin NK, Lincoln YS, editors. Handbook of qualitative research. 1st ed. Thousand Oaks (CA): Sage Publications; 1994. [citado 20 de abril 2025]. Disponible en: https://archive.org/details/handbookofqualit0000unse_h2w4.
115. Booth T. El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. Madrid: Morata [Internet]; 1998. [citado 21 mar 2025]. Disponible en:
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/5600088>
116. Universidad del Valle. Deporte Formativo [Internet]. Cali: Área de Registro Académico; [citado 2025 abril 20]. Disponible en:
<https://registro.univalle.edu.co/estudiantes-pregrado/pregrado-programacion-academica/deporte-formativo/>
117. Creswell JW, Poth CN. Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. 5th ed. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications; 2023. [citado 20 de abril 2025]. Disponible en:
<https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
118. Moriña A. Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa [Internet]. Narcea Ediciones; 2016 [citado 19 marzo 2025]. Disponible en:
<https://www-digitaliapublishing-com.bd.univalle.edu.co/a/47317>

119. Bolívar A. Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Rev. Inter. Educ. Sup.* [Internet]. 30 de septiembre de 2017 [citado 19 de marzo de 2025];2(2):341-65. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650555>
120. Bochner, Arthur P. y Nicholas A. Riggs, «Practicando la investigación narrativa», en Patricia Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Oxford Library of Psychology (2014; edición en línea, Oxford Academic, 4 de agosto de 2014),[citado 19 de marzo de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.024>,
121. Marshall MN. Sampling for qualitative research [Internet]. *Fam Pract.* 1996;13(6):522–525 [citado 2025 mar 30]. Disponible en: <https://academic.oup.com/fampra/article-abstract/13/6/522/496701>
122. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Guía para la evaluación ética de investigaciones en seres humanos. Bogotá: Minciencias; 2022 [citado 2025 jun 5]. Disponible en: https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/6.pdf
123. Ministerio de Salud. Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá: Ministerio de Salud; 1993 [citado 2025 jun 1]. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
124. Crenshaw K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics [Internet]. *University of Chicago Legal Forum*. 1989;(1):Art. 8 [citado 2025 Jun 25]. Disponible en: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

125. Ferradás M del M, Freire Rodríguez C, Regueiro Fernández B, Vieites Lestón T, Rodríguez-Llorente C. Autoestima, metas de logro y estrategias de autoprotección: un enfoque centrado en la persona [Internet]. *Rev Port Educação*. 2021 Apr 20 [citado 2025 Jun 23];34(1):264–84. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.20886>
126. Thompson G, de Bruin L, Subiantoro M, Skinner A. Hidden diversity in the conservatoire: A qualitative enquiry into the experiences of higher education music students with disability [Internet]. *International Journal of Music Education*. 2024 [citado 2025 Jun 22]; Disponible en: <https://doi.org/10.1177/02557614241237235>
127. Friedensen R, Lauterbach A, Kimball E, Mwangi CG. Students with high-incidence disabilities in STEM: barriers encountered in postsecondary learning environments [Internet]. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2021 [citado 2025 Jun 22];34(1):77–90. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308649>
128. Marom L, Hardwick J. From access to inclusion: a call for a cultural shift in higher education [Internet]. *Higher Education*. 2024 May 14 [cited 2025 Jun 22];89(2):513–34. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01233-x>
129. Congreso de Colombia. Ley 528 de 1999 [Internet]. 1999 Feb 11 [citado 2025 Ago 4]. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2734>
130. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [Internet]. Wakefield, MA: CAST; 2018 [cited 2025 Jun 22]. Available from: <https://udlguidelines.cast.org>
131. Stokowski S, O'Donnell S. Rethinking disability inclusion in intercollegiate athletics: examining the NCAA's mission and priorities. *Sports Innovation Journal* [Internet]. 2024 [citado 2025 jun 2]; Disponible en: <https://journals.iupui.edu/index.php/sij/article/download/26004/24375/51064>

