

Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: un estudio en contexto chileno

Perception of self-sufficiency towards inclusion in future Physical Education teaching: a study in the Chilean context

*Carolina Martínez-Angulo, *Estefanía Deneb, *Catalina Pindal, *Francisco Gallardo-Fuentes, *,***Bastian Carter-Thuillier, *Sebastián Peña-Troncoso

*Universidad de Los Lagos (Chile), **Universidad Austral de Chile (Chile), ***Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen. La inclusión del alumnado con discapacidad en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) necesita considerar a todas y todos en los procesos formativos de las distintas disciplinas. En este cometido, el profesorado debe poseer las competencias necesarias para cumplir con esta misión; las que adquiere y experimenta en su Formación Inicial Docente. El objetivo del estudio es conocer la percepción de autoeficacia del alumnado universitario de Educación Física que cursa el último año de carrera para liderar acciones pedagógicas de carácter inclusivo en las clases de dicha asignatura. Bajo un enfoque cuantitativo, se utilizó un cuestionario "Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física" para valorar la percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en futuros maestros y maestras de Educación Física. Los resultados reflejan que el nivel de confianza del futuro profesorado se encuentra entre moderada y alta, no existiendo diferencias significativas entre las dimensiones del cuestionario (intelectual, motriz, auditiva y visual). Esto implica que mayoritariamente las y los estudiantes de Educación Física se consideran competentes en este ámbito, no obstante esto se contrapone con estudios anteriores donde se señala el déficit formativo que existe en torno a educación inclusiva en las universidades que preparan docentes de Educación Física en Chile.

Palabras Clave: Inclusión, Discapacidad, Adaptación, Autoeficiencia, Educación Física.

Abstract. The inclusion of students with disabilities in the teaching-learning process (T-L) needs to consider everyone in the formative processes of different disciplines. In this task, teachers must possess the necessary competencies to fulfill this mission, which they acquire and experience in their Initial Teacher Training. The objective of the study is to understand the self-efficacy perception of university students in Physical Education who are in their last year of the degree program to lead pedagogical actions of an inclusive nature in the classes of that subject. Under a quantitative approach, a questionnaire "Perception of self-efficacy towards inclusion in future Physical Education teachers" was used to assess the perception of self-sufficiency towards inclusion in future male and female Physical Education teachers. The results reflect that the level of confidence of future teachers is between moderate and high, with no significant differences between the dimensions of the questionnaire (intellectual, motor, auditory, and visual). This implies that the majority of Physical Education students consider themselves competent in this area, although this contrasts with previous studies that indicate the training deficit that exists around inclusive education in universities that prepare Physical Education teachers in Chile.

Keywords: Inclusion, Disability, Adaptation, Self-Efficacy, Physical Education.

Fecha recepción: 29-11-22. Fecha de aceptación: 17-03-23

Carolina Martínez-Angulo
carolina.martinez@ulagos.cl

Introducción

A partir de 1990, en Chile se producen una serie de avances que implican un cambio para los establecimientos educacionales, al incorporar políticas vinculadas a la integración escolar. Estos cambios que promovieron la incorporación de alumnado con discapacidad a las escuelas tradicionales, se dieron gracias a la promulgación en el año 1994, de una ley que permitió la posibilidad al estudiantado a participar de un mismo currículum, siempre que existan recursos de apoyo que faciliten su permanencia en las instituciones educativas (Ley 19.284); asimismo, en el año 2015 se aprobó la ley 20.422 que establece las "Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad" la que propone construir una educación con sentido inclusivo que considere a todos y todas, y así promover que cada ciudadano logre desarrollar al máximo habilidades personales, académicas y sociales (Senadis, 2010).

Lo anterior ha supuesto un gran desafío para la sociedad, ya que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) demanda de los establecimientos educativos un mayor número de docentes especializados y capacitados para responder a sus requerimientos

(Jorquera, 2017). La Educación Física (EF) no está exenta de esta situación y demanda docentes cada con mayor volumen de competencias inclusivas.

En este contexto, diversos organismos, como la UNESCO (2015), han trabajado arduamente para promover y potenciar la EF y el deporte, debido a su potencial socialmente transformador e inclusivo. En la carta internacional para la EF y el deporte (UNESCO, 2015) se concibe la EF como un derecho y un elemento fundamental de la educación permanente. Pero la oferta de prácticas deportivas para población con discapacidad ha estado históricamente limitada por barreras como las instalaciones y su accesibilidad (Ortega-Luna et al., 2021). A pesar de la existencia de barreras materiales y de accesibilidad, la inclusión es un proceso educativo que logra integrar, reconocer y respetar la diversidad teniendo en cuenta las necesidades de todo el alumnado (Muntaner, 2000). Supone para el alumnado, más que estar en el aula regular, es participar y aprender en cada actividad diaria haciendo uso de habilidades como parte del grupo, reforzando el sentido de pertenencia, es decir, que cada persona se sienta respetada y valorada a partir del apoyo mutuo y compromiso hacia la actividad (MINEDUC, 2015).

