

Artículo

Percepción del profesorado de Educación Física frente a sus competencias inclusivas

Perception of Physical Education teachers regarding their inclusive competencies

Alicia Contreras-Mu^{1,2,3*}; Alan Sánchez-Benítez¹; Emiliano Moraga-Moneo¹; Felipe Rivas-Díaz¹

¹ Carrera de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, Chile

² Grupo de Investigación Grupo de Investigación en Formación y Desarrollo Docente: Tensiones entre las políticas públicas y la labor docente (FODED)

³ Grupo de investigación en Educación física, salud y calidad de vida (EFISAL)

***Autor de Correspondencia:** Alicia Contreras-Mu, alicia.contreras@uautonoma.cl

CITACIÓN

Contreras-Mu, A., Sánchez-Benítez, A., Moraga-Moneo, E., & Rivas-Díaz, F. (2024). Percepción del profesorado de Educación Física frente a sus competencias inclusivas. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(3), 1-11. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art45>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 15 de Octubre, 2024

Aceptado: 19 de Abril, 2025

Publicado: 22 de Abril, 2025

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. El presente artículo tiene como objetivo principal analizar la percepción del profesorado de Educación Física frente a sus competencias en la atención del alumnado con necesidades educativas específicas (NEE) en dos centros educativos de la región Metropolitana de Chile, identificando con ello, las necesidades más urgentes relacionadas a la inclusión. Esta investigación siguió un enfoque mixto de tipo transversal exploratorio-descriptivo, siguiendo lineamiento de un estudio de caso, con una muestra de cuatro profesores de Educación Física (EFI); la recolección de información y datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada, considerando el cuestionario de escala de percepción de Competencia Docente en Educación Física en la atención a las personas con Discapacidad (ECoDEFyD). Dentro de las principales conclusiones se señala que las percepciones del profesorado de EFI es que se sienten bastante y muy competentes frente a la atención del alumnado con NEE. Sin embargo, la necesidad más urgente está relacionada con capacitaciones frente a la inclusión. Un punto relevante que emerge de los resultados es que el profesorado enfatiza que debe atender a todos y todas sus alumnas, no solamente enfocarse en el estudiantado con NEE.

Palabras clave: Percepciones docentes, Necesidades educativas específicas, Competencias docentes, Profesorado de Educación Física, Educación inclusiva.

Abstract. The main objective of this article is to analyse the perception of Physical Education teachers regarding their competencies in the care of students with Specific Educational Needs (SEN) in two educational centers in the Metropolitan region of Chile, thereby identifying the most urgent needs, related to inclusion. This research follows a mixed cross-sectional exploratory-descriptive approach, following the guidelines of a case study, with a sample of four Physical Education teachers (PE); the collection of information and data was carried out through a semi-structured interview, considering the perception scale questionnaire of Teaching Competence in Physical Education in the care of people with Disabilities (ECoDEFyD). Among the main conclusions, it is pointed out that the perceptions of PE teachers are that they feel quite and very competent in caring for students with SEN. However, the most urgent need is related to training on inclusion. A relevant point that emerges from the results is that the teachers emphasize that they must attend to all their students, not only focus on students with SEN.

Keywords. Teaching perceptions, Specific educational needs, Teaching competencies, Physical education teachers, Inclusive education.

1. Introducción

En la educación se busca dar respuestas asertivas a todos los entornos formales de enseñanza, valorando la diversidad del estudiantado, donde la inclusión tiene el propósito de la búsqueda de una enseñanza activa y de continuo cambio, de la que todos y todas deben ser partícipes (Nieva & Lleixà, 2018), las cuales considera la “participación de las personas en situación de discapacidad” (Camargo et al., 2023, p. 945). Esto no se encuentra exentó de

tensiones en el ámbito educativo, el cual ha estado habituado a la homogeneidad en el aula, y en la unificación de respuestas a los distintos problemas (Fierro & Triviño, 2022). En este punto emerge la inclusión, la que está asociada directamente a la diversidad, por ello, es un proceso que no ha llegado a su fin, sin embargo, se realizan esfuerzos para comprometerse “firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos” (Booth & Ainscow, 2011, p. 31). En este punto, es relevante mencionar que dentro del artículo se utilizan los siguientes términos: Necesidades educativas especiales (NEE), Necesidades educativas específicas (NEEs) y Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), para referirse a los requerimientos particulares que precisa el estudiantado en su proceso educativo. Lo anterior, debido a las actualizaciones que ha presentado el término a través del tiempo. En ninguna instancia se contradicen estos conceptos. Solamente se presentan de acuerdo con el autor, fecha y contexto de referencia.