132. Rodríguez Álvarez D, Suárez Ochoa M, López Romero K. Percepciones de barreras a la inclusión en estudiantes con discapacidad en educación superior. Societies [Internet]. 2023 [citado 2025 jun 25];15(2):37. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/392566893_Percepciones_de_jovenes_acerca_de_la_inclusion_de_personas_en_situacion_de_discapacidad_en_contexto_universitario_un_estudio_de_caso
133. Tusiime O, Odiango R. Assessment of the status of disability mainstreaming in sports at Makerere University. Int J Sports Sci Phys Educ [Internet]. 2022 [citado 2025 jun 25];7(4):91–99. Disponible en: <https://doi.org/10.11648/j.ijsspe.20220704.11>
134. Camargo Rojas DA, Forero Cárdenas CV. La inclusión deportiva en Colombia: Una mirada desde los actores. Estudio de caso. Cuerpo, Cultura y Movimiento [Internet]. 2018 Jun. 28 [citado 2025 Jun. 12] ;6(2):143-65. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rccm/article/view/4426>
135. Carrillo-Sierra SM, Pinzón-Ochoa M, Rangel-Pico AN, Paris-Pineda OM, Vásquez MFG, Anaya WAA, et al. Perceptions of Barriers to Inclusion in Students with Disabilities in Higher Education Institutions. Societies [Internet]. 2025 Feb [citado 2025 Jun 12] 14;15(2):37. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/soc15020037>
136. Petrie H, Power C, Swallow D. Students with disabilities in higher education: challenges and tactile solutions. Art Libraries Journal [Internet]. 2009 Jan 1 [citado 2025 Jun 12] ;34(2):35–40. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/s030747220001587x>
137. Lourens H, Swartz L. Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education. Disability & Society [Internet]. 2016 Mar 17 [citado 2025 Jun 12] ;1–12. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1158092>

138. Prananto K, Cahyadi S, Lubis FY, Hinduan ZR. Perceived teacher support and student engagement among higher education students – a systematic literature review. BMC Psychology [Internet]. 2025 Feb 11 [citado 2025 Jun 12]; 13(1). Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>
139. Bárcenas Freyre J. Sobre políticas inclusivas en la Educación Superior: marco conceptual. REYS [Internet]. 22 de agosto de 2021 [citado 24 de junio de 2025];2(3):8-16. Disponible en: <https://revistaeduysoc.acees.net/index.php/revistaeduysoc/article/view/62>
140. Pérez-Castro J. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA1. Revista Brasileira De Educação Especial [Internet]. 2023 Jan 1 [citado 24 de junio de 2025] ;29. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0249>
141. Cho JI, Jones K. How Do College Students with Disabilities Do? Law, Self-determination, Self-advocacy, and Campus Resources . JoSoTL [Internet]. 2024 Sep. 26 [cited 2025 Jun. 24];24(3). Disponible en: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/35703>
142. Löve L, Traustadóttir R, Quinn G, Rice J. The inclusion of the lived experience of disability in policymaking. Laws [Internet]. 2017 Dec 20 [cited 2025 Jun. 24];6(4):33. Disponible en: <https://www.mdpi.com/2075-471X/6/4/33>
143. Chiqui YMH, Ureta RSM, Vintimilla ABV. Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. Revista Internacional De Apoyo a La Inclusión Logopedia Sociedad Y Multiculturalidad [Internet]. 1970 Jan 1 [citado 20 de junio 2025];5(2). Disponible en: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
144. Mira T, Costa AM, Jacinto M, Diz S, Monteiro D, Rodrigues F, et al. Well-Being, Resilience and Social Support of Athletes with Disabilities: A Systematic Review.