Antecedentes internacionales en torno a inclusión en el sistema educativo

En Europa la situación de la discapacidad está muy estudiada. Así, en el año 2019, la quinta parte de la población de la Unión Europea tenía algún tipo de discapacidad, lo que motivó el compromiso de sus autoridades en mejorar la situación educativa, social y económica de las personas con discapacidad. Autores como López-Torrijo plantean que:

La U.E. desarrolla políticas a favor de la inclusión educativa y social para aquel alumnado a los que denomina, de manera preferente, con “necesidades educativas específicas (NEE)”. La mayoría de tales concepciones fueron recogidas en leyes y normativas promulgadas en torno al año 2000 (2009, p.4).

Tomando como guía la carta de los derechos fundamentales que vela por la dignidad, libertad, igualdad, solidaridad, ciudadanía y justicia humana (Martin, 2008), se instauraron en Europa iniciativas como los requisitos de accesibilidad a los productos y servicios; accesibilidad a los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles de los organismos del sector público y el establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación (Castro-Martínez, 2020).

Con estas y otras iniciativas, la Comisión Europea se ha comprometido en aumentar la sensibilización sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad y lo que enfrentan en la vida cotidiana, entregando herramientas para mejorar su estilo de vida (Gallardo, 2018). Se pueden apreciar actividades de formación sobre la legislación y las actuaciones de la Unión Europea en materia de discapacidad que están dirigidas a profesionales jurídicos y políticos (Concellón-Fernández, 2012); apoyos financieros y técnicos a través de la subvención anual a diversas organizaciones de personas con discapacidad, como: El Foro Europeo de la Discapacidad e Inclusión en Europa, La Federación Internacional de Espina Bífida e Hidrocefalia de la Unión Europea, La Federación de Ciegos, La Unión Europea de Sordos, La Federación de Autismo en Europa y la de Salud Mental Europea (Cepeda, 2018); así como estudios que indagan sobre la presencia de la discapacidad en los textos escolares españoles que se distribuyeron bajo la Ley Orgánica de Educación entre los años 2006 al 2013 (Moya-Mata et al., 2017) y con iniciativas que buscan modificar las actitudes hacia la discapacidad en el contexto educativo (Felipe-Rello et al., 2020).

En los países de Latinoamérica cada vez son más los alumnos y alumnas con discapacidad que tienen la oportunidad de crecer en un entorno inclusivo (Fajardo, 2017), siendo una de las principales barreras las condiciones de accesibilidad a la infraestructura de los establecimientos educativos (Romero y Lauretti, 2006). En el contexto chileno, también se puede apreciar experiencias que dejan ver una preocupación especial por la inclusión (Pérez y González, 2017; Castillo-Armijo, 2021; Vergara, 2019; Herrera-Seda, 2018). Con respecto al contexto educativo y en la búsqueda de procesos efectivos de integración,

Chile crea durante los años 90 el Programa de Integración Escolar (PIE), con la intención de mejorar la calidad de la educación, favoreciendo la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Mineduc, 2012). El programa PIE tiene relación directa con la ley 20.422 (Senadis, 2010) ya que establece normas en base a la igualdad y la inclusión social hacia las personas con discapacidad. El programa busca ayudar al alumnado (ya sea en enseñanza pre-básica, básica y media) con el objetivo de nivelar su aprendizaje, analizando el desempeño del alumnado en las aulas, de modo que el alumnado recibe un diagnóstico y una evaluación de abordaje pedagógico de manera individual. Cabe mencionar, que en este proceso el programa trabaja vinculado a los educadores regulares del establecimiento, quienes están al tanto de los progresos, y de manera más específica se realiza la co-docencia entre educadores regulares y docentes especialistas en educación especial (Eitel, 2005).

Desde 2015, y gracias al Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC, 2016), se sabe que en Chile el 16.7% de la población a partir de los dos años de edad se encuentra en situación de discapacidad, es decir, un total de 2.836.818 personas (Mindes, 2016); de estos un 7.1% corresponde al tramo de edad en etapa escolar que será atendido por el profesorado que hoy día se encuentra en la Formación inicial. Esto supone un enorme desafío para las distintas especialidades de la educación que se desplegarán en el contexto educativo y donde las clases de Educación Física no son la excepción. Normalmente, esta situación es un reto constante para el profesorado de Educación Física” (Aguilera, 2017, p.72). En el citado contexto, el profesorado de EF tendrá la tarea de liderar procesos de E-A inclusivos, en busca de que el alumnado con diferentes capacidades sea parte de la sociedad, a través de la comunidad escolar (Tenorio, 2005), para ello deberán adquirir conocimientos de los diferentes deportes, con sus fases, reglamentos, materiales, adaptaciones técnicas y con ello desarrollar estrategias de aprendizaje transversales (Martín, 2008).