La educación inclusiva va más allá de simplemente ubicar a estudiantes con necesidades educativas específicas en escuelas ordinarias; busca fomentar su participación en el aula para así poder garantizar el máximo rendimiento y potencial mediante una educación adaptada para todas sus necesidades (Campos et al., 2021). Al revisar la concepción globalizada sobre la escuela inclusiva y los sustentos teóricos esenciales, se puede pensar en una educación ideal, liberándose de la segregación y marginación, impulsando el mayor desarrollo de cada estudiante, quien debe obtener la atención educativa específica requerida por parte del profesorado (Martín et al., 2017), el cual debe poseer competencias para la atención a la diversidad junto al conocimiento de las particularidades de cada NEE con el fin de atender adecuadamente al estudiantado (Castillo-Paredes, 2022).

En la investigación de Gonzalez-Gil et al. (2019) se presenta la falta de recursos educativos, sin embargo, los existentes están focalizados en un pequeño grupo, como el alumnado con discapacidad física específica y con condición del Espectro Autista (CEA) (Baquerizo-Sedano et al., 2024; Hortal-Quesada & Sanchis-Sanchis, 2022). Por otro lado, también expone los reclamos más reiterados por el equipo docente, el que se centra en la “Insuficiencia de tiempo” (Gonzalez-Gil et al., 2019, p. 252), el que se dirige al alumnado con NEE; tiempo que deberían enfocar en otorgar una educación de calidad a todo el estudiantado. La falta de formación en atención a la diversidad también es presentada como una de las barreras identificadas en la inclusión, donde el profesorado enfatiza en la disociación entre la realidad escolar con la teoría enseñada en la formación inicial y continua del(a) docente. Se destaca la formación en la inclusión, sin embargo, se presenta de forma teórica, sin llevarlo a la práctica. Al respecto, es importante el desarrollo de las competencias docentes, destacándose que la “realidad del aula donde los docentes impartirán sus clases demanda de un conjunto de factores y de estrategias para realizar una enseñanza de calidad” (Cañadas et al., 2019, p. 34), y dicha enseñanza debe ser asignada a profesionales cualificados (Solà-Santesmasas et al., 2024), con el fin de no reproducir la enseñanza con teorías alejadas de las prácticas y aproximándose a la realidad existente en las escuelas. Además, se puede considerar la puesta en marcha de estrategias didácticas, junto a propuestas de recursos educativos, tanto en situaciones reales como simuladas; aquí, “la formación inicial docente es crucial” (Maravé-Vivas et al, 2023, p. 83)

Según Acevedo (2017) la educación es considerada un proceso educativo que debe desarrollarse en la escuela para convertirse en un proceso dinámico que incluya la diversidad. En este sentido, el currículo debe adaptarse a las necesidades de todos(as) los(as) estudiantes; esto significa estudios de posgrado y formación continua del equipo docente, junto con la colaboración de expertos que trabajan para garantizar la vigencia del plan de estudios. Este interés se ve reflejado en distintas áreas educativas, donde aumenta visiblemente “hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a las clases regulares de Educación Física” (Fierro & Contreras, 2024, p. 323). Esto ha relevado estrategias didácticas con el fin de atender la diversidad del estudiantado, las que se centran en aplicar actividades que consideren tanto el ambiente como el contexto de los(as) estudiantes, para lo que es determinante las competencias del profesorado de Educación Física (EFI), entendiendo las competencias docentes, como la mezcla de saberes y capacidades desarrolladas por el profesorado, las que facilitarán la enseñanza al alumnado (Espinoza & Campuzano, 2019), dentro de las cuales se consideran estereotipos disciplinarios y pedagógicos sobre Educación Física, los que busca fortalecer los procesos de Formación Inicial Docente (FID), enfocándose en la calidad y la equidad. Estos estándares se componen de un conjunto de saberes

disciplinarios y didácticos específicos, con el objetivo de responder a las necesidades del contexto educativo actual (Castillo-Retamal et al., 2021).

Debido al porcentaje de estudiantes con NEE en las escuelas chilenas, los “planes curriculares han tenido que modificarse o ajustarse para que cumplan con las necesidades de cada estudiante de los establecimientos y así otorgarles una educación y formación integral de calidad” (Castillo-Retamal et al., 2021, p. 57). Sin embargo, se visualiza una escasez en la preparación de los(as) docentes disciplinares para poder atender las NEE del estudiantado (Castillo-Paredes, 2022), lo que se complementa con las percepciones del alumnado con NEE que señalan que los y las profesionales de Educación Física no se encuentran preparados para trabajar con ellos(as) (Vila et al., 2021). En el recorrido hacia una educación inclusiva se requiere considerar la formación docente como un desafío que no se limita a un trabajo individual, sino más bien, alcanzar un desarrollo profesional que aporte al progreso de las prácticas docentes, no solo dentro de las aulas, también dentro de las instituciones, con una visión más globalizada del sistema educativo, lo que “requiere ir más allá de ofrecer asignaturas aisladas en los planes de estudio y dotar simplemente de estrategias pragmáticas y pedagógicas en forma de receta al futuro profesorado” (Nabaskues et al., 2019, p. 127).