- Behavioral Sciences [Internet]. 2023 May 8 [citado 20 de junio 2025];13(5):389.
Disponible en: <https://doi.org/10.3390/bs13050389>
145. Sarmiento DLR, Torrijos YL, Isaza SJ. Estudio de accesibilidad de personas discapacitadas o con movilidad reducida al medio físico y virtual de Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Revista De Educación Inclusiva* [Internet]. 2020 Jul 1 [citado 20 de junio 2025] ;13(1):180–99. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7536703.pdf>
146. Gesser M, Block P, Guedes de Mello A. Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios* [Internet]. 2022 [citado el 23 de junio de 2025];19(49):217-240. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v19i49.924>
147. Hills L. Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*. 2007;12(3):317–36. [Internet]. 2007 [citado el 23 de junio de 2025]; Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13573320701464275>.
148. Garland-Thomson R. Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal* [Internet]. 2002 [citado 2025 jun 25];14(3):1–32. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1353/nwsa.2003.0005>
149. Meekosha H, Shuttleworth R. What's so 'critical' about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights* [Internet]. 2009 [citado 2025 jun 25];15(1):47–75. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861>
150. ¿Puede el deporte impulsar la inclusión en las escuelas en América Latina? | SOCIAL DIGITAL [Internet] 2020 [citado 2025 jun 25] Disponible en: <https://socialdigital.iadb.org/es/node/9113>

151. Hernández PAP, Ramírez EG, Soto APC, Alzate CA, Pereira ML, Jimenez CFG, et al. Fisioterapia y rehabilitación integral de personas con discapacidad: revisión narrativa. Zenodo [Internet]. 2024 Jul 17 [citado 2025 jun 25]; Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5558857>

ANEXOS

1. Formato de consentimiento informado

Día		Mes		Año	
-----	--	-----	--	-----	--

CÓDIGO DEL PARTICIPANTE:

CONSENTIMIENTO INFORMADO TRABAJO DE GRADO FISIOTERAPIA

Título del estudio: Barreras para el aprendizaje y la participación en asignaturas relacionadas con actividad física y deporte: Estudio basado en las historias de vida de estudiantes universitarios con discapacidad.

Investigadores: Juan José Pinto Hernández - Juan Fernando Sánchez Guzman - Lina Marcela Hincapié Cortes - María Paula Álvarez Lievano

Usted está siendo invitado a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo identificar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad para realizar actividad física en el entorno universitario. Este estudio contará con la participación de 7 estudiantes universitarios con discapacidad.

Si decide participar, se le solicitará responder a una entrevista individual en profundidad, compuesta por 30 preguntas, con una duración aproximada de 90 minutos. La entrevista se realizará en la universidad, en un espacio diseñado para ser cómodo, accesible y adaptado a un horario que sea conveniente para usted.

Para facilitar la recopilación y análisis de los datos, la entrevista será grabada en audio, y dicha grabación será almacenada cumpliendo estrictamente con las normativas éticas y de protección de datos personales.

Durante la entrevista, se le realizarán preguntas relacionadas con sus experiencias y percepciones sobre la actividad física, así como las barreras que ha identificado en las asignaturas “Deporte Formativo” y/o “Deporte y Salud” en su universidad.

Es importante aclarar que en caso de no darse completamente las indicaciones explicadas, se le retirará del estudio sin tener ninguna repercusión. Otra forma de retirarse del proyecto es de manera voluntaria, para lo cual solo debe expresar su deseo sin que esto ocasione ningún problema para usted. Además, usted no recibirá ninguna compensación económica por su participación, ni incurrirá en ningún gasto durante la misma.

Se anticipan riesgos mínimos como experimentar incomodidad al discutir temas personales y filtración de la información de la entrevista, lo cual será evitado guardando la información en

un solo computador con código de acceso restringido, el cual solo conocerá el grupo de investigación. Los beneficios de participar incluyen contribuir a una mejor comprensión de las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad, lo que podría informar futuras políticas y programas de apoyo para los estudiantes con discapacidad de su universidad.

Toda la información que proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán codificados y almacenados de manera segura. Su identidad no será revelada en ningún informe o publicación resultante de este estudio y los datos de la entrevista se le serán presentados al final de la misma para aprobar sus respuestas.

