



Universidad de Salamanca, España  
Programa de Doctorado “Salud, Discapacidad, Dependencia y Bienestar”

TESIS DOCTORAL:  
FACILITADORES Y BARRERAS PARA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES CON  
ALGUNA CONDICIÓN O DEFICIENCIA QUE SE ASOCIA A SITUACIONES DE  
DISCAPACIDAD QUE PRACTICAN ACTIVIDAD FÍSICA EN CONTEXTO  
ESCOLAR.

Doctorando: Fernando Muñoz Hinrichsen.  
Director de Tesis: Cesar Osorio Fuentealba.  
Directora de Programa: Consuelo Sancho Sánchez.

Desarrollado en Santiago de Chile, 2019-2022

## **Agradecimientos**

A Paulina: Cuando me llamó, allá fui...cuando me di cuenta, estaba ahí...

A mis hijas, mi madre, mi padre, y a quienes me han dado el espacio y tiempo para hacer esta investigación.

A la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a la Universidad Santo Tomás, y al Ministerio de Educación por todo el apoyo, a Cesar por su gran trabajo.

## INDICE

<b>Capítulo</b>	<b>Página</b>
<b><u>Portada</u></b>	<b>1</b>
<b><u>Agradecimientos</u></b>	<b>2</b>
<b><u>Índice</u></b>	<b>2</b>
<b><u>Resumen</u></b>	<b>4</b>
<b><u>Marco Teórico</u></b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>Inclusión y discapacidad</b>	<b>12</b>
<b>Inclusión educativa</b>	<b>18</b>
<b>Educación, actividad física e inclusión</b>	<b>25</b>
<b><u>Metodología</u></b>	<b>30</b>
<b>Objetivos</b>	<b>31</b>
<b>Diseño</b>	<b>31</b>
<b>Muestra</b>	<b>32</b>
<b>Procedimientos</b>	<b>36</b>
<b>Instrumentos</b>	<b>40</b>
<b>Plan de análisis</b>	<b>46</b>
<b><u>Resultados</u></b>	<b>51</b>
<b><u>Discusión</u></b>	<b>94</b>
<b><u>Conclusiones</u></b>	<b>106</b>
<b><u>Referencias</u></b>	<b>110</b>
<b><u>Anexos</u></b>	<b>120</b>

## RESUMEN

**Objetivos:** El objetivo de esta investigación es Analizar los facilitadores y las barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar, junto con conocer los niveles de conocimiento, conciencia y actitudes de las personas que conforman las comunidades educativas respecto a la inclusión y a la calidad de vida de NNA con discapacidad. **Metodología:** La metodología de este estudio corresponde a un enfoque mixto que desde el punto de vista cuantitativo es un estudio no experimental, descriptivo, exploratorio y transversal, y respecto al proceso de investigación cualitativa corresponde a una ontología de tipo constructivista donde la realidad es intangible y múltiple por lo que se construye en base a experiencias. **Resultados:** Se incluyeron en la instancia de análisis de educación superior a 27 universidades que cuentan con la carrera de pedagogía en Educación Física y que son parte de las 30 que conforman el CANEF, y se entrevistaron a directoras y directores de estas carreras. En las instancias en instituciones de educación escolares fueron un total de 862 sujetos con un promedio de edad de  $36,17 \pm 10,10$  años, de las cuales el 56,66% pertenece a mujeres con  $35,67 \pm 9,75$  años de edad promedio, y en el caso de hombres son un 47,33% un promedio de edad de  $36,17 \pm 10,45$  años que correspondían a directoras y directores, profesorado, profesiones de equipos de integración educativa, y apoderados de estudiantes además del desarrollo de 6 grupos focales con participantes de estos mismos grupos. En cuanto al grupo de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, se contó con 93 participantes del con un promedio de edad de  $13,95 \pm 4,84$  años, donde hubo 42 niñas que equivalen a un 45,16% donde la edad promedio corresponde a  $14,26 \pm 4,62$  años, y 51 niños que corresponden a un 54,84% con  $13,70 \pm 5,04$  años de edad. Se pudo pesquisar cualitativamente como principales hallazgos que existen aspectos o elementos que se relacionan y comportan de manera dual, es decir que dependen del contexto en el cual se encuentren los estudiantes para responder como facilitadores y/o barreras, y que dependen de la capacitación y formación profesional, las dinámicas, equipos y la cultura organizacional sobre el proceso educativo, la infraestructura y los materiales que se utilizan en las actividades o en el entorno, la influencia de las actitudes de los diversos actores de la comunidad educativa, y el rol de la familia como agente fundamental. Desde la perspectiva cuantitativa, podemos encontrar que el promedio de ramos vinculadas a la inclusión