El logro de un desempeño docente de excelencia requiere de la experiencia y práctica docente; pero, incluso quienes inician su camino en la profesión docente, deben cumplir desempeños adecuados y, para ello, es importante que el docente crea en su habilidad para alcanzar objetivos y tenga confianza en que lo puede lograr (Ornelas et al., 2012; Delgado et al., 2019), es decir que posea una elevada percepción de autoeficacia, considerando el potencial predictivo que este constructo tiene sobre la motivación (Yevlao-Alarcón, 2020). Al respecto, quienes poseen experiencias pedagógicas previas de EF inclusiva se perciben como más competentes a la hora de adaptar tareas en la clase de EF (Abellán, 2019).

Por ello, las prácticas pedagógicas revisten gran importancia en la Formación Inicial del Profesorado (FIP), ya que permiten al futuro docente desarrollar su autoeficacia con prácticas de autoconfianza, permitiéndole manejar situaciones en su periodo inicial de docencia, para afrontar las limitaciones de aula que impiden el desarrollo de la

clase (Delgado et al., 2019), teniendo en cuenta que una de las maneras de adquirir confianza es ponerse a prueba (Murillo-Parra et al., 2020).

Dentro de la diversidad de disciplinas existentes en el currículo escolar, la EF ha demostrado ser una herramienta que posee ventajas al ser utilizada con finalidad inclusiva (Carrizo-Páez, 2015; Calvo, Pérez-Tejero y López, 2015; Fernández et al., 2019), destacando la preocupación existente desde la Formación Inicial del Profesorado en EF (FIPEF) por incorporar el enfoque y prácticas inclusivas en la FIP (Mendoza-Laiz, 2008; Hinrichsen, 2021; Javier y Pérez-Tejero, 2014); todo lo anterior sin desconocer que aún para la EF existen múltiples desafíos en torno al trabajo con el alumnado con discapacidad (Durán-Martín y Sanz-Serrano, 2007; Muñoz-Hinrichsen, 2022). Considerando lo anterior y teniendo en cuenta la necesidad de superar el estatus de “ciudadano diferenciado” bajo el cual se asume a la población que porta algún tipo de discapacidad (Díaz, 2017), es necesario contar con profesionales capaces de enfrentar este desafío y, sin dudas, desde la FIP se puede aportar a la ciudadanía, preparando a un profesor de EF capaz de diseñar situaciones de aprendizaje dirigidas a todo el alumnado que integra el aula (López y García, 2018), que cuente con un autoconcepto adecuado que se proyecte en prácticas de éxito en su futuro desempeño docente (Cobarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira, 2013; Bandura, 1987, 2008, Fernández et al., 2019), impactando de manera positiva, también, en el alumnado en situación de discapacidad y su propio autoconcepto (Fernández et al., 2019).

La evidencia científica demuestra que una de las principales barreras para la inclusión es la falta de preparación específica del profesorado que atenderá a alumnado con discapacidad (Ríos, 2009; Valle-Ramírez et al., 2022; Castillo-Retamal, et al., 2021; Almeida-Pereira et al., 2023). Esto último es especialmente relevante de incorporar en la FIPEF, si se considera que estrategias didácticas que incorporan una atención específica para alumnado con discapacidad presentan resultados positivos y se pueden encontrar experiencias que han documentado: mejoras en el autoconcepto de alumnado que presentaba discapacidad motriz (Fernández et al., 2019); posibilidad de generar adaptaciones curriculares para deportes colectivos en alumnado con discapacidad visual (Hernández-Beltrán et al., 2020), se pueden encontrar artículos que incluso entregan propuestas didácticas específicas a la hora de integrar alumnado con discapacidad motriz y/o sensorial en la clase de EF (Llauradó, 2000; Canales-Núñez et al., 2018).

Por todo lo anterior, en el presente estudio piloto se planteó, como objetivo, conocer la percepción de autoeficacia del alumnado universitario de Educación Física que cursa el último año de carrera para liderar acciones pedagógicas de carácter inclusivo en las clases de dicha asignatura.

Metodología

La metodología utilizada se adscribe al enfoque cuantitativo de cohorte transversal, empleando como instrumen-

to para la recogida de datos el cuestionario “Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física” (Reina et al., 2016), que evalúa la citada percepción de autoeficacia mediante una escala tipo Likert, cuya modalidad de respuesta es una dimensión que va desde 0 a 5 puntos, donde 1=sin confianza; 2=baja confianza; 3=moderada confianza; 4=confianza alta y 5=completa confianza), en las tablas de resultados 1, 2 y 3 se encuentran los enunciados contenidos en el instrumento. El instrumento se aplicó durante las clases presenciales que al alumnado en etapa final de FIPEF aun sostenía en la universidad es importante señalar que, se trata de un instrumento se encontraba previamente validado para contextos de habla hispana (Reina et al., 2016), que ha demostrado gran eficacia para evaluar la actitud hacia la inclusión estudiantil (Abellán et al., 2019).