En caso de solicitar información adicional puede comunicarse con la docente y asesora metodológica Maria Juliana Gómez Rico al correo institucional: maria.juliana.gomez@correounivalle.edu.co, ó a los correos institucionales de los investigadores:

- Juan José Pinto Hernández: juan.jose.pinto@correounivalle.edu.co
- Juan Fernando Sanchez: juan.sanchez.guzman@correounivalle.edu.co
- Maria Paula Alvarez: maria.lievano@correounivalle.edu.co
- Lina Marcela Hincapie: lina.hincapie@correounivalle.edu.co

Si requiere información sobre los aspectos éticos de su participación puede comunicarse con el Comité de Ética en Investigación en Salud – CEIS - al teléfono (602) 5185677 o al correo eticasalud@correounivalle.edu.co.

Igualmente le solicitamos que usted dé su autorización para que la información recogida en la entrevista sea utilizada en los siguientes procesos, guardando su identidad y con la previa autorización de un comité de ética. Marque con una X según decida:

- Autorizo la grabación de la entrevista en audio y/o video SI ____ NO ____
- Autorizo el uso en actividades con fines académicos SI ____ NO ____
- Autorizo el uso en futuros estudios SI ____ NO ____

Se entrega una copia de este documento al participante.

Nombre del participante: _____

CC: _____

Firma: _____

Nombre testigo 1

Dirección:

Parentesco:

Nombre testigo 2

Dirección:

Parentesco:

Firma :

Firma:

Persona que realizó el proceso para obtener el consentimiento informado

Nombre:

CC:

Firma:

Relación con la investigación:

Se firma en Cali, a los ____ días del mes de ____ del 2025

2. Formato de entrevista

TRABAJO DE GRADO

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP) DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, INSCRITOS A LA POLÍTICA DE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN, EN LAS ASIGNATURAS "DEPORTE FORMATIVO" Y "DEPORTE Y SALUD" EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO, 2025

El objetivo de esta entrevista es recopilar las diversas opiniones y/o experiencias de los estudiantes con discapacidad, que cursaron la asignatura de Deporte formativo ó Deporte y Salud, para proponer estrategias que fomenten la inclusión y la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad en estas asignaturas, contribuyendo así a crear un entorno académico más accesible para todos. Siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo más importante es su opinión sincera. Antes de comenzar, es importante aclarar que la información que proporcione será utilizada únicamente para nuestro trabajo. Sus respuestas serán unidas a las de otros participantes de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada uno.

La presente guía de entrevista a profundidad está dirigida a estudiantes de la Universidad del Valle que cuentan con algún tipo de discapacidad y han cursado la asignaturas de deporte formativo o deporte y salud. Antes de comenzar la entrevista, se recolectarán datos personales, socioeconómicos, estado de salud, acceso a servicios de salud y un apartado deportivo, con el fin de contextualizar de manera integral la situación de cada participante.

ENTREVISTA: BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

ENTREVISTA
EXPERIENCIAS PREVIAS

1. ¿Cómo fue su experiencia educativa antes de ingresar a la universidad?
2. ¿Para usted qué significa la palabra **discapacidad**?
3. ¿Para usted a que hacen referencia los términos **barrera y facilitador**?
4. ¿Para usted a que hacen referencia los términos **inclusión y exclusión**?
5. Al momento de ingresar a la universidad, ¿cuáles eran sus expectativas en relación con los posibles facilitadores o barreras dentro de la comunidad universitaria? Asimismo, ¿qué conocimiento tenía sobre los derechos que amparan a los estudiantes con discapacidad?"
6. ¿Considera que algunas de las barreras que puede encontrar en el contexto universitario, tienen origen en situaciones previas o formas de pensar que ven la discapacidad como una enfermedad o algo diferente o menos que lo demás?
7. Desde tu perspectiva de discapacidad, ¿en qué medida cree que las ideas sociales sobre lo 'normal' han contribuido a generar barreras en su experiencia universitaria?

