

Artículo

Práctica temprana en una escuela de educación especial: percepción de competencias inclusivas desde la Educación Física

Early practice in a special education school: perception of inclusive competencies from physical education

Fernando Muñoz-Sepúlveda^{1,2*}; Benjamín Vásquez-Mancilla¹; Héctor Acuña-González¹; Guillermo Sagal-Garrido¹; Pablo Vásquez-Cerda¹

¹ Universidad Autónoma de Chile, Chile.

² Grupo de Investigación en Formación y Desarrollo Docente (FODED).

* **Autor de Correspondencia:** Fernando Muñoz-Sepúlveda, fernando.munoz@uautonoma.cl

CITACIÓN

Muñoz-Sepúlveda, F., Vásquez-Mancilla, B., Acuña-González, H., Sagal-Garrido, G., & Vásquez-Cerda, P. (2024). Práctica temprana en una escuela de educación especial: percepción de competencias inclusivas desde la Educación Física. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(2), 1-13. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art16>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 10 de Junio 2024
Aceptado: 1 de Julio 2024
Publicado: 08 de julio 2024

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. Las competencias docentes inclusivas en Educación Física son esenciales en la formación inicial, ya que capacitan a los futuros profesores para adaptarse y responder eficazmente a la diversidad en el aula. Este estudio de caso se centra en la práctica temprana en una escuela de educación especial, realizada durante la formación inicial de docentes de Pedagogía en Educación Física. El análisis cualitativo organizó la información en matrices con categorías y subcategorías, basadas en entrevistas semiestructuradas realizadas al inicio de la práctica y un grupo focal al finalizarla. Los resultados demuestran que la práctica en una escuela de educación especial fue fundamental para el desarrollo de competencias inclusivas. Inicialmente, los participantes expresaron inseguridad sobre su capacidad para aplicar competencias de comunicación y planificación en un contexto inclusivo. No obstante, al final de la práctica, se observó un notable progreso en la percepción y aplicación de estas competencias. Los participantes experimentaron una evolución emocional de miedo e inseguridad a motivación y satisfacción, resaltando la importancia de la práctica formativa en contextos inclusivos. En conclusión, la práctica en un entorno inclusivo promovió un crecimiento significativo en las competencias de los docentes en formación, subrayando su relevancia en la formación docente.

Palabras clave: Educación Física, Competencias inclusivas, Práctica temprana, Educación especial, Emociones

Abstract. Inclusive teaching competencies in Physical Education are crucial in initial teacher training as they equip future teachers to adapt and respond effectively to classroom diversity. This case study focuses on early field experiences in a special education school, conducted during the initial training of teachers in Physical Education Pedagogy. The qualitative analysis organized the data into matrices with categories and subcategories based on semi-structured interviews conducted at the beginning of the practicum and a focus group at the end. The findings show that the practicum in a special education setting was crucial for the development of inclusive competencies. Initially, participants expressed concerns about their ability to apply communication and planning skills in an inclusive setting. However, by the end of the practicum, there was significant progress in the perception and application of these skills. Participants experienced an emotional transition from fear and insecurity to motivation and satisfaction, highlighting the value of formative experiences in inclusive settings. In conclusion, the practicum in an inclusive environment significantly enhanced the competencies of the teachers in training, emphasizing its importance in teacher education.

Keywords. Physical Education; Inclusive Competencies; Early Practices; Special Education; Emotions.

1. Introducción

La Educación Física (EF) ha demostrado tener la capacidad de abordar temas emergentes como la inclusión y la diversidad (Castillo-Retamal et al., 2021; Palacios-Garay et al., 2020). En este contexto, es crucial comprender cómo los futuros docentes en formación perciben sus competencias inclusivas durante su práctica inicial en una escuela de educación especial. Identificar las expectativas que estos docentes tienen respecto al ámbito inclusivo y entender cómo su formación influye en su desempeño profesional es esencial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dawn, 2022).

Las competencias docentes son fundamentales para el desempeño efectivo en el aula, ya que el logro de los objetivos educativos depende en gran medida de la capacidad y preparación del docente. Un profesor con competencias limitadas enfrentará dificultades para alcanzar las metas educativas propuestas (Cañadas et al., 2019). Además, la habilidad de un docente para ejecutar prácticas inclusivas y significativas se traduce en la capacidad de crear ambientes de aprendizaje que consideren la diversidad como un elemento central, generando clases más dinámicas, participativas y de alta calidad (Letelier et al., 2020).

La EF desempeña un papel fundamental en la promoción de la salud, especialmente entre estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) permanentes (Castillo-Retamal et al., 2021). No obstante, los beneficios potenciales de esta asignatura pueden no ser plenamente accesibles si los docentes no están bien capacitados en el ámbito de la inclusión. La disposición y actitud de los docentes de EF, influenciadas por su conocimiento previo sobre discapacidad y NEE, son determinantes para el éxito de las prácticas inclusivas (Solís & Borja, 2021).

Este estudio se centra en interpretar la percepción sobre expectativas, experiencias y competencias inclusivas del profesorado de Educación Física en formación durante su práctica inicial en una escuela de educación especial. Al explorar estas percepciones, se pretende no solo identificar áreas de mejora en la formación docente, sino también promover estrategias que fortalezcan la inclusión y la diversidad en el ámbito educativo, contribuyendo así a una educación más equitativa y de calidad para todos los estudiantes (Castillo- Paredes, 2022).

Educación Especial e Inclusiva en Chile

Hoy en día, la educación especial es una estrategia pedagógica esencial implementada en todos los niveles educativos, tanto en establecimientos de educación regular como en instituciones especializadas (Butabayeva et al., 2024). Su objetivo es proporcionar servicios y recursos especializados para atender a personas con NEE, permitiendo que los estudiantes con NEE participen del currículum nacional en igualdad de condiciones (Castillo-Armijo & Norambuena-Sandoval, 2020).

El término NEE se refiere a estudiantes con dificultades significativas en su aprendizaje y desarrollo personal, requiriendo apoyo especial permanente o transitorio. Estas necesidades abarcan discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades de aprendizaje, emocionales y sociales, e incluyen a niños y adolescentes con desventajas sociales (Milteniené et al., 2022).