impartidos en las universidades estudiadas corresponde a  $1,85 \pm 0,90$ , con una mediana de 2 asignaturas de un total de  $47,6 \pm 1,70$  de las mallas curriculares observadas, respecto a los procesos de capacitación en el área de inclusión educativa para el total de los participantes se constata que el 44,77% no ha tenido instancias de formación en el contexto universitario en pregrado, y que el 39,44% tampoco ha recibido formación posterior a sus formación universitaria en el ámbito laboral. Para el grupo de directoras y directores existe una orientación hacia estar “muy de acuerdo” con los conceptos fundamentales en la inclusión educativa con un promedio del total de las respuestas al 63,91%, y un 73,92% hacia las medidas para la inclusión, en cuanto a la capacitación en la influencia en la opinión acerca de la inclusión educativa, podemos observar es relevante ( $p=0.001$ ,  $d=1.36$ ), para las medidas para la atención a la diversidad ( $p=0.01$ ,  $d=1.32$ ), y en general ( $p=0.01$ ,  $d=1.35$ ). Para el profesorado en general destaca una orientación a estar “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” en donde se plantea que la educación inclusiva es ventajosa (86,96%) y la posibilidad de su implementación es importante (82,61%), y en cuanto a la influencia respecto de la opinión acerca de la inclusión educativa, se observa una diferencia significativa en quienes han tenido experiencias previas vs quienes no ( $p=0.03$ ,  $d=0.40$ ). Para el profesorado de educación física la formación en el área de la inclusión de NNA con discapacidad es influyente al comparar entre los grupos ( $p < 0.0001$ ), al igual que quienes tuvieron o no contacto previo con personas con discapacidad ( $p < 0.0001$ ), y se logró observar que existe una diferencia significativa ( $p=0.0001$ ) entre la autoeficacia por parte del profesorado para el trabajo con NNA en desmedro de la discapacidad visual. Respecto a los equipos de profesionales de los programas de integración escolar es en el trabajo intersectorial donde se observan las percepciones más bajas asociadas al aporte en inclusión al segundo idioma (70%), a la planificación en general (47%), y al trabajo con los equipos directivos de los establecimientos (35%). Del grupo de niñas, niños y adolescentes el (56,98%) practica actividad física o deporte en la escuela, y el (62,36%) también lo hace fuera de ella, destaca que las niñas se encuentran en menor proporción dentro de la práctica en la escuela (45,23%) y la mayoría no participa de la organización de clubes deportivos (83,87%) siendo su principal actividad es la educación física regular (68,42%), como principal barrera de quienes no participan se indica el no gusto por el deporte (35%) seguido de su discapacidad como factor relevante (27,5%) y el miedo a tener un accidente (17,5%), y como principales facilitadores para la práctica de la actividad física y/o deporte se puede

ver que la participación de los padres o tutores es relevante (24,69%), seguido de las recomendaciones en la escuela (20,98%) y el doctor junto al equipo de salud (14,81%).

**Conclusiones:** Se puede concluir que existen una serie de variables que dan una composición multicausal al momento de desarrollar argumentos o definiciones en base a los resultados, y que a su vez, estas pueden actuar como facilitadores y barreras dependientes del contexto y de las diversas circunstancias que se generan alrededor de la inclusión y el modelo ecológico como paradigma para comprender el fenómeno investigado, lo que da un carácter dual y a su vez amplio y diverso al momento de abordar las temáticas que se involucran en este proceso. Se debe considerar dentro de estas variables la capacitación y formación profesional, las dinámicas, equipos y la cultura organizacional sobre el proceso educativo, la infraestructura y los materiales que se utilizan en las actividades o en el entorno, la influencia de las actitudes de los diversos actores de la comunidad educativa, y el rol de la familia como agente fundamental.