DIMENSIÓN CULTURAL

BARRERAS ACTITUDINALES

1. ¿Cómo describiría su experiencia en la asignatura Deporte Formativo/Deporte y Salud en relación con la actitud de sus docentes, compañeros y su propia actitud para asumir la asignatura? ¿Hubo momentos en los que sintió que estas actitudes afectaron su inclusión, participación o motivación? Explique.
2. ¿Qué redes de apoyo han sido clave para su participación deportiva en la universidad y qué cambios actitudinales considera necesarios para mejorar la inclusión en estas asignaturas?

BARRERAS IDEOLÓGICAS

3. ¿Para usted a que hace referencia el término **percepción cultural**?
4. ¿Cómo influyeron las percepciones culturales sobre la discapacidad en su experiencia dentro de la asignatura Deporte Formativo/Deporte y Salud? ¿En algún momento sintió exclusión debido a estereotipos o prejuicios?. Si la respuesta es sí, describa su experiencia.
5. ¿Ha percibido diferencias en la manera en que se comprende la discapacidad en la asignatura Deporte Formativo/Deporte y Salud en comparación con otras asignaturas o contextos en los que ha participado?

DIMENSIÓN POLÍTICA

BARRERAS ADMINISTRATIVAS

6. ¿Para usted qué significa el término participación?
7. ¿Qué conocimientos tiene sobre la normativa que regula los derechos de los estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo y deportivo?
8. ¿Puede contarme cómo ha sido su experiencia al comunicar sus necesidades, requerimientos y/o inquietudes a las diferentes instancias universitarias, y si en algún momento sintió que dichas instancias dificultaron su participación en esta asignatura?

DIMENSIÓN PRÁCTICA

BARRERAS DE ACCESIBILIDAD

Infraestructura:

9. ¿Encontró accesible en términos de rampas, señalización, escaleras, baños, seguridad, sistemas de encaminamiento e iluminación, el ingreso a los espacios

deportivos donde se dictó la asignatura? Explica los facilitadores o barreras en su ingreso a estos espacios

Tecnológica

10. ¿Cómo fue su experiencia durante el proceso de matrícula y acceso a la asignatura Deporte Formativo/Deporte y Salud, tanto en la elección de grupos deportivos como en el uso de la plataforma virtual para revisar materiales y desarrollar actividades complementarias y evaluativas?

Socioeconómica

11. ¿Usted tuvo alguna dificultad económica para cubrir los costos de transportes, adquirir algún material, dispositivo, implemento o alimento para asistir a la asignatura?

BARRERAS DIDÁCTICA

Comunicativas

12. ¿Cómo ha sido su experiencia en la comunicación con docentes y compañeros en la asignatura Deporte Formativo/Deporte y Salud? ¿Encontró barreras para expresar sus necesidades y recibió una comunicación inclusiva y respetuosa? Además, ¿la universidad le proporcionó los apoyos necesarios, como intérpretes de lengua de señas o ayudas visuales/auditivas, cuando los requirió?

Curriculares

13. Teniendo en cuenta su situación personal, ¿considera que los objetivos de la asignatura Deporte Formativo y Deporte y Salud, relacionados con la promoción de la actividad física, hábitos saludables y bienestar, se cumplieron durante el semestre? Qué aptitudes físicas desarrolló en su experiencia con deporte formativo/deporte y salud (flexibilidad, capacidad aeróbica, fuerza, hábitos de vida saludable, alimentación, hidratación e higiene del sueño).
14. ¿Cómo fue su experiencia con la intensidad horaria, la participación en actividades prácticas y las evaluaciones morfo-funcionales (FMS, potencial de MMII, etc) en la asignatura?