Las tareas primordiales para alcanzar las escuelas inclusivas es que el profesorado se encuentre capacitado para responder las necesidades específicas del estudiantado. Por ello, tanto el(la) profesor(a) como los equipos, deben “adquirir las competencias profesionales que se requieren para atender adecuadamente al estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo” (Fierro & Contreras, 2024, p. 318). En este punto, se releva el rol de la formación inicial docente, que desde 1994 en la declaración de Salamanca se propone a los gobiernos redireccionar la formación docente con el fin de que cada pedagogo posea las herramientas y preparación necesarias para atender las NEE, y “garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994, p. X).

Frente a las barreras y dificultades asociadas al profesorado de Educación Física presentadas en los párrafos anteriores, es que, se vuelve necesaria la realización de investigaciones relacionadas a las competencias docentes enfocadas a las NEAE (Marín-Suelves, & Ramón-Llin, 2021) en el ámbito de la Educación Física. De aquí, surge la interrogante frente a las percepciones de los docentes respecto a la inclusión, y sus competencias. Lo que lleva al objetivo principal de esta investigación, el cual se centró en analizar la percepción del profesorado de Educación Física frente a sus competencias en la atención del alumnado con necesidades educativas específicas en dos centros educativos de la región Metropolitana de Chile, identificando con ello, las necesidades más urgentes relacionadas a la inclusión.

2. Método

Diseño

La presente investigación se realizó bajo un enfoque mixto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) de tipo transversal (Manterola et al., 2023) exploratorio – descriptivo (Martínez-Galaz et al., 2024; Gómez & Rodríguez, 2024; Muñoz, 2006) de diseño concurrente (Cueva et al., 2023); siguiendo lineamiento de estudio de caso, lo que favorece la investigación específica de una realidad particular, siendo un estudio flexible que estima dentro del proceso investigativo diversas perspectivas (Roth-Eichin, 2022).

Participantes

La muestra constó de cuatro profesionales de la disciplina, de los cuales dos fueron hombres y dos mujeres, los/as que cumplen con los siguientes criterios de inclusión, poseer el título de profesor/a de Educación Física, tener una experiencia igual o superior a un año académico ejerciendo como profesor/a de la especialidad en contexto escolar. Los cuatro profesionales pertenecieron a dos centros educativos de la región Metropolitana de Chile.

Tabla 1.*Detalle de la muestra por centro educativo*

	Mujer	Hombre	Total de participantes
Centro educativo 1	1	1	2
Centro educativo 2	1	1	2
Total de participantes	2	2	4

Fuente. Elaboración Propia

Técnica e Instrumento

La técnica utilizada en la investigación radicó en la entrevista semiestructurada, la cual consideró un cuestionario como instrumento para la recolección de datos e información. El cuestionario que se alineó al objetivo de la presente investigación es la “Escala de Percepción de Competencia Docente en Educación Física en la Atención a las Personas Con Discapacidad” (ECoDEFyD)” (Pérez-Contreras et al., 2022, p. 932), instrumento sometido a una rigurosa validación, y que ha sido publicado el año 2022 por un grupo de académicos(as) de diversas universidades chilenas; si bien, este cuestionario posee características cuantitativas, en esta investigación se recolectaron datos cuantitativos, al igual que información cualitativa, esto respondió a las adecuaciones en la aplicación del instrumento, la que se concretó a través de la entrevista semiestructurada, esta adecuación “de carácter creativo e innovador” (Galarza et al., 2024, p.2), tiene por finalidad “obtener una comprensión más completa y profunda” (Cueva et al., 2023, p.77) e incrementar la información que favorezcan la investigación con “datos relevantes hasta darles significado en una singularidad” (Castro, 2009, p. 66), que en este estudio es la realidad presente en dos colegios de Santiago de Chile. La modalidad de aplicación se detalla más adelante, en el apartado donde se presenta el proceso de recolección de información y datos.

Según lo presentado por Pérez-Contreras et al. (2022), el instrumento sigue un proceso de validación tanto cualitativo como cuantitativo, sin embargo, el cuestionario final posee características cuantitativas. Por ello, la validación del cuestionario se realizó, por un lado, mediante “juicio de experto a través de un análisis observacional del instrumento” (p. 932), los cuales valoraron la “coherencia, relevancia y claridad” (p. 934); expertos que “aprobaron su uso final alcanzando una validez de contenido aceptable” (p. 931). Por otro lado, la consistencia se evaluó mediante “una correlación alfa de Cronbach” (p. 934), para ello, “se realizó mediante la aplicación de test-retest del instrumento adaptado del análisis observacional” (p. 932), donde se analizó la fiabilidad, considerando tanto la consistencia interna, donde “obtuvo una consistencia elevada ($\alpha=0.920$)” (p. 934), como la fiabilidad relativa, donde obtuvo “una fiabilidad excelente (0.962)” (p. 935). Proceso que los/as académicos(as) realizaron a través del “programa IBM SPSS *statistics* versión 25.0®” (p. 934) para los análisis estadísticos.