# **MARCO TEÓRICO**

## INTRODUCCIÓN

Al momento de desarrollar este proceso trabajo, es importante proponer y mostrar cuales son las bases que dan sustento a entender la problemática que se busca abordar en esta investigación, es por esto que los tratados internacionales son los cimientos que construyen esta elaboración. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (PCD) plantea en el artículo 24 que “Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”; y junto a lo anterior y en el artículo 30 indica que “A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para alentar y promover la participación, en la mayor medida posible de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles” (Organización de Naciones Unidas, 2006). En cuanto a esto toma relevancia el comenzar a indagar cuales son las acciones que se están desarrollado en base a este planteamiento, el cual es bastante explícito al momento de referirse a estas temáticas sin dejar atisbos a una posibles interpretaciones ambiguas en el punto esgrimido.

Otras organizaciones reconocen en los conceptos de actividad física y deporte su diversidad cultural y el carácter de patrimonio inmaterial de la humanidad y expresión de diversidad cultural (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). Se reconocen los beneficios de la actividad física y deporte para el desarrollo social, los cuales han sido relevados por distintas instancias internacionales como la “Carta Europea del Deporte” (Consejo Europeo, 1992), la “Declaración de Brighton del año 1994 para los derechos de la mujer” (British Sports Council, 1994), la “Carta de Toronto para la Promoción de la Educación Física” (International Society for Physical Activity and Health, 2010) y la “Carta Internacional de la Educación Física, Actividad Física y el Deporte” (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).



En Chile el 16,7% del total de la población es considerada PCD (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2015). Para efectos legales y normativos, la convención de PCD se ratificó el 29 de julio del 2008, y en el año 2010 se promulgó la Ley 20.422 que establece las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las PCD (Ministerio de Desarrollo Social, 2010). En el artículo 34 de ésta se plantea que “El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado”. La ley mandata al Ministerio de Educación que el sistema nacional de educación posea 3 niveles de establecimientos educativos con relación a los procesos de inclusión (que en Chile están estipulados como integración educativa en la actualidad), estos son:

- Escuelas Especiales Educativas
- Establecimientos de Enseñanza Regular con Programa de Integración Educativa (PIE)
- Establecimientos de Enseñanza Regular

Respecto a la actividad física y el deporte no existe ningún enunciado en la ley actual en Chile al revisar los escritos y apartados nombrados previamente, por lo que no está establecido legamente como un derecho, y cabe destacar que de la misma forma no está en la constitución nacional vigente. Esto genera incertidumbres e inquietudes, ya que si bien a nivel internacional se propone fuertemente un camino en este sentido, falta que se plasmen en los documentos nacionales vinculados a la leyes actuales.

Por otra parte, el Ministerio del Deporte en su Política Nacional propone que “El Estado debe garantizar el acceso igualitario, inclusivo y no discriminatorio a todas sus políticas, planes y programas públicos”, y de forma explícita referencia dentro de los beneficiarios a Personas en Situación de Discapacidad (PEsD). A esto se suma que el año 2016 se promulgó la Ley 20.978 que reconoce y define al deporte adaptado para las PEsD como la modalidad deportiva adecuada a este grupo de personas (ya sea mediante reglas o implementos) y los deportes especialmente diseñados para ellos, con el fin de permitir su práctica (Ministerio del Deporte, 2015b). El Ministerio de Educación el año 2016, y debido a brechas de equidad por ingresos económicos que restringen el acceso a una educación de calidad, cambia a ser

regido en el ámbito escolar por la Ley 20.845 de “Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado”(Ministerio de Educación, 2015b), todo esto posterior a movimientos sociales dirigidos por estudiantes y dirigentes de nivel escolar, y que para dar cabida al espacio de la diversidad y la discapacidad elabora el decreto 83 de “Diversificación de la Enseñanza”(Ministerio de Educación, 2015a), que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica, y a esto se suman las “Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas” que van de la mano con las nuevas políticas internacionales relacionadas al tema al cambio del modelo de integración por el de educación inclusiva, plasmados en los objetivos del desarrollo sostenible y la declaración de Incheon del año 2015 (Ministerio de Educación, 2016).