Participaron 47 alumnos/as quienes cursaron sus procesos prácticos durante los años 2020 y 2021 mediante instancias teóricas-virtuales propias de la Pandemia COVID-19 (23.8 ± 2.8 edad), fueron elegidos de manera no aleatoria y por conveniencia. Como criterio de inclusión, se consideró que los estudiantes se encuentren cursando el último año (cuarto año) en la FIPEF de una universidad chilena. Se seleccionó al alumnado solo al alumnado de este nivel considerando que ya han cursado prácticamente todo el itinerario formativo del currículo, incluida la asignatura de “Acondicionamiento Físico para Grupos Diversos” y han vivenciado situaciones prácticas reales. Como protocolo ético, los estudiantes debían aceptar un consentimiento informado antes de cumplimentar el cuestionario. Además, es importante señalar que, todos los estudiantes participaron de forma voluntaria y respetando el acuerdo sobre ética de investigación de Helsinki que se refiere a la investigación con seres humanos (Asociación Médica Mundial, 2018).

Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 27 para el análisis de los datos, realizándose un análisis descriptivo de tendencia central a través de media aritmética ($M.$), la desviación típica ($dt.$) y boxplot. La significatividad se estableció para $p < .05$.

Resultados

a) Inclusión del alumnado con Discapacidad Intelectual

En la tabla 1 se presentan las medias y $dt.$ de los ítems destinados a conocer la percepción de autoeficacia del alumnado de FIFEP al momento de trabajar con alumnado que presenta una discapacidad intelectual. El instrumento contenía una detallada explicación referente al alumno con el que hipotéticamente trabajaría el futuro docente, para lo que el alumnado debía leer la siguiente leyenda:

David es un alumno de último ciclo de primaria con discapacidad intelectual, así que no aprende tan rápido como sus compañeros. Debido a su discapacidad intelectual tampoco habla muy bien, así que a veces resulta complicado entender lo que dice. Sin embargo, señala o representa gestualmente para ayudar a la gente

a comprender lo que quiere. También tiene dificultades en la comprensión de directrices verbales, particularmente cuando son instrucciones complejas con diferentes fases. A David le gusta jugar a los mismos deportes que a sus compañeros pero a la hora de la verdad no se le dan demasiado bien. Aunque puede correr, es más lento que sus compañeros y se cansa fácilmente. Puede lanzar, pero no demasiado lejos, y puede atrapar pelotas que se le pasan

directamente a él. Le gusta el fútbol, pero no puede chutar demasiado lejos, así como nunca recuerda dónde situarse en el campo. También le gusta el baloncesto pero no tiene la suficiente habilidad para botar sin perder el balón y no tiene la coordinación necesaria para encestar. Tampoco conoce las normas del baloncesto o de ningún otro deporte, y se distrae fácilmente de la tarea que está realizando durante el juego.

Tabla 1.

Percepción de autoeficacia ante la discapacidad intelectual

Situaciones Hipotéticas	Ítems	M.	dt.
Estás llevando a cabo un test de condición física (p.e. desde un test para valorar la resistencia hasta un test de flexibilidad a tus alumnos de 6º curso de educación física en una clase con 30 estudiantes, que incluye a David).	a. ¿Cómo de competente te sientes para mantener a David centrado en la tarea durante la realización del test físico?	3.34	0.84
	b. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para David?	3.47	0.91
	c. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a sus compañeros cómo ayudar a David durante el test?	3.79	1.04
Estás dirigiendo una unidad didáctica de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está David. Estás en la primera semana de la unidad, y estás enseñándoles las habilidades específicas del deporte (p.e. recepcionar, colocar y sacar en voleibol).	d. ¿Cómo de competente te sientes para modificar instrucciones para ayudar a David a entender qué hacer cuando explicas las habilidades del deporte?	3.36	1.01
	e. ¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea cuando enseñas habilidades del deporte?	3.19	0.97
	f. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.57	0.99
	g. ¿Cómo de competente te sientes para modificar las habilidades propiamente dichas para ayudar a David cuando enseñas el deporte?	3.30	0.86
Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está David. Estás en la última semana de la unidad, y estás enseñando a tus estudiantes cómo jugar al deporte en sí.	i. ¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para David?	3.60	0.88
	j. ¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea durante el juego?	3.40	0.85
Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está David. Estás en la última semana de la unidad, y estás enseñando a tus estudiantes cómo jugar al deporte en sí.	i. ¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para David?	3.60	0.88
	j. ¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea durante el juego?	3.40	0.85
	k. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David durante el juego?	3.66	1.01

Tabla 2.