Procedimiento de recolección de información

Dentro del proceso de recolección de datos e información se realizaron adecuaciones en su aplicación, lo que no modificó el instrumento, ni su validación, ni el enfoque del estudio, esto se realizó con la finalidad de fortalecer la recolección de datos e información sobre el tema, por ello, se detalla a continuación la adecuación realizada en la recolección de datos e información. Pérez-Contreras et al. (2022), señalaron que la aplicación del cuestionario se realizó “por vía remota a través de «Formularios Google®», mediante correo electrónico a cada uno de los profesores de EFI” (p. 933). En la presente investigación se aplicó el cuestionario a través de una entrevista semiestructurada de forma presencial, donde los entrevistadores compartieron y explicaron el instrumento de forma verbal, luego comenzaron con las preguntas, respetando el orden de la ECoDEFyD; y después que el entrevistado responde con su valoración cuantitativa (grado de acuerdo), los entrevistadores, profundizaron en su respuesta, solicitando que fundamente su valoración frente al ítem respondido, con el fin de obtener la información cualitativa. Es pertinente resaltar que, la aplicación permitió “obtener una comprensión más enriquecedora y completa del fenómeno estudiado” (Cueva et al., 2023, p. 8)

Procedimiento de análisis

Para analizar los datos, se organizaron primero las respuestas cuantitativas de los(as) docentes encuestados(as) por cada uno de los enunciados presentes en la encuesta, posteriormente, se ingresan al software Excel de Microsoft office con el fin de visualizar a través de porcentajes (%) el grado de acuerdo de los/as encuestados/as con cada enunciado. Luego, se continuó con el análisis cualitativo, apoyándose con los datos numéricos y las declaraciones de los y las profesores(as) transcritas con anterioridad a un formato Word, combinando de esta manera las partes cuantitativa y cualitativa del estudio, permitiendo presentar un análisis más completo y detallado.

El método que fue empleado para analizar la información cualitativa corresponde al análisis de contenido, el cuál consta de una observación previa de la información recabada para obtener sus detalles más relevantes y analizarlos, puesto que, como en el componente cualitativo, dicha información permanece textualmente plasmada en las transcripciones. De esta forma, cada enunciado presenta su grado de acuerdo y se complementa con la información cualitativa, la cual permitió describir el fundamento de cada respuesta. Así como lo presentó Abela (2008) “el análisis de contenido se basa en la lectura (...) sistemática, objetiva, replicable y valida” (p.2).

Resguardos éticos

Dentro de los principios éticos se han considerado la privacidad y confidencialidad; al igual que el consentimiento libre e informado (Asociación Médica Mundial, 2025, párr. 40) de cada participante, por lo que se asignan los siguientes acrónimos:

Tabla 2.
Acrónimos docentes encuestados(as)

Profesor/a N°1	Profesor/a N°2	Profesor/a N°1	Profesor/a N°2
PH1	PH2	PM1	PM2

Fuente: Elaboración Propia

3. Resultados

En los resultados se presentan las percepciones docentes, las cuales se compartieron con porcentaje (dato cuantitativo), y con citas textuales de los(as) profesionales (información cualitativa), con la finalidad de complementar con el fundamento que respaldó la respuesta cuantitativa, por ello, se presenta tanto el resultado cualitativo junto al cuantitativo en cada enunciado.

Frente al ítem de poder afrontar con competencia el desarrollo de sus clases, sea cual sea el contenido, el 25% del profesorado encuestado estuvo bastante de acuerdo, y el 75% estuvo muy de acuerdo con la afirmación; esto lo atribuyen, por un lado, a la capacidad de adaptarse junto a los años de experiencia que poseen trabajando con estudiantes en situación de alta vulnerabilidad; por otro lado, presentaron la relevancia de la formación profesional, tanto de pregrado como de postgrado, lo que se pudo interpretar que la formación continua junto a la experiencia pedagógica son relevantes para afrontar con competencia el desarrollo de las clases no importando el contenido a enseñar. Esto se pudo evidenciar en las siguientes citas:

Poseo años de experiencia trabajando con niños de alta vulnerabilidad, por lo que tiene que haber exigencia dependiendo del alumno (PM2), Lo puedo contar netamente, porque actualmente tengo las capacidades para poder hacerlo, ya que tuve una buena promoción académica (PH1), Porque procuro estar en constante perfeccionamiento pedagógico, que es algo que nunca termina, y es lo más importante, ser competente en el área que uno se desempeña (PM1).