Las NEE se dividen en permanentes y transitorias. Las permanentes afectan el aprendizaje durante toda la escolaridad debido a una discapacidad diagnosticada, requiriendo apoyos extraordinarios (Rens & Louw, 2021). Las transitorias son adquiridas en algún momento de la vida escolar y requieren ayuda temporal para progresar en él. En este sentido, las políticas educativas inclusivas en Chile son fundamentales para garantizar igualdad y equidad. La Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) elimina beneficios divididos en los establecimientos y promueve contribuciones gubernamentales, prohibiendo el lucro de sostenedores privados y la selección de estudiantes, creando condiciones que debilitan la segregación en el sistema educativo (Salum, 2020).

Formación Docente Inclusiva

La formación de docentes inclusivos es crucial para promover la participación y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Los docentes deben adquirir conocimientos y competencias que les permitan crear entornos educativos inclusivos y atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE (Rasmitadila et al., 2023). Sin embargo, en Chile, la formación docente en este ámbito presenta deficiencias, estudiantes de pedagogía en EF han reportado un desconocimiento teórico y práctico sobre cómo tratar a personas con discapacidad o NEE (Lopicich, 2022). Esta falta de preparación se refleja en una carencia de componentes teóricos y prácticos necesarios para trabajar con estudiantes con NEE en el sistema educativo chileno (Castillo-Paredes, 2022; Iturra, 2019). El contexto global muestra que solo una minoría de países cubre adecuadamente la formación de docentes para la inclusión en sus leyes y políticas educativas (UNESCO, 2024). Esto pone de

manifiesto la necesidad de políticas robustas que apoyen la formación inclusiva desde el inicio de la carrera docente.

Además, la formación del profesorado es vital para el desarrollo de la sociedad, ya que los docentes desempeñan un rol crucial en el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, motoras y afectivas en los niños y jóvenes con NEE (Flores, 2021). Para garantizar una educación equitativa y de calidad, es esencial que los futuros docentes adquieran competencias inclusivas durante su formación inicial. Esto implica la necesidad de reformas educativas que integren de manera efectiva la formación inclusiva en los currículos de pedagogía (Aktepe et al., 2021).

Desde lo polisémico del concepto de competencia y la amplia gama de posibilidades, esta investigación va a considerar tres “competencias inclusivas”, sustentadas en los siguientes autores:

Tabla 1.
Competencias inclusivas desde la evidencia

Competencias Inclusivas	Descripción	Autores
Comunicación	Capacidad para transmitir y recibir información de manera efectiva, adaptándose a diferentes contextos y necesidades de los estudiantes.	Fernández (2013); Pérez (2001); Guerra (2017); Alegre (2010).
Planificación y Adaptación del aprendizaje	Habilidad para diseñar, organizar y ajustar las actividades educativas según las necesidades específicas de cada estudiante.	Duk & Murillo (2010); Fernández (2013); Dolores (2020); Perrenoud (2004); Pérez (2001); Guerra (2017); Alegre (2017).
Emocionales	Capacidad para gestionar las propias emociones y las de los estudiantes, promoviendo un ambiente educativo positivo e inclusivo.	Agencia Europea (2012); Dolores (2020); Guerra (2017); Cepa (2017); Pegalajar (2015); Peñalba (2017); Bisquerra (2007).

Fuente: Elaboración propia en base a la evidencia

Competencias Inclusivas en Educación Física

Los estudiantes con NEE a menudo enfrentan dificultades en el desarrollo de sus habilidades motrices básicas, lo que limita su participación en actividades físicas y deportivas (Jamero et al., 2019). Por ello, es fundamental que los docentes de EF promuevan ejercicios que mejoren la capacidad motriz, las relaciones socioeducativas y el rendimiento académico (Marchan & Mera, 2020). Las metodologías, actividades y estrategias cooperativas de enseñanza-aprendizaje deben ser variadas, creativas, lúdicas y motivadoras, ajustándose a los diferentes estilos de aprendizaje para facilitar la inclusión y la interacción entre los estudiantes (Miedema et al., 2022).

Las competencias inclusivas en el ámbito de la EF son esenciales para abordar adecuadamente las diversas necesidades de los estudiantes. Estas competencias incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los docentes enfrentar situaciones complejas en contextos educativos variados (Benavides-Lara et al., 2022). Es fundamental que los docentes organicen sus capacidades de manera eficiente para generar instancias de aprendizaje significativo para todos los estudiantes. Durante la formación docente, se deben construir y reforzar competencias que permitan una mejor adaptación y respuesta a las necesidades de los estudiantes con NEE (Weiss, 2011).

El desarrollo de competencias inclusivas en los docentes de EF implica una comprensión profunda de la teoría y la práctica en el ámbito educativo, así como la capacidad de adaptar actividades y estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes (Akuffo et al., 2022). Los docentes deben estar preparados para implementar metodologías que promuevan la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes en las clases de EF, creando un ambiente de respeto y colaboración (Letelier et al., 2020).

2. Método

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, el cual implica una actitud abierta e inductiva que explora una realidad subjetiva en un contexto específico. En este caso, el contexto es la práctica temprana en un establecimiento diferente a los que se utilizan comúnmente como centros de práctica.

El diseño de la investigación es un estudio de caso, centrado en las prácticas tempranas en una escuela de educación especial, dentro del contexto de la formación inicial docente de futuros profesores de EF. El estudio de caso permite un análisis detallado de las experiencias y percepciones de los participantes en su práctica educativa. El estudiantado fue entrevistado al inicio de sus cuatro meses de intervención en la escuela de educación especial, y se contrastó su experiencia al final del proceso.

Participantes

Los participantes son profesores en formación de EF de nivel 4 (segundo año) de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. La muestra seleccionada para el estudio de caso consiste en 9 docentes en formación que realizarán su práctica inicial en una escuela de educación especial. A diferencia del resto de sus compañeros que acudieron a establecimientos de currículum regular. Los participantes tienen una edad promedio de 20 años, con una distribución de 8 hombres y 1 mujer, similar a la proporción histórica de la carrera. Respecto de la saturación de datos en los análisis, estos se lograron con la saturación de estos mismos 9 participantes.