Percepción de autoeficacia ante la discapacidad física

Situaciones Hipotéticas	Ítems	M.	dt.
Estás llevando a cabo un test de condición física (p.e. desde un test para valorar la resistencia hasta un test de flexibilidad) a tus alumnos de 6º curso de educación física en una clase con 30 estudiantes, incluyendo a Javier.	a. ¿Cómo de competente te sientes para crear objetivos individuales para Javier durante el test de resistencia?	3.02	0.87
	b. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para Javier?	3.15	0.86
	c. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier?	3.43	0.93
	d. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el test de resistencia?	3.45	0.95
Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está Javier. Estás en la primera semana de la unidad, y estás enseñándoles las habilidades básicas del deporte (p.e. recepcionar, colocar y sacar en voleibol).	e. ¿Cómo de competente te sientes para realizar modificaciones en las habilidades del deporte si Javier no puede actuar como sus compañeros cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.13	0.71
	f. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.40	0.93
	g. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades básicas del deporte?	3.40	0.90
	h. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.55	1.00
Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está Javier. Estás en la última semana de la unidad, y estás enseñando a tus estudiantes a cómo jugar al deporte en sí.	i. ¿Cómo de competente te sientes para modificar reglas del juego para Javier?	3.26	0.90
	j. ¿Cómo de competente te sientes para modificar material para ayudar a Javier durante el juego?	3.40	0.85
	k. ¿Cómo de competente te sientes habilidad para hacer el entorno seguro para Javier durante el juego?	3.38	0.92
	l. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier durante el juego?	3.57	0.95

En la tabla 1 se puede apreciar que la percepción de auto-eficiencia en el momento de guiar un test de condición física en población con discapacidad intelectual. Así, los futuros profesores se sienten más capacitados para enseñar a los compañeros de David a ayudarlo (con una valoración $M=3.79$) frente a lo competente que se siente él mismo a mantener a David concentrado con una $M=3.34$). También se puede apreciar la baja valoración (de competencia)

para ayudar a David a centrarse en la tarea cuando enseñan habilidades del deporte ($M=3.19$).

b) Inclusión del alumnado con Discapacidad Motriz

En el apartado de Discapacidad Motriz, el alumnado de FIPEF previamente debía revisar la siguiente leyenda:

Javier es un estudiante de 6º de primaria con lesión de la mé-

dula espinal. No puede andar, así que se desplaza en silla de ruedas. A Javier le gusta jugar a los mismos deportes que sus compañeros, pero no lo hace demasiado bien cuando se enfrenta a la situación de juego. Aunque puede propulsar su silla, es más lento que los otros y se cansa tras propulsar la silla durante 1-2 minutos. Puede pasar y realizar el saque de voleibol, pero no lo suficientemente lejos como para pasarlo por encima de la red. Puede pasar pelotas que se le lanzan directamente a él. Sin embargo, no tiene la fuerza necesaria en los miembros superiores para realizar un lanzamiento de baloncesto lo suficientemente alto como para encestar. Debido a que no puede usar sus piernas, no puede chutar un balón de fútbol, pero puede empujarlo hacia delante con su silla.

En la tabla 2 se puede apreciar que la percepción de auto-competencia en el momento de guiar un test de condición física el alumnado de FIPEF es más alta cuando se trata de enseñar a ayudar las habilidades del deporte (Pregunta h, $M= 3.55$) frente a crear objetivos individuales para alumnado con discapacidad física durante el test de resistencia (Pregunta a, $M= 3.02$). Aunque la percepción de autoeficacia es alta y se encuentra para todos los ítems entre confianza moderada y confianza alta.

c) Inclusión del alumnado con Discapacidad Visual

Para responder el ítem correspondiente a discapacidad visual, el alumnado debía previamente leer lo siguiente: *Sofía es una alumna de 5º de primaria. Tiene discapacidad visual severa, así que sólo puede ver a la gente y objetos si están muy cerca de ella. Le gusta la actividad física, y su nivel físico es equiparable al de sus compañeros. Necesita asistencia física para desplazarse de manera segura por las instalaciones del centro. Por ejemplo, se agarra al codo de un/a compañero/a y escucha sus indicaciones cuando tienen que correr 1 km. Su visión tampoco es lo suficientemente buena para ver las demostraciones, por lo que necesita instrucciones verbales y alguien guiándola a través del movimiento para entender cómo llevar a cabo una habilidad. Cuando se juega a un deporte de equipo (p.e., baloncesto, voleibol, fútbol) necesita alguien con ella para su seguridad así como para asegurarse de en qué lugar del campo se encuentra, y necesita un balón sonoro para saber dónde está en cada momento del juego. En relación con su nivel de habilidad, no puede recepcionar una pelota, pero puede lanzar o chutar contra un objetivo conocido.*

En la tabla 3 se puede observar la percepción de auto-competencia se encuentra entre competencia moderada y confianza alta, sin embargo, la valoración para el ítem (a) “¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el test físico?” obtuvo la puntuación más baja, al límite de la baja confianza.

Tabla 3.