En el ítem relacionado a sentirse competentes para observar y tomar decisiones en función de lo que está sucediendo en la clase, el 25% de las y los profesores de Educación Física respondieron bastante de acuerdo, y el 75% respondió muy de acuerdo, esto lo respaldaron con mantener un adecuado ambiente en el aula y ser flexible a la hora de planificar, como se pudo visualizar en las siguientes citas:

Generalmente sí, porque siempre integro un clima de respeto y autonomía (PM1), Las planificaciones siempre tienen que ser flexibles (PM2).

En el ítem relacionado a considerarse competente para lograr que el alumnado encuentre utilidad a lo que logre aprender, el 50% del profesorado estuvo bastante de acuerdo y el otro 50% respondió que está muy de acuerdo con considerarse competente para lograr que el alumnado encuentre utilidad a lo que logre aprender, destacando lo esencial de que sus alumnos(as) comprendan e internalicen lo que se les enseña como parte del proceso de enseñanza, como se expresó en la siguiente cita:

Sí, porque para mí la clave está en que el alumnado entienda el porqué de lo que estamos viendo y su importancia para que lo internalice (PM1).

Dentro de los resultados obtenidos, un 25% del profesorado se encontró suficientemente de acuerdo en sentirse competente para reducir al máximo posible la implicación de las discapacidades y focalizarse en mayor medida en las capacidades del alumnado; el otro 75% del profesorado señaló que está bastante de acuerdo (25%), y muy de acuerdo (50%). En este punto, se visualizó la dificultad de trabajar plenamente sin que las discapacidades resulten ser las protagonistas y no así las capacidades, incluso, se mencionó la presencia de “ayudantes” para trabajar con alumnos y alumnas en situación de discapacidad, como se presentó en la siguiente cita:

Hay que atender a todos por igual por lo que dependerá del grado del curso, ya que los cursos pequeños tienen ayudante, no como así, en los cursos más grandes (PM2).

Frente al ítem, me siento competente para coordinarme de forma eficaz con otros profesionales del establecimiento. Los resultados obtenidos muestran que un 50% del profesorado encuestado estuvo bastante de acuerdo y el otro 50% respondió que está muy de acuerdo en sentirse competente en estos aspectos, indicando que debe existir compañerismo y apoyo entre colegas para un efectivo funcionamiento en la creación de actividades tanto de la asignatura propia de Educación Física, como en interdisciplinarias, pues, existe una variedad de opiniones, perspectivas y visiones que son en virtud de lograr el mismo fin; incluir y educar. Con ello, destacaron la presencia de un diálogo entre pares, lo que puede resultar ser muy provechoso al momento de compartir ideas y entrelazarlas, dando como resultado acciones útiles y benéficas para el quehacer pedagógico y, por consiguiente, para los y las estudiantes, como se expresó en las siguientes citas:

Siempre tratamos de trabajar entre las asignaturas o ayudarnos con ciertas actividades (PM1), Sí, ningún problema. Ya que todo va en el diálogo (PM2).

En la pregunta ¿Cuáles considera que son sus necesidades más urgentes para poder atender con mayor claridad al alumnado?; los(as) participantes valoraron cada necesidad presentada en el ECoDEFyD, sin embargo, se identificaron las dos necesidades con mayor valoración, las que correspondieron a los enunciados número uno: Necesidades de formación específica en el ámbito de la atención al alumnado con discapacidad; y el número cuatro: Necesidades de profesorado de apoyo durante las clases. Tras el análisis cualitativo, se pudo afirmar que los y las docentes entrevistados(as) pensaron que los(as) estudiantes con NEE, aún cuentan con algún grado de marginación dentro del sistema educativo, por lo que, tener oportunidades de experiencias en capacitaciones, charlas u otra instancia que beneficie la formación continua y perfeccionamiento docente, sería de gran soporte para dar atención a esta problemática, esto se pudo visualizar en la siguiente cita:

Totalmente, pienso que a veces los alumnos y alumnas en situación de discapacidad están super olvidados y olvidadas por nuestro sistema en general, y siendo parte de la educación, estamos muy en deuda con ellos también, por eso, es primordial que podamos formarnos en el área y ojalá existieran más instancias donde pudiéramos participar, como cursos, capacitaciones o charlas (PM1).

El hecho de atender la diversidad presente en las aulas, significó un desafío, debido a la dificultad que supone esta tarea, ya sea por distintas problemáticas como, por ejemplo; la cantidad de alumnos(as) por sala, los recursos pedagógicos y materiales disponibles, y la

inexistencia de un apoyo de asistentes de la educación, refiriéndose al personal del centro educativo “que realiza al menos una función de carácter profesional, paradocente (complementaria a la labor educativa, apoyando el proceso de enseñanza-aprendizaje o las gestiones administrativas), o de servicios auxiliares (labores de cuidado, protección, mantención y limpieza de los establecimientos)” (Subsecretaría de Educación Superior, 2024, párr. 1). Dando énfasis a este último desafío presentado, los y las docentes participantes afirmaron que, por la presencia de tantas dificultades a la hora de trabajar con grupos tan diversos, hay una necesidad de contar con el apoyo de asistentes educativos en todo momento, como se pudo visualizar en la siguiente cita:

En los casos de diversidad y problemáticas que existen hoy en día siempre hacen falta unos ojos más (PM2).