Metodológicas

15. ¿Ha escuchado anteriormente el término **ajustes razonables**? ¿Para usted a que hace referencia este término?
16. ¿Cuál fue la metodología utilizada por su docente en la asignatura? ¿Se implementaron ajustes razonables en la evaluación y el desarrollo de la asignatura según sus necesidades?

17. Cómo considera que fue entendida su discapacidad por parte del docente, para el desarrollo de cada una de las actividades de la asignatura?

DATOS PERSONALES DEL ENTREVISTADO

Nombre completo del/la estudiante:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Tipo de documento de identidad:

Lugar de nacimiento/ Ciudad / País:

Lugar de residencia actual / Barrio /Ciudad / País:

Celular personal de contacto:

Correo electrónico de contacto:

Tipo de discapacidad

- ☐ Física
- ☐ Auditiva
- ☐ Visual
- ☐ Sordoceguera
- ☐ Intelectual
- ☐ Psicosocial
- ☐ Múltiple

Programa académico:

Semestre actual:

Semestre en el que cursó deporte formativo:

- ☐ 2022 - 1
- ☐ 2022 - 2
- ☐ 2023 - 1
- ☐ 2023 - 2
- ☐ 2024 - 1
- ☐ 2024 - 2

¿Curso la asignatura de Deporte Formativo o Deporte y salud? ¿Si cursó deporte formativo qué deporte se matriculó?

Tuvo dificultades para continuar con la asignatura Deporte Formativo/Deporte y Salud? En caso de haberla cancelado, ¿cuáles fueron las razones principales que lo llevaron a tomar esa decisión?

¿Con relación a su género, con cuál de las siguientes opciones se identifica?

- ☐ Masculino
- ☐ Femenina
- ☐ Transfemenina
- ☐ Transmasculino
- ☐ Prefiero no decirlo
- ☐ Otro ¿Cuál?

¿Con relación a su orientación sexual, con cuál de las siguientes opciones se identifica?

- ☐ Lesbiana
- ☐ Gay
- ☐ Bisexual
- ☐ Pansexual
- ☐ Heterosexual
- ☐ Prefiero no decirlo
- ☐ Otro ¿Cuál? _____

¿Con cuál etnia se identifica?

- ☐ Rom o gitano
- ☐ Raizales
- ☐ Afrocolombianos
- ☐ Indígenas
- ☐ Otro ¿Cuál? _____

DATOS SOCIOECONÓMICOS

Estrato:

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

Estado civil:

☐ Soltero

☐ Casado

☐ Unión libre

☐ Viudo

☐ Divorciado

Situación laboral:

- ☐ Trabajo remunerado (asalariado/a)
 - ☐ No trabaja/o
 - ☐ Trabaja por su propia cuenta (Independiente)
 - ☐ Responsable de tareas domésticas
-
-

CONDICIÓN DE SALUD

¿Sabe usted que es la discapacidad?

¿Considera usted que tiene una discapacidad?:

¿Considera que la discapacidad se puede relacionar con un diagnóstico médico? ¿Por qué?:

¿Su discapacidad está relacionada con un diagnóstico médico o condición de salud? Si su respuesta es SÍ que diagnóstico?

(múltiple respuesta):

- ☐ Enfermedad general
- ☐ Enfermedad general de orden genético
- ☐ Enfermedad general de orden hereditario

- () Accidente
- () Víctima de violencias
- () Otra: ¿Cuál?

ACCESO A SERVICIOS DE SALUD

¿Se encuentra vinculado (a) a algún régimen de salud?

- Si () No ()

Si la respuesta anterior es negativa describa el motivo: _____

Si la respuesta anterior fue afirmativa marque la opción que corresponda:

- a. Régimen contributivo: Sí () No ()
 - () Contribuyente
 - () Beneficiario/a
 - b. Régimen subsidiado: Sí () No ()
 - c. Régimen especial: Sí () No ()
 - () Magisterio (docentes)
 - () Fuerzas militares
 - () Policía Nacional
 - () Ecopetrol
 - () Universidades Públicas
-