Se incluyeron estudiantes de segundo año de la carrera de EF, cursando asignaturas relacionadas con necesidades educativas especiales (NEE) y educación inclusiva (Universidad Autónoma de Chile, 2020). Todos los participantes firmaron consentimientos informados, donde se explicaban cada etapa y los objetivos del estudio, enfatizando la voluntariedad y anonimato del proceso, y permitiendo la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, validados por expertos en didáctica. Las entrevistas se orientaron a objetivos específicos y el grupo focal facilitó un debate abierto sobre las prácticas con alumnos/as con NEE.

La recolección de datos se llevó a cabo en dos momentos: el primero, previo a la inserción en el establecimiento de educación especial, en el cual se aplicó la entrevista semiestructurada. Se respetaron las percepciones y opiniones de los participantes. Luego de un periodo de 12 semanas de intervención, se realizaron dos grupos focales, generando un espacio de confianza. Ambas instancias fueron grabadas con el permiso de los participantes, para posteriormente transcribir los audios y proceder con el análisis de contenido.

En el presente estudio, el proceso de análisis de datos se orientó por los principios de la teoría fundamentada, adoptando un enfoque sistemático y reflexivo para explorar los patrones subyacentes en los datos cualitativos recogidos. Siguiendo metodologías establecidas, se realizó inicialmente una codificación abierta de los textos derivados de entrevistas semiestructuradas, permitiendo la identificación y clasificación preliminar de datos en diversas categorías (Estrada- Acuña et al., 2021; Tarozzi, 2020). Estas categorías emergentes fueron esenciales para formular preguntas específicas utilizadas en los grupos focales. Posteriormente, se empleó un análisis de contenido similar en las transcripciones de estos grupos, facilitando la creación de matrices detalladas de categorías y subcategorías que reflejan las percepciones y experiencias de los participantes. Este meticuloso ordenamiento de los datos culminó en una interpretación y síntesis de los resultados, proporcionando una comprensión profunda y estructurada de las temáticas investigadas (Tarozzi, 2020).

3. Resultados

El análisis cualitativo organizó y manipuló la información recogida para establecer relaciones, interpretaciones y conclusiones. Se crearon matrices con categorías y subcategorías basadas en las entrevistas y grupo focal, generando códigos y descriptores que reflejaban las

percepciones y experiencias de los entrevistados. Esta información se interpretó para obtener los resultados finales.

Matriz de categorías

Para comenzar el análisis de los resultados, se presenta a continuación las matrices de categorías emergente desde las entrevistas al profesorado en formación participante (tabla 2 y 3):

Tabla 2.
Matriz de categorías emergentes previos a la práctica temprana en Educación especial

Dimensiones	Categorías	Sub-Categorías	Descripción	
Expectativas Personales	Emociones Agradables	Alegría	Felicidad por la oportunidad que se les presentaba.	
		Gratitud	Agradecidos con la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos en la experiencia que se les presenta.	
		Esperanza	Sensaciones de agrado y de optimismo al pensar en los momentos lindos y agradables que podrán vivir a futuro.	
		Inspiración	Al pensar en los casos de estudiantes y en cómo podrían ser capaces ayudarlos, superándose para lograr estos desafíos.	
		Satisfacción	Deseo de comunicarse con los estudiantes y ayudarlos.	
	Emociones Desagradables	Amor	Sensación emotiva frente al contexto y a los estudiantes como tal, debido a la empatía con la que se relacionan.	
		Miedo	Al no saber cómo relacionarse con los estudiantes.	
		Inseguridad	No saber cómo comunicarse con los estudiantes.	
	Formación y experiencias en ámbitos inclusivos	Experiencias Personales	Ansiedad	Debido a las asignaciones voluntarias o no, en el establecimiento de práctica.
			Familiares	Mencionando que tenían personas de su entorno familiar con diagnósticos.
Compañeros o Cercanos			Experiencias siendo escolares con compañeros/as diagnosticados.	
Formación y Experiencias Académicas		Sujetos Ajenos	Realizando actividades en sus asignaturas con niños de Teletón.	
		Asignaturas	Asignaturas durante los semestres actuales y anteriores.	
Competencias Inclusivas		Comunicación	Inserciones prácticas	En las prácticas progresivas de la malla curricular.
			Seguridad	Manifiestan seguridad frente a la comunicación con la que se podrían integrar en el contexto, tanto con estudiantes como personal docente o administrativos.
		Planificación y gestión del aprendizaje	Se sienten Competentes	Todos piensan que están capacitados para comunicarse con los estudiantes.
			Competentes	Se denota seguridad y competencias para poder abordar el Curriculum y sus objetivos, desde la perspectiva inclusiva. Representan totalmente el ser capaces de plantearse generar buenas planificaciones y adecuar las clases cuando deba ser necesario.
		Emocionales	Conciencia Emocional	Manifiestan ser capaces de percibir e identificar las emociones que pueden reflejar sus estudiantes según las situaciones que puedan surgir en el aula de clases, para lograr relacionarse más emocionalmente.
Regulación y Autonomía Emocional	Comentan que pueden controlar sus emociones según las situaciones vividas dentro de la escuela, pero en ocasiones pueden ser sobrepasados por la pena o la lástima, son capaces de no dejarse afectar, pero si se permiten ser sensibles ante dificultades o problemas de los estudiantes.			
Inteligencia Interpersonal	Manifiestan ser conscientes y astutos para crear e incentivar buenas prácticas para lograr relacionarse y vincularse con los estudiantes.			
Habilidades de la vida y el bienestar	Se muestran optimistas frente a poder afrontar desafíos nuevos y situaciones disruptivas en el aula de clases, organizándose para rescatar sensaciones satisfactorias al enfrentar y solucionar problemas.			