4. Discusión

A partir de las respuestas de los/as participantes, frente a su grado de acuerdo, se puede visualizar que el profesorado participante del estudio está suficiente, bastante y muy de acuerdo con sentirse competentes en diferentes ámbitos relacionados con el desarrollo de las clases; en observar y tomar decisiones frente a situaciones de la clase (Cañadas et al., 2019); en lograr que el alumnado encuentre utilidad en lo que aprende; en focalizarse en las capacidades de sus estudiantes; en coordinar eficazmente con otros profesionales del centro educativo donde desarrolle sus labores. Con esta información se puede pensar que las y los profesores participantes se perciben competentes (Solà-Santesmasas et al., 2024), lo que se refleja en el alto porcentaje de bastante y muy de acuerdo. Sin embargo, los(as) mismos(as) profesionales declaran que dentro de las necesidades más urgentes para atender con mayor claridad a los(as) alumnos(as) es la formación específica en el ámbito de la atención al alumnado en situación de discapacidad, lo que coincide con lo presentado por Gonzalez-Gil et al. (2019), donde detalla como barrera la falta de formación para atender adecuadamente la diversidad. Con esto se puede visualizar la relación de la formación del profesorado con la adquisición de competencias, pues según Castillo-Paredes (2022) el profesional de la educación debe poseer dichas competencias para la adecuada atención de la diversidad existente en el aula (Solà-Santesmasas et al., 2024). En este punto, es interesante visualizar que, si bien, se requiere la adquisición de competencias y formación para la atención específica y adecuada de la diversidad (Castillo-Paredes, 2022); los(as) profesores(as) participantes del estudio se perciben competentes, pero manifiestan al mismo tiempo, que urge una formación específica en la atención del alumnado diverso (Maravé-Vivas et al, 2023), en este caso, de estudiantes en situación de discapacidad.

Según los resultados, existen dos elementos significativamente correlacionados con las competencias del docente de Educación Física en la atención al alumnado con NEE. El primero, se refiere a la percepción de los docentes sobre su capacidad para adaptar la adecuación curricular. La respuesta obtenida, “Constantemente estoy trabajando con el Programa de Integración Escolar (PIE) por lo que siempre voy adecuando las clases” (PH2), indica una relación positiva entre la percepción de capacidad para adaptar el currículo y la práctica continua de adecuaciones en el aula. Esta correlación sugiere que los docentes que frecuentemente trabajan con el PIE desarrollan una mayor habilidad para realizar adaptaciones curriculares, mitigando parcialmente el problema de falta de tiempo señalado por San Martín et al. (2020), y que se hace presente reiteradamente en las respuestas de los/as participantes. El segundo, aborda la competencia de los docentes para reducir al máximo la implicación de las discapacidades y focalizar en mayor medida en las capacidades del alumnado. La respuesta “Hay que atender a todos por igual, por lo que dependerá del grado del curso ya que los cursos pequeños tienen ayudante, no así en los cursos más grandes” (PM2), evidencia una correlación entre la percepción de competencia en la atención a la diversidad y la disponibilidad de recursos auxiliares. Esta relación sugiere que la percepción de competencia del docente mejora cuando se cuenta con apoyo adicional en el aula, particularmente en cursos de menor tamaño.

La capacidad de adaptar el currículo y la competencia para enfocar en las capacidades del alumnado (Castillo-Retamal et al., 2021), están correlacionadas y juegan un papel crucial en la percepción de competencia docente. La correlación observada indica que una mayor frecuencia de trabajo con programas de integración y la disponibilidad de recursos auxiliares están asociadas positivamente con la autopercepción de competencia en la atención a alumnos

con NEE. En consecuencia, estas competencias no solo son esenciales para manejar de manera efectiva la diversidad en el aula, sino que también contribuyen significativamente al logro de los objetivos educativos para todos los estudiantes. El análisis correlacional de las entrevistas semi-estructuradas revela que las competencias docentes en la adecuación curricular y la atención a la diversidad están intrínsecamente relacionadas con la percepción de eficacia en la educación inclusiva y de integración. Este hallazgo sugiere que para mejorar la calidad educativa y abordar la queja de falta de tiempo, es crucial fortalecer estas competencias a través de programas de formación continua y el aumento de recursos auxiliares en el aula (Rivas et al., 2024).