Percepción de autoeficacia ante la discapacidad visual

Situaciones Hipotéticas	Ítems	M.	dt.
“Estás llevando a cabo un test de condición física a tus alumnos de 5º curso de educación física en una clase con 30 estudiantes incluyendo a Sofía”.	a. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el test físico?	3.28	1.02
	c. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.34	0.96
Estás dirigiendo una unidad didáctica de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 5º de primaria con 30 niños entre los cuales está Sofía. Estás en la primera semana de la unidad, y estás enseñándoles las habilidades básicas del deporte (p.e. recepcionar, colocar y sacar en voleibol).	d. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.26	0.90
	e. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.45	0.97
Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como, por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 5º de primaria con 30 niños entre los cuales está Sofía. Estás en la última semana de la unidad, y estás enseñando a tus estudiantes cómo jugar al deporte en sí.	f. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el juego?	3.32	1.00
	g. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía durante el juego?	3.51	1.08
	h. ¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Sofía?	3.34	0.98

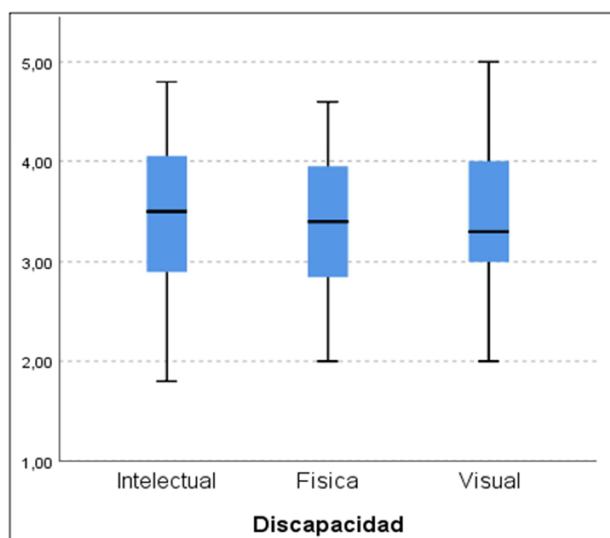


Figura 1. Gráfico. Promedios y desviaciones (BoxPlot) por dimensiones.

También, se pudo apreciar que la valoración para las tres dimensiones del cuestionario obtuvieron puntuaciones entre moderada y alta, no existiendo diferencias significativas entre dimensiones, como arrojo el bloxplot que se aprecia en la figura 1.

Discusión

La inclusión es un tema que ha despertado interés científico en el contexto educativo desde hace ya más de dos décadas (Llauradó, 2000, Almeida-Pereira et al., 2023). Sin embargo, en Chile sigue siendo un tema pendiente que necesita ser mejorado en la FIPEF (Castillo-Retamal et al., 2021). Esto se puede apreciar en estudios recientes que reportan desafíos referentes a infraestructura, a las actitudes por parte de las comunidades educativas hacia quienes

presentan algún grado de discapacidad, etc.; pero más preocupante es la evidencia respecto a la inadecuada orientación que se le da a la FIPEF (Muñoz-Hinrichsen, 2022) y a las brechas aun existentes en la implementación de programas de educación inclusiva (Tamayo-Rozas et al., 2018).

Ubicar el foco en la autoeficacia del alumnado de FIPEF que se encuentra finalizando su proceso formativo tiene su justificación en la teoría de Bandura y en el hecho de que la percepción de autoeficacia tiene un valor predictivo sobre la motivación y el aprendizaje (Yevlao-Alarcón, 2020), además, de la relación existente entre los perfiles de autoeficacia actual y la alcanzable (es decir, cuanto mayor sea la autosuficiencia percibida, mayores posibilidades existen de ser eficaces en el futuro) (Ornelas et al., 2012).

Por ello, una de las tareas para las universidades es mejorar la formación del profesorado en estrategias didácticas para favorecer la atención a la diversidad en las prácticas motrices en las que participa alumnado con discapacidad. Estudios como el de Abellán y otros investigadores (2019) muestran como el alumnado con experiencia en contextos con presencia de discapacidad presentan una autopercepción más elevada de competencias para adaptar la clase de forma inclusiva que el alumnado sin experiencias previas. Aunque también hay que tener en cuenta que propiciar espacios inclusivos va más allá del hecho de contar con especialistas preparados para abordar la diversidad de aula; hace falta que el mismo sistema incorpore acciones inclusivas. En este sentido, Moya-Mata y colaboradores (2017) constatan como los textos oficiales que acompañan a los escolares suelen excluir a las personas con discapacidad de las imágenes de los citados textos.

La autoeficacia del alumnado que participó del estudio respecto a guiar test de condición física en población con diferentes tipos de discapacidad, se comportó de manera diferenciada. Por un lado, con una valoración más alta a la hora de enseñar a los compañeros a interactuar con alumnado que presenta discapacidad frente a una autopercepción más baja de su propia capacidad de interacción con alumnado que presenta esta condición; Por otra parte, una percepción de autoeficacia moderada para adaptar objetivos individuales. En este sentido, es importante consignar que, a pesar de las diferencias de percepción, todos los ítems arrojaron una valoración de confianza moderada. En estudios previos, también se puede apreciar una baja percepción de parte del profesorado de EF para hacer partícipes de los procesos educativos al alumnado que presenta discapacidad (Díaz del Cueto, 2009). Esto último resulta preocupante si se considera la positiva valoración que el alumnado otorga al profesor o profesora de EF (Cárcamo-Oyarzun, 2015), la relación existente entre la actividad física y el deporte con la inclusión (Cansino-Aguilera, 2016) y el impacto positivo que ha demostrado el auto-concepto del alumnado (con o sin discapacidad) que participa de intervenciones docentes inclusivas desarrolladas en la EF (Fernández et al., 2019), lo que podría dar lugar a

una potencial barrera a la hora de desarrollar acciones inclusivas, si no se toman decisiones en la muestra que participó en el estudio. Estas decisiones, deben ser oportunas (Coelho-Sacramento et al., 2023), considerando que, a juicio del alumnado, uno de los factores que favorece la inclusión es la habilidad personal del profesorado, pero también pueden ser un obstáculo si el/la docente propone actividades homogeneizadas (Canales-Núñez et al., 2018).