Tabla 3.
Matriz de categorías emergentes previos a la práctica temprana en Educación especial

Dimensión	Categorías	Sub-Categorías	Descripción
Progreso Emocional Sobre Expectativas Previas	Desarrollo de las Emociones Agradables	Alegría	Su proceso fue fructífero desde el punto de vista de la calidez que encontraron en una situación algo preocupante al inicio, por lo que dichos cambios reflejan sensaciones alegres.
		satisfacción	Los entrevistados demuestran orgullo frente a su proceso de aprendizaje, su práctica ha revelado competencias que ellos no suponían tener, se sienten con la cabeza en alto debido a su proceso de práctica y los vínculos que formaron.
		Amor	Se sienten conformes y competentes, lo que engrandece su motivación para seguir por el proceso de enseñanza aprendizaje, esta vez incluido el ámbito inclusivo.
	Nuevas Emociones Agradables	Orgullo	Recomiendan vivir la experiencia debido a las enseñanzas que otorgan y para aprender sobre la realidad real en el contexto inclusivo.
		Motivación	En totalidad los entrevistados realzan que el afecto entre pares y estudiantes es fundamental para el desarrollo de nuevos vínculos lo que facilita y hacen más placenteros el proceso de práctica.
	Emociones Desagradables	Miedo	Mencionaron sentir miedo al inicio, pero luego le dieron sentido a ese miedo, ya que es necesario para lograr un desarrollo consciente de sus competencias inclusivas
		Inseguridad	Han determinado que la inseguridad siempre está presente, pero que son capaces de superar dicha falencia con experiencia y con el apoyo de los profesores y compañeros.
	Nuevas Emociones Desagradables	Presión	En su totalidad manifiestan que sintieron cierta obligatoriedad en la idea de asistir a una escuela de educación especial, por parte de profesores, pero, resaltan el hecho de que es necesario para contribuir en sus competencias inclusivas.
		Disconformidad	Debido principalmente a la organización, gestión y coordinación de las clases, manifiestan no estar realmente en clases de Educación Física, más bien se tenían que desenvolver en clases multidisciplinarias, por lo que sienten que pudo ser más específico a la disciplina.
	Influencia en la Formación y Experiencias en Ámbitos Inclusivos	Rol Docente	Contexto inclusivo
Relevancia Académica		Asignaturas	Se ha determinado que las asignaturas son totalmente relevantes para el desarrollo de ciertas competencias inclusivas, pero aun así no se logra abarcar la totalidad de implicaciones, debido a que refuerza más lo teórico, que lo práctico, generando complicaciones al vivenciar una situación real, en un contexto inclusivo.
Desarrollo de las Competencias Inclusivas	Competencias Comunicacionales de un docente inclusivo	reflexión	El docente en formación debe integrar la comunicación como una herramienta fundamental en el marco de sus competencias, más aun refiriéndonos al ámbito inclusivo, considerando que esta habilidad es determinante a la hora de darse a entender, relacionarse y generar un proceso integral y significativo para los estudiantes.
		Capacidades	Los docentes en formación han determinado que el docente en formación debe ser docente capacitado para preparar y orquestrar el Curriculum, con bases que sustenten la planificación, de forma precisa y objetiva.
	Competencias de planificación de un docente inclusivo	Características	El profesorado en formación debe ser un profesional, creativo, lúdico y empático, capaz de adecuar las situaciones en el aula, considerando principios didácticos como; individualidad, accesibilidad y progresividad.
		Capacidad de moderación	Los entrevistados han determinado que el docente en formación, debe ser un profesional moderador, con la capacidad de limitar o contribuir en ideas que les permitan influir en situaciones diversas con sus estudiantes, para hacer que los objetivos propuestos, sean alcanzables.
		Habilidades de manejo social	Debe mantener una postura de guía, de líder, con la labor de hacer del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, un camino único, reflexivo y significativo.
	Competencias Emocionales de un docente inclusivo	Capacidades de regulación	Un docente con competencias de regulación, conciencia y autonomía emocional, que permita que sus estudiantes lo posicionen como un pilar fundamental en donde puedan expresar, regulación y sostener emociones diversas que puedan surgir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
		Enseñanza integral	Debe ser un profesional capacitado, en el cual su estudiantado sea capaz de obtener respuestas que contribuyan a su desarrollo académico, social y crítico, demostrando ser un docente con sustento teórico y práctico con relación a su especialidad y temáticas objetivas a desarrollar, siempre considerando la diversidad como un pilar base.

Los resultados se organizan en dos momentos claves del estudio de caso, uno de ellos es previo a insertarse a la práctica temprana, donde se abordan las expectativas, formación o experiencia inclusiva previa y autopercepción de las competencias inclusivas declaradas. Luego se profundizará en la percepción de los participantes, una vez finalizado su proceso de cuatro meses de práctica.

Previo al proceso de práctica en una escuela de educación especial

Expectativas previas a su práctica

La primera dimensión explorada en este estudio se centra en las "Expectativas personales" que emergieron desde las entrevistas en el periodo previo a comenzar su proceso de práctica en una escuela de Educación Especial, las cuales se desglosan en dos subcategorías. En primer lugar, se observaron "Emociones agradables", donde los participantes expresaron sentimientos de alegría, gratitud, esperanza, inspiración, satisfacción y amor debido a la oportunidad de potenciar competencias, adquirir nuevos conocimientos y establecer relaciones efectivas con los estudiantes de la escuela de educación especial.

"Ver el hecho de que alumnos estén riendo, que estén disfrutando, que haya un goce de parte de ellos es como algo que lo llena a uno como profesor y como que le incita a seguir, a seguir luchando y dar lo mejor para que ellos puedan divertirse y no solamente divertirse, sino que logren tener en realidad un aprendizaje significativo que aprendan de lo que le estamos enseñando, así que es algo muy emocional." (Entrevistado 3).

Por otro lado, se identificaron "Emociones desagradables", como miedo, inseguridad, frustración y ansiedad, principalmente relacionadas con la comunicación y planificación en un nuevo ambiente educativo.

"Siento miedo al no saber cómo relacionarme o comunicarme con los estudiantes, nunca había tenido una práctica en este contexto, donde no sé a lo que voy con certeza..." (Entrevistado 8).

Formación y experiencia en ámbitos inclusivos

La siguiente dimensión, "Formación y experiencia en ámbitos inclusivos", trata de dilucidar, desde la percepción de los participantes, cómo sus experiencias previas fueron robusteciendo sus competencias inclusivas. Se divide en dos subcategorías. La primera, "Experiencias personales", revela interacciones previas con individuos que presentan discapacidades o necesidades educativas especiales, tanto en el ámbito familiar como social. La segunda, "Formación y experiencias académicas", destaca la participación en asignaturas y prácticas relacionadas con la inclusión, proporcionadas por la universidad.