Estos antecedentes nos llevan a pensar en diversas situaciones que van de la mano con la actividad física y el deporte en el contexto de la educación a nivel escolar para niñas, niños y adolescentes (NNA) con alguna condición o deficiencia, entre las cuales podemos señalar:

- Las políticas y orientaciones internacionales apuntan a garantizar el desarrollo de la actividad física y el deporte en el contexto de la educación a nivel escolar para NNA con alguna condición o deficiencia, esto como una herramienta de socialización, inclusión, empoderamiento, de prevención y promoción para la salud (Sport for Development and Peace International Working Group, 1989). Se transforma en un factor relevante no solo por el simple hecho de ser parte de un modelo que permea en la sociedad a través de la inclusión, sino que también por todos los beneficios que entrega desde la perspectiva física a través del aporte al funcionamiento de los sistemas fisiológicos, musculoesqueléticos y sensoriales, en procesos psicológicos vinculados a la autoestima y el desarrollo personal, y a los factores comunitarios que son fundamentales en el desarrollo del diario (Muñoz Hinrichsen & Martínez Aros, 2022) Se trata de comprender que el modelo debe ser amplio, holístico y que de pie para que el abordaje desde esta perspectiva de la actividad física es importante al momento de general modelos integrativos.

- Chile ha implementado algunas acciones al respecto desde el año 2010 en adelante, las cuales de forma aisladas apuntan al desarrollo de la actividad física y el deporte en el contexto de la educación a nivel escolar para NNA con alguna condición o deficiencia, pero no se observa articulación entre ellas y poseen discursos no relacionados entre sí. Las políticas estatales deben sin duda funcionar de modo interdisciplinar, a largo plazo, y con espacios de comunicación adecuados que permitan generar una sinergia entre los distintos actores, con el fin de poder sumar esfuerzos para un objetivo común, el cual en este caso es fortalecer la posibilidad de que se fortalezca el modelo de inclusión educativa entendiendo la educación física como una asignatura que entrega una serie de beneficios como se planteó en el punto anterior.

- Las temáticas desarrolladas son relativamente nuevas (desarrolladas en los últimos 10 años), por lo que están en fase contextual en Chile y el impacto respecto a los factores relacionados a la inclusión, concientización y variables asociadas a la salud y calidad de vida de NNA con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad, no han sido documentados en profundidad, siendo esto necesario al momento de observar y analizar los posibles avances que se han ido generando.

Considerando lo anteriormente señalado, la principal pregunta de esta investigación es ¿Cuáles son los facilitadores y las barreras para NNA con alguna condición o deficiencia que practican actividad física en contexto escolar en Chile?, además nos interesa indagar si ¿existe conocimiento, conciencia y acciones concretas, por parte de las comunidades educativas en relación a la inclusión, a nivel escolar para NNA con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad en el ámbito de la actividad física en el contexto escolar chileno?, y finalmente ¿cuál es la percepción de los actores de las comunidades educativas en Chile frente a la inclusión de NNA con alguna condición asociada a discapacidad en el contexto escolar?

## **INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD**

### Conceptualización la Inclusión y la Discapacidad

La inclusión se entiende como la participación significativa de las personas con discapacidad en toda su diversidad, la promoción e incorporación de sus derechos en la labor de la Organización, el desarrollo de programas específicos para las personas con discapacidad y la consideración de perspectivas relacionadas con la discapacidad, de conformidad con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Según la UNESCO y en base los objetivos del desarrollo sostenible, la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Organización de las Naciones Unidas, 2018). Desde la perspectiva etimológica del latín, incluido significa “encerrar, insertar” y excluido, significada es “encerrar afuera” (de Camilloni, 2011), lo que nos lleva a pensar en cuanto a este tema como la sociedad se hacer cargo de dar cabida a los distintos actores que son parte de las comunidades actuales, y según se plantea en este mismo artículo “La verdadera pregunta no es cómo incluir sino cómo abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes, caminos que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes

Cuando hablamos del concepto de discapacidad, debemos considerar que este constructo a evolucionado durante el paso de la historia, y este ha ido avanzando en virtud del desarrollo social. La Organización de Naciones Unidas (ONU) en el año 2006 desarrolló un proceso fundamental para los derechos de las Personas con Discapacidad (PCD). La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. Se obtuvieron 82 firmas de la Convención y 44 del Protocolo Facultativo, así como una ratificación de la Convención. Nunca una convención de las Naciones Unidas había reunido un número tan elevado de signatarios en el día de su apertura a la firma, lo que reafirma la importancia de esta temática a nivel

internacional. Se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración. Señala un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006). La Convención se concibió como un instrumento de derechos humanos con una dimensión explícita de desarrollo social. En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos y las esferas en las que se han vulnerado esos derechos y en las que debe reforzarse la protección de los derechos (Organización de Naciones Unidas, 2006). Este documento plantea que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”

La Organización Mundial de la Salud (OMS) propone que la discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación: “Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” (Organización Mundial de la Salud, 2011). En el informe mundial de la OMS muestra que más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento.