Los resultados respecto a la autoeficacia de los futuros docentes incluidos en el estudio presentan niveles de moderada y alta confianza para trabajar en situaciones con presencia de alumnado con discapacidad, que coinciden con resultados de un estudio realizado por Abellán et al., (2021), aunque en dicho estudio se aprecia que quienes presentaban experiencias previas en deporte inclusivo o contaban con formación específica en EF Inclusiva presentaban una autopercepción de competencias más elevada. Se pueden encontrar herramientas didácticas como el Aprendizaje-Servicio, como adecuadas para interactuar en contextos educativos con presencia de discapacidad (Maravé-Vivas et al., 2022). Asimismo, estudios (Vila-Letelier et al., 2021) realizados en alumnado que presenta discapacidad han constatado que el alumnado manifiesta una alta valoración del profesorado de FIPEF en cuanto a la disposición que poseen para trabajar con ellos. Sin embargo, declaran no poder participar en todas las actividades por falta de adecuaciones curriculares, lo que tensiona a la FIPEF a ubicar el foco en cómo se está abordando la inclusión en los procesos formativos Universitarios.

Conclusiones

La falta de experiencia práctica, producto de la pandemia y los extendidos periodos de cuarentena que marginaron los procesos de E-A a instancias teóricas-virtuales para el alumnado de FIPEF durante los años 2020/2021, es probable que haya influido en la percepción de autoeficacia del alumnado que tomo parte del estudio. Sin embargo, la confianza moderada en relación a su capacidad para realizar una clase donde se incluya estudiantado en situación de discapacidad con el objetivo de educar, también esta influenciada por las experiencias previas (adquiridas en la FIPEF), donde se logró detectar la presencia de la prácticas tempranas (realizadas previo a la pandemia), y que permitieron desarrollar competencias prácticas docentes vinculadas a la inclusión, considerando el contacto que vivenciaron con personas en situación de discapacidad en asignaturas del currículo como “Acondicionamiento Físico para Grupos Diversos”.

El alumnado de FIPEF requiere confianza y preparación específica para diseñar clases donde se incluya estudiantado en situación de discapacidad, con el objetivo de educar a partir de una perspectiva inclusiva. Para ello, las experiencias previas (adquiridas en la FIPEF) serán claves para lograr un sistema escolar inclusivo que cuente con docentes capaces de afrontar contextos diversos, tomar

decisiones y resolver situaciones pedagógicas ante la presencia de alumnado con discapacidad en las clases de EF. Considerando que es frecuente ver en la actualidad prácticas pedagógicas aisladas y de buena voluntad (Rubio, 2017), esperamos que esto último derive en la incorporación de prácticas reales de inclusión.

Agradecimientos

Al proyecto perteneciente al Programa FONDECYT iniciación 2020 N° 11201036, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. Titulado: «Formación de profesores para contextos de inmigración: una propuesta de investigación-acción participativa para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de Educación Física».

Referencias

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., Reina-Vaíllo, R., Ferriz-Morell, R., & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 28(1), 143-156.
- Almeida-Pereira, M., Ferreira de Sousa, T., & Rosario, E. (2023). Determinantes para una Educación Física Inclusiva: percepción de un grupo de docentes especialistas en inclusión. *Retos*, 47, 282-291.
- Asociación Médica Mundial (2018). Declaración de Helsinki de la AMM—Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. WMA.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca,
- Bandura, A. (2008). *The reconstrual of "free will" from the perspective of social cognitive theory*. En: J. Baer, J. C. Kaufman y R. F. Baumeister (eds). *Are we free? Psychology and free will*. Oxford: Oxford University Press.
- Calvo, C., Pérez-Tejero, J., & López, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*, (27), 140-145.
- Canales-Núñez, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzún, J., Lorca-Tapia, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 212-217.
- Cansino-Aguilera, J. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores.-Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 69-86.
- Cárcamo-Oyarzun, J. (2015). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios pedagógicos* 38(1), 105-119.
- Carrizo-Páez, M. (2015). Inclusión educativa y educación física: estrategias para favorecer actitudes positivas e interacción, *Revista Digital Perspectivas en Psicología*. 1(4), 13-20.
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.
- 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: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 774-784.
- Castro-Martínez, A. (2020). Educación inclusiva para el alumnado con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental en centros penitenciarios de la Unión Europea. *Revista de estudios europeos*, (75), 395-411.
- Cepeda, M. (2018). Los ajustes razonables para personas con discapacidad en la Unión Europea. *Revista de estudios*, (71), 38-47.
- Cobarrubias-Apablaza, C., & Mendoza-Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123.
- Coelho-Sacramento, A., Dittrich-Schmitt, B., Teresinha-Zuchetto, Á., & Oliveira-Farias, G. (2023). Socialização de crianças com deficiência em um programa de atividade motora adaptada. *Retos*, 47, 531-538.
- Concellón-Fernández, P. (2012). La protección de las personas con discapacidad en la Unión Europea.
- Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M., Rodríguez, J., & Escortell-Sánchez, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46-60.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.
- Díaz, E. (2017). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), 115-135.
- Durán-Martín, D. y Sanz-Serrano, A. (2007): Dificultades del Profesorado de Educación Física de Educación Secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 7 (27), 203-231.
- Eitel, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1), 823-831.
- Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Felipe-Rello, C., Garoz-Puerta, I., & Tejero-González, C. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 713-721.
- Fernández, J., Jiménez, F., Navarro-Adelantado, V., & Sánchez-López, C. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos*, (36), 138-145.
- Gallardo, A. (2018). La discapacidad y el nuevo Pilar Europeo de Derechos Sociales. *Siglo Cero*, 49(2), 105-113.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2020). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: "Conociendo los deportes para personas con discapacidad visual". *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (15), 77-101.
- Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 17-20.