"Yo tengo la experiencia con una prima pequeña, que tiene síndrome de Down, así que sí, ella entiende lo que nosotros le hablamos, pero la comunicación de ella hacia nosotros es más compleja, pero ya con el tiempo nos hemos acostumbrado" (Entrevistado 9). "Cuando estaba en el colegio solamente, tenía un compañero que estaba en silla de ruedas, y ahí nosotros colaboramos, porque no teníamos ayudantes de sala, ayudábamos con los traslados y otras cosas..." (Entrevistado 7). "En educación básica tenía un compañero con síndrome de Down y déficit atencional, nos llevábamos muy bien, son cariñosos y siempre lo ayudaba, y como que trataba de no integrarlo si no que incluirlo" (Entrevistado 3).

Percepción de competencias inclusivas

La última dimensión examinada se refiere a la "Percepción de competencias inclusivas" antes del inicio del proceso de práctica en una escuela de educación especial. Se identificaron tres subcategorías: "Comunicación", "Planificación y adaptación del aprendizaje" y "Competencias emocionales".

En cuanto a la comunicación, los participantes manifestaron confianza en sus habilidades para comunicarse efectivamente con los estudiantes y otros profesionales del entorno

educativo. Respecto a la planificación y adaptación del aprendizaje, todos se sintieron capacitados para diseñar clases inclusivas y adaptar el currículum a las necesidades individuales de los estudiantes.

Finalmente, en relación con las competencias emocionales, los participantes mostraron seguridad en su capacidad para identificar y manejar las emociones de los estudiantes, aunque reconocieron ciertas dudas y temores asociados con la experiencia práctica.

Posterior al proceso de práctica en una escuela de educación especial

Progreso emocional respecto a expectativas previas

El progreso emocional durante el proceso refleja una evolución significativa en las emociones de los participantes. Aunque las emociones agradables iniciales, como la alegría y la satisfacción, se mantienen, surgen nuevas emociones como la motivación y el orgullo, resultado del desarrollo de competencias inclusivas y la superación de desafíos en su formación docente.

“Alegría, en el sentido de que, uno como docente en práctica, siente que logro salir adelante con estos chicos, porque cuando uno llegó igual se veía compleja la situación porque era nuevo para uno” (Entrevistado 1). “Orgullo, porque al ver que todo lo que estamos planificando, los niños lo disfrutaban y se veía una sonrisa en ellos, que era lo más especial, que se veía que lo disfrutaban y aprenderían de ello” (Entrevistado 3).

Los participantes también recomiendan esta experiencia a las nuevas generaciones de docentes, destacando su importancia en su desarrollo profesional y personal.

“Yo creo que se lograron los objetivos propuestos, vivenciar, aprender a manejarme con estos niños, como para poder desenvolverme a lo mejor más adelante si algún día me toca un niño así, entonces uno ya va preparado” (Entrevistado 7).

Las emociones desagradables, presentes antes del inicio de la práctica, están relacionadas con la incertidumbre y el enfrentamiento a lo desconocido. Sin embargo, los participantes expresan que estas emociones son necesarias para el desarrollo consciente de sus competencias inclusivas y logran superarlas con el tiempo y la experiencia.

“Yo al principio sentía como miedo, a lo que me iba a enfrentar, si no iba a saber llevar una situación complicada, pero al final me he ido desenvolviendo bien en el curso y ya no me quiero ir” (Entrevistado 5). “A veces existe una inseguridad en cada uno, porque eran nuevos desafíos que nunca habíamos vivido, pero comparto la felicidad de mi compañero porque son cosas que supimos sacar adelante” (Entrevistado 2).

Aunque las emociones desagradables pueden persistir, enfrentarse a ellas es crucial para el crecimiento personal y profesional, sugiriendo una actitud resiliente en los futuros educadores inclusivos.

Influencia de la Práctica en la Formación Inclusiva

Los participantes resaltan la influencia positiva de la práctica en una escuela de educación especial en su formación y experiencia inclusiva, identificando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Una fortaleza es el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo, permitiendo cuestionar y analizar su formación y experiencia práctica. Sin embargo, se identifican debilidades, como la falta de preparación en el abordaje de discapacidades intelectuales.

“Al final por mucha teoría que veamos, nunca se va a ver reflejado en los que vamos a ver en la práctica” (Entrevistado 6). “Si, ayudaron algunas asignaturas, pero creo que igual faltó, falta en ese sentido del otro ámbito, trabajar con niños especiales, en ese caso encuentro que faltan como no sé. algunas asignaturas más enfocadas en eso, potenciarnos más” (Entrevistado 7).

Las oportunidades incluyen el desarrollo de competencias reflexivas y la identificación de intereses en la labor docente inclusiva. Las amenazas incluyen la falta de coordinación universitaria y limitaciones en la formación para abordar discapacidades intelectuales.

En resumen, la práctica en una escuela de educación especial proporcionó una experiencia significativa que influyó positivamente en la formación y experiencia.

Percepción de competencias inclusivas

El desarrollo de competencias inclusivas en el profesorado de Educación Física en formación, a través de la práctica en una escuela de educación especial, ha sido el foco central de esta investigación. Por lo tanto, analizar el progreso en la percepción de estas competencias es un objetivo crucial.

La percepción de la muestra sobre sus competencias inclusivas en comunicación, planificación y emocionales ha experimentado un progreso positivo. Sin embargo, se reconoce que con más tiempo práctico podrían potenciar aún más estas competencias. Se destaca la importancia de la conciencia y autonomía emocional como elementos clave para expresarse de manera efectiva hacia los alumnos.

“Aprendimos a desarrollar el cómo comunicarnos con los niños, y que nos entiendan a nosotros, porque quizás nosotros podemos explicar muchas veces de una forma, pero no es la manera que ellos quieren, así que tuvimos que aprender como comunicarnos” (Entrevistado 3). “Yo creo que si mejoraron (competencias inclusivas), pero igual falta, porque igual la práctica fue corta... igual en lo personal yo siento como que mejoré en ese ámbito, pero aún falta, perfeccionarse más aún” (Entrevistado 7). “Todo lo que estamos planificando, los niños lo disfrutaban y se veía una sonrisa en ellos, que era lo más especial, que se veía que lo disfrutaban y aprenderían de ello” (Entrevistado 3). “Yo creo que es importante ser más emocional, como llevar siempre una sonrisa en la cara, el ser alegre, porque al final, sobre todo, los niños especiales notan cuando uno lleva esa alegría, y se transmite al final” (Entrevistado 6).