En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando. Ello se debe a que la población está envejeciendo y el riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores, y también al aumento mundial de enfermedades crónicas tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer

y los trastornos de la salud mental. En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios y académicos, una menor participación económica y tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Es por ello que ha sido necesario la creación de un instrumento que da la posibilidad de generar un lenguaje común y así dar la posibilidad de aunar criterios. La clasificación internacional del Funcionamiento la Salud y la Discapacidad (CIF) se ha transformado en un instrumento muy adecuado para poder observar y analizar la discapacidad. El objetivo principal de esta clasificación es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”. Como clasificación, la CIF agrupa sistemáticamente los distintos dominios de una persona en un determinado estado de salud . El concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación. La CIF también enumera Factores Ambientales que interactúan con todos estos “constructos”. Por lo tanto, la clasificación permite a sus usuarios elaborar un perfil de gran utilidad sobre el funcionamiento, la discapacidad y la salud del individuo en varios dominios (Organización Mundial de la Salud, 2001). Dado que la CIF es intrínsecamente una clasificación de salud y de aspectos “relacionados con la salud”, también se emplea en otros sectores como las compañías de seguros, la seguridad social, el sistema laboral, la educación, la economía, la política social, el desarrollo legislativo y las modificaciones ambientales. Ha sido aceptada como una de las clasificaciones sociales de las Naciones Unidas e incorpora Las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Como tal, la CIF nos brinda un instrumento apropiado para implementar los mandatos internacionales sobre los derechos humanos, así como las legislaciones nacionales (Organización Mundial de la Salud, 2001). Como es posible observar por todo lo anterior, se han establecido estrategias necesarias , compuestas tanto por políticas, leyes, orientaciones y convenciones dada la importancia

respecto a la inclusión de las personas con discapacidad , esto por el gran número de habitantes lo que genera una repercusión social, económica y comunitaria.

En junio del 2019 se puso en marcha la Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad. La Estrategia está compuesta tanto por políticas, como por un marco de rendición de cuentas (Organización de las Naciones Unidas, 2020). También se han establecido puntos de referencia para valorar y acelerar el progreso en la inclusión de las personas con discapacidad. También define la visión y declara el compromiso de la Organización en esta materia. Para alcanzar la inclusión de las personas con discapacidad, la estrategia se basa en tres enfoques globales:

- Enfoque de doble vía: Por un lado, la integración de las personas con discapacidad es una cuestión de carácter transversal que debe estar presente en todas nuestras acciones. Por otro, la inclusión requiere medidas específicas.
- Intersectorialidad: Otros factores como el género, la edad, la ubicación, entre otras, determinan también las vidas de las personas con discapacidad.
- Coordinación: Un enfoque coordinado y coherente es esencial para acelerar el progreso, aprender de experiencias previas y lograr el objetivo de la inclusión.

Las cuatro áreas principales para esta estrategia son:

- Liderazgo, planificación estratégica y gestión: Trabajo con cargos directivos para la promoción de la inclusión de las personas con discapacidad; planificación estratégica teniendo en cuenta a estas personas; desarrollo de políticas o estrategias específicas para la inclusión; formación de equipos o identificación de individuos con conocimientos y experiencia en este campo.
- Inclusividad: Consultar con personas con discapacidad e involucrarlas, a ellas o a organizaciones que las representan, en todas las actividades; garantizar accesibilidad total a todas las instalaciones, a la información y las comunicaciones, a conferencias y actos, gracias a medidas, equipamientos y servicios específicos.
- Programación: Facilitar las programaciones inclusivas en cuanto a la discapacidad mediante asesoramiento práctico tanto en la sede como en el terreno; desarrollar

iniciativas conjuntas para aunar esfuerzos y acelerar el progreso; y hacer evaluaciones para conocer el avance.

- Cultura Institucional: Mejorar los sistemas internos para atraer, reclutar, retener y promocionar a las personas con discapacidad; formar al personal de la Organización acerca de la inclusión respecto a la discapacidad; divulgar y promover los derechos de las personas con discapacidad y concienciar sobre su inclusión.