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones que se presentaron en esta investigación es posible identificar el tiempo disponible de los/as participantes, pues junto a los horarios asignados en los centros educativos deben cumplir con tareas relacionadas al monitoreo de actividades del estudiantado dentro de los horarios de recreos.

5. Conclusión

En línea con las percepciones del profesorado de Educación Física frente a las necesidades más urgentes relacionadas a la inclusión, se vinculan significativamente con las competencias que posee el profesorado de EFI en la atención del alumnado con NEE, pues, como se evidencia en los resultados del último apartado del instrumento ECoDEFyD, se requieren capacitaciones frente al tema, para atender de forma competente al estudiantado. Se debe considerar que el profesorado de EFI necesita lograr el objetivo de la clase en todos(as) sus alumnos(as), por lo que no es posible enfocarse solamente en aquellos(as) que posean alguna NEE; provocando debilidad en las competencias docentes, debido a no ser capaces de lograr el objetivo de aprendizaje esperado con todos(as) los(as) estudiantes del grupo curso. Un factor que los(as) profesores de Educación Física perciben de forma relevante en la atención del alumnado con NEE, se basa en que los cursos más pequeños cuentan con asistentes de la educación, lo cual favorece el proceso educativo. Sin embargo, esto no ocurre en los cursos de mayor nivel, por lo que, al no poseer el apoyo de un asistente de la educación y/o educadores diferenciales de forma constante en el aula, se dificulta la atención de todo el alumnado, en especial, aquellos(as) que poseen NEE. Sin considerar la cantidad de estudiantes, pues mientras más alumnos(as) con NEE en una clase, requiere que el(la) docente realice estudios autónomos para poder llegar al objetivo de aprendizaje esperado en las unidades a trabajar durante el año escolar.

Dentro de las aplicaciones prácticas se estima la necesidad de fortalecer las herramientas y contenidos que se entregan al profesorado de Educación Física en su formación inicial y continua para poder atender al alumnado con NEE. Esto es posible a través del fortalecimiento de sus planes de estudios, considerando programas, tanto en pregrado como en postgrado. Además, es necesario que el profesorado de EFI se interiorice previamente con el curso en el que impartirá sus clases, lo que permite prepararse, fortalecer y/o adquirir las competencias que requiere para la atención adecuada de las necesidades específica de todas y todos sus alumnos(as), contribuyendo a una Educación Física de calidad.

Se puede determinar que dentro de las percepciones del profesorado de EFI frente a sus competencias y la capacidad de concretar la adecuación curricular se encuentran totalmente relacionados, arrojando una relación de carácter correlacional afectando una a la otra, debido a que las competencias que posean los(as) docentes de EFI se atribuyen a los años de experiencia o cantidad de alumnos con NEE, lo que afecta su capacidad para adaptar la adecuación curricular. Por último, se destacan los resultados de esta investigación, pues difiere de otros estudios que consideraron en su muestra a estudiantes; por ello, se proyectan futuras investigaciones que permita develar y profundizar en las competencias docentes y la calidad de la atención de las NEAE en las clases de Educación Física.

Referencias

Abela, J.A. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada

- Acevedo, S. (2017). Innovación pedagógica y curricular para la inclusión social en la Educación Superior. *Revista Pilquen*, 14(2), 50-60. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1800/1837>
- Asociación Médica Mundial. (18 de abril de 2025). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Baquerizo-Sedano, M., Lucero J. & Taype-Rondan, A. (2024). Breve recuento histórico del autismo en Perú. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 41(2), 214-9. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2024.412.13358>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3ra. edición). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Camargo Rojas, D. A., Delgado Castrillon, J. V., García Cabrera, V., Estupiñan González, L. M., Medina Garzón, P. M., Muñoz-Hinrichsen, F., & Torres Paz, L. E. (2023). 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*, 48, 945–968. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95286>
- Campos, J., Llopis, 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, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.(2020/1).139.05)
- Carrasco, S. (2019) *Metodología de la Investigación Científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos EIR Ltda. https://www.sancristoballibros.com/libro/metodologia-de-la-investigacion-cientifica_45761
- 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 (The training of the Physical Education teacher in Special Educational Needs, towards. *Retos*, 44, 709–715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo Garrido, B., Aravena Calderón, H., Valenzuela Zakuda, A., Pérez Farías, T., Medel Tapia, C., & Quezada Alacaino, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile (Special Educational Needs and Physical Education: an analysis from the Chilean ministerial curricular proposal). *Retos*, 42, 56–65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- Castro, P. (2009). *El estudio de casos en la investigación educativa* en González, C., Dot, M. & Ruiz, E. Selección de lecturas de Metodología de la Investigación educativa (pp. 64-81) Editorial Pueblo y Educación.
- Cueva, T., Jara, O., Arias, J., Flores, F. & Balmaceda, C. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>
- Espinoza-Freire, E., & Campuzano Vásquez, J. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200250&lng=es&tlng=es.
- Fierro, B., & Contreras, A. (2024). Perspectivas históricas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en Educación Física escolar. *Retos*, 55, 317-326. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/103640>
- Fierro, B., & Treviño Villarreal, E. (2022). “¿Que dice la Política Chilena para la Integración Escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad”. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 305–317. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993>
- Galarza Ramírez, C. M., Saltos Nevárez, L. E. & Guijarro Intriago, R. V. (2024). *Metodología de la investigación educacional en el contexto de la enseñanza superior*: (1 ed.). Editorial Tecnocientífica Americana. <https://0710jh0qa-y-https-elibro-net-itmsp.museknowledge.com/es/ereader/uautonoma/249554?page=5>