El desarrollo de competencias inclusivas en el profesorado de educación física es esencial para satisfacer las diversas necesidades de un estudiantado en un contexto inclusivo. A través de la práctica y la experimentación, se perfeccionan las habilidades que un docente emplea para estimular el progreso de sus alumnos. A medida que el docente en formación se enfrenta a situaciones reflexivas, críticas y fuera de su zona de confort, desarrolla sus competencias inclusivas. Esto implica adaptarse a un nuevo contexto donde el profesor se ve obligado a aprender y formarse mediante la acción y el servicio, mejorando con el tiempo.

4. Discusión

La experiencia de práctica en una escuela de educación especial ha demostrado ser un punto crucial en la evolución de las competencias inclusivas de los docentes de EF en formación (Bennasar-García, 2022). Al analizar los resultados obtenidos, se puede apreciar una transformación significativa en la percepción y aplicación de las competencias inclusivas desde el inicio hasta el final del proceso de práctica (Alshahrany & Ibrahim, 2021). Inicialmente, los participantes manifestaron una mezcla de emociones agradables y desagradables relacionadas con sus expectativas personales. Las emociones agradables, como la alegría, la gratitud, la esperanza y la inspiración, reflejan el entusiasmo por la oportunidad de adquirir nuevas competencias y establecer relaciones efectivas con los estudiantes (Laakso, 2023). Estas emociones positivas son indicativas de un compromiso inicial fuerte y una motivación intrínseca por parte de los docentes en formación. Esto es consistente con la literatura que resalta cómo las emociones positivas pueden impulsar el compromiso y la motivación en contextos educativos (Hyunjin et al., 2023; Köksoy & Kutluer, 2023).

Por otro lado, las emociones desagradables, como el miedo, la inseguridad, la frustración y la ansiedad, se relacionaron principalmente con la incertidumbre sobre cómo comunicarse y planificar en un ambiente educativo inclusivo (Laakso, 2023). Este hallazgo es consistente con estudios previos que indican que la inseguridad y la ansiedad son comunes entre los docentes en formación cuando enfrentan nuevos desafíos educativos (Cunti, 2020; Calafell et al., 2024).

Esta dualidad emocional refleja la complejidad y la demanda del contexto inclusivo, subrayando la necesidad de una preparación adecuada y apoyo continuo durante el proceso de formación (Encabo-Fernández et al., 2024). Las experiencias personales y académicas de los participantes desempeñaron un papel importante en su desarrollo de competencias inclusivas (Aktepe, 2021). Las interacciones previas con individuos con discapacidades, tanto en el ámbito familiar como social, proporcionaron una base de experiencias relevantes que facilitaron su adaptación a contextos inclusivos durante la práctica. Estas experiencias previas son fundamentales para desarrollar una comprensión profunda y una empatía genuina hacia las necesidades educativas especiales (McKee et al., 2021).

En términos de formación académica, la participación en asignaturas y prácticas relacionadas con la inclusión fue fundamental, sin embargo, los participantes de esta investigación señalaron la necesidad de fortalecer las habilidades prácticas en contextos reales o simulados, por sobre el exceso de teoría, confirmando y alineándose a la deficiencia en la formación universitaria actual (Castillo-Paredes, 2022). Este punto subraya la importancia de integrar más contenido inclusivo en los programas de formación docente para preparar mejor a los futuros educadores, una recomendación que está alineada con las directrices de organismos internacionales como UNESCO (2024). La falta de una preparación adecuada en el abordaje de discapacidades intelectuales también ha sido identificada como una debilidad significativa (Gaggioli & Sannipoli, 2021).

Antes del inicio de la práctica, los participantes mostraron una percepción inicial de competencias en áreas como la comunicación, la planificación y las competencias emocionales. A pesar de esta autoconfianza inicial, también expresaron dudas y temores asociados con la aplicación de estas competencias en un entorno inclusivo (Medina & Valdés, 2019). La práctica en la escuela de educación especial permitió a los participantes experimentar y mejorar sus competencias de manera significativa. Al final del proceso, los participantes demostraron un notable progreso en la comunicación efectiva con los estudiantes y en la adaptación del currículum a sus necesidades individuales. Este desarrollo se reflejó en su creciente confianza y en la capacidad de manejar situaciones emocionales complejas dentro del aula (Flores, 2021).

El progreso emocional de los participantes también fue evidente. Inicialmente, las emociones agradables coexistieron con sentimientos de miedo. Sin embargo, a medida que avanzaban en la práctica, estas emociones se transformaron en motivación, confianza y orgullo por los logros alcanzados. Los participantes destacaron la importancia de enfrentar y superar sus temores para desarrollar competencias inclusivas efectivas. Este proceso de transformación emocional es esencial para el crecimiento personal y profesional de los futuros docentes (Hyunjin et al., 2023). La práctica en una escuela de educación especial tuvo una influencia positiva significativa en la formación y experiencia de los participantes en ámbitos inclusivos. Esta experiencia les permitió desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo sobre su formación y enfrentar las debilidades identificadas, como la falta de preparación en el abordaje de discapacidades intelectuales. Aunque se identificaron áreas de mejora, como la coordinación universitaria y la preparación para abordar discapacidades específicas, la práctica fue fundamental para el desarrollo de competencias inclusivas. Los participantes subrayaron la importancia de esta experiencia formativa y recomendaron su inclusión en los programas de formación docente (Castillo-Paredes, 2022; UNESCO, 2024).

Posterior a la práctica, la percepción de competencias inclusivas en comunicación, planificación y aspectos emocionales mostró un progreso positivo. Los participantes reconocieron la importancia de la práctica continua para mejorar aún más estas competencias y destacaron la relevancia de la conciencia y autonomía emocional en su interacción con los estudiantes. El desarrollo de competencias inclusivas en el profesorado de educación física es esencial para satisfacer las diversas necesidades de un estudiantado en un contexto inclusivo. A través de la práctica y la experimentación, se perfeccionan las habilidades que un docente emplea para estimular el progreso de sus alumnos. A medida que el docente en formación se enfrenta a situaciones reflexivas, críticas y fuera de su zona de confort, desarrolla sus competencias inclusivas, implicando una adaptación a un nuevo contexto donde el profesor se ve obligado a aprender y formarse mediante la acción y el servicio (Booth & Ainscow, 2015; Castillo-Paredes, 2022).