### Evolución del Concepto de la Discapacidad

El concepto de la discapacidad ha sido sin un espacio de investigación y revisión por parte de personas durante la historia, esto principalmente porque es un fenómeno social que ha estado presente durante toda la evolución de la humanidad, las culturas antiguas tenían principalmente un enfoque hacia la concepción religiosa con un efecto social principalmente desde el rechazo de las PCD (Velarde, 2012). Desde sus inicios históricos, el modelo relacionado a lo tradicional está contextualizado principalmente a lo moral y religioso, y la discapacidad es vista como un defecto causado por un fallo moral o un pecado (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

Posterior a este modelo tradicional, durante la edad media fue la época en donde se continuo avanzando en la concepción de este concepto, y se pasa un modelo con enfoque en la enfermedad o verlo como un problema de salud. Desde ahí las PCD se internan o esconden en espacio particulares con el fin de asilarlos, segregarlos y marginarlos de la sociedad (Velarde, 2012). Ya hacía finales del siglo XIX y principios del siglo XX un gran movimiento internacional producto de conflictos religiosos, políticos y económicos, desencadena guerras mundiales con un problema tremendo, exterminios y abusos de personas que supera cualquier tipo de análisis desde la moral y la ética (Palacios, 2008). Debido a estos hitos en el año 1948, se crea la Organización de Naciones Unidas y se redacta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), este es un documento que marca la historia de los derechos humanos redactada por representantes de todas las regiones del mundo de diferentes culturas y tradiciones jurídicas. La Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, que busca ser ideal común para todos los pueblos y naciones. Estableció, por primera vez, derechos



humanos fundamentales que deben protegerse universalmente (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

Dando continuidad al proceso evolutivo, el modelo a continuación corresponde al Médico Rehabilitador, que tiene como objetivo integrar a las PCD pero con la salvedad de generar un estigma como efecto social. Para este modelo, la deficiencia impide las capacidades funcionales de la persona con discapacidad y de este modo los enfermos son automáticamente relegados de cualquier expectativa y responsabilidad social, lo que conlleva su institucionalización. Este modelo se basa en el diagnóstico clínico y la categorización, concediéndole el papel primordial a los médicos y profesionales de la salud como enfermeras, educadores especiales, expertos en rehabilitación, entre otros, que propone que ellos puedan curar este defecto o enfermedad, o que hagan de las personas con discapacidad lo más “normal” posible (Palacios, 2008; Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

Comenzando ya el Siglo XX, los avances de la comunidad internacional apuntan fundamentalmente a un trabajo Social, lo cual se toma como modelo buscando como objetivo principal la inclusión bajo el reconocimiento de los derechos humanos de todos los actores. (Palacios, 2008). En su décimo aniversario, y con la participación de 162 países, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad alcanzó un quórum de más del 80 %, estableciéndose como el primer instrumento de derechos humanos (Degener, 2016). El preámbulo de la Convención subraya que “la discapacidad es un concepto en evolución”, que está basada y forma parte de la diversidad humana”. La Convención estipula que todas las personas con discapacidad están sujetas a derechos y que la discapacidad no puede ser utilizada como justificación de la negación o restricción de los derechos humanos (Organización de Naciones Unidas, 2006). Tal enfoque reconoce la discapacidad como construcción social producida por la interacción del impedimento con las barreras sociales, fortaleciendo así el cambio de paradigma desde el modelo médico al modelo social (Organización de Naciones Unidas, 2006).

En la actualidad, el modelo ha evolucionado pensando ya en la Diversidad como enfoque principal, esto relacionado a un cambio cultural motivado por la globalización en donde el modelo de diversidad funcional se basa en el modelo minoritario norteamericano, pues

entiende la discapacidad como parte de la diversidad humana, diversidad que es entendida como fuente de riqueza (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019) y propone desterrar el concepto de ‘capacidad’, la cuestión, entonces, no es la carencia de capacidades, sin el no reconocimiento ni aceptación de ciertos modos particulares y diversos. En un mundo en el que hemos aprendido a convivir con todo tipo de diversidades (de creencia, de etnia, de cultura, de nacionalidad, de preferencias estéticas, de ideología, de orientaciones sexuales, entre otras.), hay una particularidad, a la que no hemos querido integrar. La diversidad funcional constituye una más entre las muchas manifestaciones de las infinitas heterogeneidades que caracterizan a la existencia humana”, el modelo de diversidad funcional propone que el eje teórico de la capacidad sea sustituido por el de la dignidad. Al igual que el modelo de derechos humanos, el modelo de diversidad funcional garantiza la dignidad humana (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