- Hinrichsen, F. I. M. (2021). Discapacidad e Inclusión, un desafío para la Educación Física en Chile. *Journal of Movement & Health*, 18(1).
- Javier, S. & Pérez-Tejero, J. (2014). Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista española de educación física y deportes*, (406), 93-101.
- Jorquera, S. (2017). Inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en Chile. *Revista Electrónica de Educación Superior*, 15-18.
- Llauradó, T. (2000). Atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad física en los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(60), 37-44.
- López-Torrijó, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-20.
- López, I. & García, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos*, (33), 118-122.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ó. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173.
- Martín, A. (2008). Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea: comentario artículo por artículo. Fundación BBVA.
- Mendoza-Laiz, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 269-279.
- Mindes (2016). Segundo estudio nacional de la discapacidad 2015.
- Mineduc (2012). Decreto Supremo, Trabajo colaborativo y cocodencia. Santiago, pp 170-09.
- Mineduc (2015). Decreto N°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvulario y educación básica.
- Moya-Mata, I., Ruiz S, Ruiz M, Pérez A., Geta, P., & Ros, C. (2017). La representación de la discapacidad en las imágenes de los libros de texto de Educación Física: ¿inclusión o exclusión? *Retos. Nuevas Tendencias en Educ. Física, Deporte y Recreación*, 32, 88-95.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-19.
- Muñoz-Hinrichsen, F. (2022). Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile. *Journal of Movement & Health*, 19(1). [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1\(2022\)art134](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1(2022)art134)
- Murillo-Parra, L., Ramos-Estrada, D., García-Cedillo, I., & Sotelo-Castillo, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades investigativas en educación*, 20(1), 168-195.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26.
- Ortega-Luna, I., Ortiz-Hernández, M., Cervantes-Olivares, C., & Rodríguez-Ibagué, L. (2021). Accesibilidad al entorno físico en instalaciones de acondicionamiento para personas con discapacidad física: una revisión integradora. *Revista ciencias de la salud*, 19(1), 53-73.
- Pérez, C., & González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120.
- Reina, R., Hemmelmayr, I. y Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93-103.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación Física en España: análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la educación física y el deporte*, (9), 83-114.
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356.
- Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 199-216.
- Senadis (2010). Manual sobre La Ley n° 20.422: Establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. pp. 17-27.
- Tamayo-Rozas, M., Carvallo-Arrau, M., Sánchez-Cornejo, M., Besoain-Saldaña, Á., & Rebolledo-Sanhueza, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(1), 161-179.
- Unesco (2015). Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte Revisada. Proyecto final aprobado por el Consejo ejecutivo (Abril 2015).
- Valle-Ramírez, A., Sáez-Gallego, N., & Abellán, J. (2022). Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 116-127.
- Vergara, F. (2019). Inclusión educativa en Chile: un camino político-histórico con una ruta de empedrados, curvas y colinas. *Revista Estudios en Educación*, 2(2), 143-167.
- Vila-Letelier, I., Avendaño-Neira, R., Linzmayer-Gutiérrez, L., Mora-Donoso, M., Duarte, E., & Pacheco-Carrillo, J. (2020). Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en clases de Educación Física. *Revista Horizonte Ciencias De La Actividad Física*, 11(2), 1-13.
- Vila-Letelier, I., Avendaño-Neira, R., Linzmayer-Gutiérrez, L., Mora-Donoso, M., Duarte, E., & Pacheco-Carrillo, J. (2021). Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en clases de Educación Física. *Revista Horizonte Ciencias de la Actividad Física*, 11(2), 1-13.
- Yevlao-Alarcón, A. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102