En resumen, la práctica en una escuela de educación especial proporcionó una experiencia significativa que influyó positivamente en la formación y desarrollo de competencias inclusivas en los futuros docentes de educación física. Aunque se identificaron áreas de mejora, esta experiencia fue crucial para su crecimiento personal y profesional, subrayando la importancia de la práctica en contextos inclusivos como parte integral de la formación docente (Reina et al., 2016).

5. Conclusión

La experiencia de práctica en una escuela de educación especial fue un punto crucial en la evolución de las competencias inclusivas de los docentes de Educación Física en formación. Al inicio del proceso, si bien se identificaron cierto dominio en competencias como la comunicación y la planificación, los participantes expresaron dudas y cierta inseguridad sobre su capacidad para aplicarlas en un contexto inclusivo. Sin embargo, al finalizar la práctica, se observó un notable progreso en la percepción de sus competencias.

Durante el proceso, los participantes experimentaron una amplia gama de emociones, desde la alegría y el orgullo por los logros obtenidos hasta el miedo y la inseguridad ante lo desconocido. Sin embargo, a medida que avanzaban en la práctica, estas emociones fueron transformándose en motivación, confianza y satisfacción por el impacto positivo que estaban generando en el estudiantado de la escuela de educación especial.

Aunque se reconoció la limitación del tiempo dedicado a la práctica y la necesidad de una mayor interacción en el contexto inclusivo, los participantes destacaron el valor y la importancia de esta experiencia formativa. Se evidenció que, a pesar de las dificultades y las limitaciones, la práctica en un entorno inclusivo permitió un crecimiento significativo en las competencias de los docentes en formación.

En conclusión, la experiencia de práctica en una escuela de educación especial fue fundamental para el desarrollo de competencias inclusivas en los docentes de EF en formación. Desde el inicio hasta el final del proceso, se observó una evolución notable en la percepción y aplicación de estas competencias, lo que subraya la importancia de la práctica en la formación docente, especialmente en contextos diversos e inclusivos.

Este proyecto de investigación aporta perspectivas valiosas sobre la educación inclusiva desde la visión de los estudiantes participantes, ofreciendo una base sólida para investigaciones y discusiones futuras en formación docente. No obstante, es importante señalar que el estudio presenta limitaciones notables debido a la ausencia de perspectivas de otros actores clave, como los profesores tutores universitarios y los guías de los establecimientos educativos. La inclusión de estas voces podría haber proporcionado una comprensión más completa de los desafíos y dinámicas de la educación inclusiva. Por lo tanto, los resultados deben ser interpretados con precaución. Se sugiere que futuras investigaciones incorporen a estos actores para superar estas limitaciones y profundizar en el entendimiento del tema.

References

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 27, 83–98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Aktepe V, Temur M, & Yazicioglu T. (2021). The Determination of Priority Skills in Inclusive Classrooms Based on the Views of Primary Teachers. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 462-477. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1327026&lang=es&site=ehost-live>
- Akuffo Darko, R., Mwangi, J., & Wachira, L. J. (2022). Student teachers' pedagogical knowledge on the inclusion of students with disabilities in practical physical education lessons in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 18(1), 51–73.
- Alshahrany, A. N., & Ibrahim, H. (2021). Motor Skills Performance of Children with Hearing Impairment using Different Modules and Physical Education Setting. *Ilkogretim Online*, 20(5), 2215–2230. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.241>
- Andreucci, P., & Morales, C. (2019). Discapacidad Intelectual en Primera Infancia: La Perspectiva de los/as Hermanos/as de Niños/as con Síndrome de Down. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 191–208. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200191>
- Bennasar-García, M. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 1, 329–340. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551183>
- Butabayeva, Svetlana K. Ismagulova, Gulbarshin A. Nogabayeva, Umirbekova Akerke Nurlanbekovna, & Aidana K. Zhussip. (2024). Providing an Inclusive Career Guidance for Students with Special Educational Needs in Kazakhstani Schools. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 18(1), 179–189.