## **INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

### II.I Historia de la Inclusión y la Educación.

Al momento de hacer un análisis de la educación y la inclusión de niñas niños y adolescentes con discapacidad (NNACD), debemos sin duda tener en consideración que es un proceso complejo y parte de un movimiento mayor de educación para todas y todos, y que la UNESCO la define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación de NNACD (UNESCO, 2015). Se enmarca además en el 4to de los Objetivos del Desarrollo Sostenible al 2030 que hace referencia a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”(Organización de las Naciones Unidas, 2018). El principal aval del proceso de inclusión educativa está en la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas que en su artículo 24 establece que los estados parte asegurarán que las personas discapacitadas puedan acceder a una enseñanza primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás y en las comunidades en que viven (Organización de Naciones Unidas, 2006).

El comienzo de esta historia de la educación va desde la Edad Antigua donde se orientaba todo a la guerra y las artes, y se observaban procesos de exclusión a mujeres y PcD (llamados minusválidos) al igual que como lo planteaba Aristóteles. Posteriormente en la edad media se crearon algunos centros educativos para la preparación de religiosos, donde no se permitía el ingreso a estas instituciones de personas con discapacidades, a las cuales se les consideraba como un castigo divino, por lo que eran abandonadas en bosques o territorios hostiles. De la misma forma, en el renacimiento y donde se orientaba al estudio de las ciencias y las artes, también se excluían a todas las personas que tuvieran alguna diferencia y tuvieran limitaciones para ser parte de los procesos educativos (Ramírez Valbuena, 2017). En el siglo XVIII, Rusia comienza con el primer proceso de educación formal normalizado, pero no se observan procesos que permitieran el acceso de PcD, y solo se permitía el ingreso de Niños, dejando por fuera a las mujeres. En este siglo, Rousseau desarrolló una teoría que partía del supuesto que al niño había que ingresarlo al sistema educativo a una edad más tardía de la acostumbrada por aquella época, además del estudio de la naturaleza y de las sociedades por mera observación directa. Durante la Revolución Francesa en el Siglo XVIII se vieron los primeros avances con la integración paulatina de personas ciegas y sordas, y se permitió el ingreso de las mujeres a los procesos formales de educación. En este mismo siglo se forma la primera institución Médico -Pedagógica por parte de Bonneville (que hoy se entiende como Educación Especial). La influencia de las guerras en la Educación Incluyente fue muy relevante, ya que contribuyeron a desarrollar muchos procesos en el ámbito social, político y educativo. Montessori estudió los trabajos de Itard y Séguin. Ella comprendió que la deficiencia mental no era un problema solamente médico, sino pedagógico, y creó la escuela Ortofrenética (Ramírez Valbuena, 2017).

Las escuelas especiales para estudiantes con discapacidad corresponden a la superación de una concepción médico-asistencial de la discapacidad, para pasar a una atención psicopedagógica donde se valora la educabilidad de todas las personas. De esta manera, cualquier niño o niña (independientemente de sus características) puede ser objeto de la educación, desarrollando las capacidades de cada individuo y posibilitando, en mayor o menor medida, su desarrollo. La utilización de escalas psicométricas y otros test sirvió para determinar qué alumnos y alumnas podrían asistir a la escuela ordinaria y cuáles debían ir a la escuela especial o “segregada” con un doble objetivo. Por un lado, evitar la alteración del

rítmo habitual de las clases regulares y, por otro, ofrecer a las personas con discapacidad una educación de acuerdo a sus posibilidades. Así, se inició el desarrollo de la Educación Especial y, con ella, los centros de Educación Especial y los profesores especializados o diferenciales. En Europa este movimiento se impulsa a partir de la década de los treinta, alcanzando su momento culminante después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se empieza a detectar con mayor detalle todos los grupos de discapacidades que podrían alterar un normal seguimiento de la escolaridad. Entre las décadas de los cuarenta y los sesenta, la EE se desarrolla como un sistema paralelo a la educación ordinaria, siendo la primera opción en la organización escolar el establecimiento de escuelas especializadas para alumnos según su discapacidad. Ello permite escolarizar niños y niñas que hasta entonces no habían podido acceder a la educación, y separar de la escuela regular al alumnado conflictivo, tanto por sus dificultades de aprendizaje como de conducta. (Reina Vaillo, Raúl & Roldan, Alba, 2019).