- Gómez Marí, I., & Rodríguez Gonzalo, C. (2024). El pensamiento docente sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula ordinaria de Lengua y Literatura. *Reidocrea*, 13(02), 10-21. <chrome-extension://efaidnbmn-nibpcjpcglclefindmkaj/https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/86579/13-02.pdf;jsessionid=4B64E3AF18CF3F8B66B9B11F6B7723CB?sequence=2>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hortal-Quesada, Á., & Sanchis-Sanchis, R. (2022). Autism Spectrum Disorder in Physical Education in Primary School: a Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 150, 45-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06)
- Manterola, C., Hernández-Leal, M. J., Otzen, T., Espinosa, M. E. & Grande, L. (2023). Estudios de corte transversal. Un diseño de investigación a considerar en ciencias morfológicas. *Int. J. Morphol.*, 41(1):146-155. <chrome-extension://efaidnbmn-nibpcjpcglclefindmkaj/https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v41n1/0717-9502-ijmorphol-41-01-146.pdf>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. & Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 152, 82-89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
- Marín-Suelves, D., & Ramón-Llin, J. (2021). Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)
- Martín, D., González, M., Navarro, Y. & Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Revista Científica Pedagógica Atenas*, 4(40), 90-104. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/176/290>
- Martínez-Galaz, C., Palomera-Rojas, Baquero-Mendieta, G. & Melo-Letelier, G. (2024). Concepciones del profesorado formador de formadores sensible a la relación entre el género y la educación científica. *Formación Universitaria*, 17(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100033>
- Muñoz, D. (2006). *Nuevas Formas de Representación Social: Una Investigación Exploratoria-Descriptiva del Fenómeno del Graffiti Hip Hop en Santiago*. [Tesis para optar al Título de Sociólogo]. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Sociología (p. 46)
- Nabaskues Lasheras, I., Usabiaga Arruabarrena, O., Martos García, D., & Standal, Øyvind F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Física (Future Physical Education teachers' perspective on the understanding of abilities). *Retos*, 36, 121–128. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67598>
- Nieva Boza, C., & Lleixà i Arribas, T. (2018). Inclusion of Immigrant Girls and Beliefs of Physical Education Teachers. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 134, 69-83. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.05)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad. Ministerio de Educación y Ciencia de España. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Pérez-Contreras, J., Bahamonde-Pérez, C., Pardo-Tamayo, C., Merino-Muñoz, P. & Aedo-Muñoz, E. (2022). Validación y fiabilidad del instrumento “escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad”, *Retos*, 43, 931-937. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/86477/66494>
- Rivas, F.; Moraga, E. & Sánchez, A. (2024). *Percepción del Profesorado de Educación Física frente a sus competencias en la atención del alumnado con necesidades educativas específicas*. [Tesis para la obtención del Grado Académico de Licenciado en Educación]. Universidad Autónoma de Chile.

- Roth-Eichin, N. (2022). Los Estudios de Caso Único en la Investigación Social y Organizacional: Avanzando Hacia la Comprensión de sus Aspectos Epistemológicos y Metodológicos. *Revista de Liderazgo Educativo*, 2(JUL-DIC), 9-31. <https://doi.org/10.29393/RLE2-1ECNR10001>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000200191
- Solà-Santesmasas, J., Batalla-Flores, A., Arboix-Alió, J. & Günther-Bel, C. (2024). Areas of physical education and specialist roles sensitive to contemporary social demands. *Apunts Educación Física y Deportes*, 157, 1-8. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/3\).157.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/3).157.01)
- Subsecretaría de Educación Superior. (8 de julio de 2024). *Asistentes de la Educación*. <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/glosario/asistentes-de-la-educacion#:~:text=Se%20refiere%20al%20personal%20de,de%20cuidado%2C%20pro-tecci%C3%B3n%20mantenci%C3%B3n%20y>
- Vila, I., Avendaño, R., Linzmayer, L., Mora, M., Duarte, E., & Pacheco, J. (2021). Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en clases de Educación Física. *Revista Horizonte Ciencias de la Actividad Física*, 11(2), 1-13. <http://www.revistahorizonte.ulagos.cl/index.php/horizonte/article/view/183>