- Calafell, M. N., Calderon, C., & Gustems, J. (2024). Engagement and Factors Associated with Academic Performance in Spanish Students Undertaking Teacher Training Degrees. *International Journal of Instruction*, 17(1), 513–532. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17127a>
- Campos, J., Goig, R., Gimeno, M., & Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. *Retos*, 39, 372–378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, L., & Castejón, F. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 318–323. <https://doi.org/10.47197/retos.v35i35.67533>
- Castillo-Armijo, P., & Norambuena-Sandoval, I. (2020). Special Education during the Chilean dictatorship to its consolidation in current times. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 16(2), 267–293. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile. *Retos*, 44, 709–715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Aparecido, A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, 38, 317–330. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73304>
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo Garrido, B., Aravena Calderón, H., Valenzuela Zakuda, A., Pérez Farías, T., Medel Tapia, C., & Quezada Alcaino, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile. *Retos*, 42, 317–330. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- Castillo-Retamal, F., Torres-Medina, A., Herrera-Muñoz, M., & Faúndez-Casanova, C. (2021). Percepciones sobre el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en la Práctica Profesional Virtual de Educación Física. *Retos*, 42, 774–784. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87310>
- Castro, I. (2020). Diseño de una Propuesta de Intervención para el Desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas y Aumento de la Autonomía Personal en Personas con Discapacidad Intelectual. Trabajo de sistematización de la práctica para optar por el título de licenciada en Educación Física, Recreación y Deportes. <https://hdl.handle.net/10656/12297>
- Dolores Guerra, M. (2020). Inclusión educativa: planificación y adaptación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 45-59. <https://doi.org/10.35362/rie830410>
- Dawn Fuller, A. (2022). A Qualitative Study of Special Education Teachers' Perceptions of Social Skills Training for Students with Autism. In ProQuest LLC. <https://doi.org/10.35362/rie830410> https://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:30568558
- Encabo-Fernández, E., Jerez-Martínez, I., Hernández-Delgado, L., & Sánchez-Sánchez, G. (2024). La identificación de las emociones por parte del profesorado en formación. Un estudio descriptivo a partir de álbumes ilustrados. (Spanish). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1), 1–19. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30459>
- Espinoza-Freire, E., Lema-Ruiz, R., & Rivas-Cun, H. (2019). Las competencias comunicativas en el proceso formativo profesional. *Revista Electrónica Para Maestros y Profesores*, 17(1), 132–146. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6056
- Estrada-Acuña, R. A., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., & Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (51), 185-229. <https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30812>
- Figueroa, M., Borjas, E., Plúas, R., Castro, G., Tovar, G., & Estupiñan, J. (2019). Estudio situacional para determinar estrategias formativas en la atención a escolares con necesidades educativas especiales en la zona 5 del Ecuador. *Revista Investigación Operacional*, 255–266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239603>
- Flores, C. (2021). La sordoceguera en la educación actual: la educación física como apoyo ala inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 129–135. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.10>
- Gaggioli, C., & Sannipoli, M. (2021). Improving the Training of Support Teachers in Italy: The Results of a Research on Attitudes Aimed at Students with Intellectual Disabilities. *Science Insights Education Frontiers*, 8(2), 1037–1057.
- Hyunjin Jinna Kim, Yiren Kong, Hernandez, C., & Soban, M. (2023). Student Emotions and Engagement: Enacting Humanizing Pedagogy in Higher Education. *IAFOR Journal of Education*, 11(3), 185–206. <https://doi.org/10.22492/ije.11.3.09>
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 101–117. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Jamero, J. (2019). Social Constructivism and Play of Children with Autism for Inclusive Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(2), 154–167. <https://doi.org/10.20489/intjecse.670475>
- Köksoy, A. M., & Kutluer, M. U. (2023). Motivation to Teach as a Predictor of Resilience and Appreciation: An Examination in Terms of the Self-Determination Theory. *South African Journal of Education*, 43(2).
- Laakso, M., Fagerlund, Å., Pesonen, A.-K., Figueiredo, R. A. O., & Eriksson, J. G. (2023). The Impact of the Positive Education Program Flourishing Students on Early Adolescents' Daily Positive and Negative Emotions Using the Experience Sampling Method. *Journal of Early Adolescence*, 43(4), 385–417. <https://doi.org/10.1177/02724316221105582>
- Letelier, I. V., Neira, R. A., Gutiérrez, L. L., Donoso, M. M., Duarte, E., & Carrillo, J. P. (2020). Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en clases de Educación Física. *Revista Horizonte: Ciencias de la Actividad Física*, 11(2), 1-13.
- López, T., Castillo, C., Taruman, J., & Urzúa, A. (2020). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 102–117. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536>
- Lopicich, A. P. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 786-795.
- Løvoll, H. S., Bentzen, M., & Säfvenbom, R. (2020). Development of Positive Emotions in Physical Education: Person-Centred Approach for Understanding Motivational Stability and Change. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 999–1014. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.163981>
- Marchan, M., & Mera, O. (2020). La motricidad de los estudiantes diagnosticados con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), a través de las prácticas de educación física. *Cognosis*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2462>
- McKee, A., Sandoval Gomez, A., & Stockbridge, K. (2021). The Importance of Inclusive Spaces in Social Skills Development: Drawing on the LGBTQ Educational and Disability Studies in Education Frameworks. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 385–389.
- Medina, J., & Valdes, M. (2019). La competencia comunicativa profesional en el contexto universitario-organizacional. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 15(68), 238–243. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conradoORCID:https://orcid.org/0000-0002-7052-5668>

- Mella-Núñez, Í., Quiroga-Carrillo, A., & Crespo, J. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educar*, 57(2), 363–377. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1241>
- Muñoz, F. (2021). Discapacidad e Inclusión, un desafío para la Educación Física en Chile. *Journal of Movement & Health*, 18(1). [https://doi.org/10.5027/jmh-vol18-issue1\(2021\)art98](https://doi.org/10.5027/jmh-vol18-issue1(2021)art98)
- Miltenienė, L., Melienė, R., Galkienė, A., & Rutkienė, A. (2022). Įtraukiosios ugdymo praktikos tobulinimas COVID-19 pandemijos kontekste: mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi sunkumų įveika. (Lithuanian). *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 145(1), 62–80. <https://doi.org/10.15823/p.2022.145.4>
- Rasmitadila, Megan Asri Humaira, Teguh Prasetyo, Hanrezi Dhania Hasnin, & Reza Rachmadtullah. (2023). Teacher Perceptions of Inclusive Education Training: Implementation of an Inclusive Elementary School Mentoring Program Based on Collaborative Partnership. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(4), 682–688.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2016). Cuestionario de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación física (AISDPE): Una escala de dos componentes en español. *European Journal of Human Movement*, 36, 75–87.
- Rens, J., & Louw, H. (2021). The Transition of Learners to Classes for Learners with Special Educational Needs from the Perspective of the Learners, Teachers and Parents. *South African Journal of Education*, 41(3). <https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1314643&lang=es&site=ehost-live>
- Ruiz-Bejarano, A. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Salum, J. M. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 39244–39262. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-461>
- Solís García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Tajri, Y., Saint-Martin, J., & Froissart, T. (2022). La construcción de una educación física y deportiva inclusiva en Francia: la difícil evolución de una disciplina escolar que se hace extensiva a los alumnos discapacitados a partir de los años sesenta. *Materiales Para La Historia Del Deporte*, 22, 126. <https://doi.org/10.20868/mhd.2022.22.4781>
- Tarozzi, M. (2020). *What is grounded theory?*. Bloomsbury publishing.
- Valadez, M. (2021). Problemas educativos actuales. En E. M. Díaz Ordaz Castillejos, F. Lara Piña, D. Hernández Cruz, M. Alvarado & M. A. Zepeda (Eds.), *Problemas educativos regionales: enfoques teóricos y metodológicos*. Jazare Editorial.
- Velásquez, A., García, L., & Veas, L. (2022). *El Docente de Educación Física y su incidencia en el desarrollo motor de los niños con Necesidades Educativas Especiales*. *Publicación Científica de La FCF, Universidad de Granma, Cuba.*, 19, 216–233. <https://olimpia.udg.co.cu>