Todo ello da lugar a que en muchos países se establezcan sistemas de aulas paralelas, dentro de la escuela ordinaria, para el alumnado con un menor rendimiento académico. Se crean escuelas para niños y niñas con discapacidad intelectual (por entonces entendida como “deficiencia mental”), con déficits motrices graves y para alumnos con ceguera, para alumnos con sordera, para estudiantes con otros tipos de trastornos del desarrollo (p.e., autismo) o de conducta. Cada categoría desarrolla un corpus disciplinar y curricular desde un punto de vista biomédico, psicológico y educativo. Y es a partir de los años cincuenta, pero especialmente a partir de los sesenta, y de un modo generalizado en la década de los setenta, cuando se cuestiona seriamente el sistema de Educación Especial segregada. Llevan a este nuevo planteamiento diversas causas, entre las que destacan (Rios, 2005):

- La redacción, desde la Organización de las Naciones Unidas, de la Declaración de los derechos Humanos, los derechos del Niño, del Retrasado Mental y del Minusválido.
- Los movimientos sociales por los derechos civiles en Estados Unidos, que critican la segregación a la que se ve sometida la población afroamericana (también en las aulas).
- El menor coste económico para los gobiernos de la educación integrada.

- En Europa, la influencia de las políticas de sectorización que tienden a acercar el servicio al usuario (especialmente en sanidad y asistencia social).
- El movimiento antipsiquiátrico italiano que defiende la abolición de los manicomios.
- Los movimientos de renovación pedagógica, de claro carácter integrador, proponiendo la revisión de la escolarización segregada.
- El fracaso, constatado por numerosos estudios norteamericanos, de las aulas de Educación Especial segregadas, cuestionándose el modelo psicométrico y su consecuente etiquetaje en categorías estancas.

El movimiento de educación inclusiva tiene su primer hito en la era moderna el año 1948, donde se instaura dentro de la carta de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se esgrime con un derecho al cual todas y todos deben tener la posibilidad de acceder sin ningún tipo de condición (Organización de las Naciones Unidas, 1948). La UNESCO define el dominio de la educación especial en el año 1968. En 1978 aparece el informe Warnock, del Comité de Educación a cargo de para el Reino Unido. Se hacía mención a conceptos tales como que la educación es un bien al que todos deben poder acceder, los objetivos de la educación son los mismos para todos y que las necesidades educativas son iguales para cada uno de los participantes. Aborda el concepto de diversidad e introduce el tema de las “Necesidades educativas especiales (NEE) como aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad en su educación. (Reina Vaillo, Raúl & Roldan, Alba, 2019).

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el año 2000, 164 gobiernos, 35 organismos internacionales y 127 organizaciones no gubernamentales adoptaron el Marco de Acción de Dakar, prometiendo dedicar los recursos y esfuerzos necesarios para conseguir un sistema global e integrador de educación de calidad para todos. El año 2015, se celebró un nuevo Foro Mundial en Incheon, y se propuso que “La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2015).

El proceso de Inclusión se ve fortalecido posterior al año 2015, todo relacionado ya que se encuentra vinculado directamente con los objetivos del desarrollo sostenible (CERMI, 2018) que son:

- La educación de calidad:
  - Acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional
  - Instalaciones educativas que tengan en consideración las necesidades de las PCD.
- El trabajo decente y crecimiento económico
  - Empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todas las personas
- La reducción de las desigualdades
  - Inclusión social, política y económica de todas las personas
- Ciudades y comunidades sostenibles
  - Sistemas de transporte, seguros asequibles, accesibles y sostenibles para todos
  - Acceso universal a zonas verdes, y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles
- Alianza para lograr los objetivos
  - Aumento de datos oportunos, fiables y de gran calidad desglosados por discapacidad

La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. No obstante, alrededor de 260 millones de niños aún estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad. Además, más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.

- La matriculación en la enseñanza primaria en los países en desarrollo ha alcanzado el 91%, pero 57 millones de niños en edad de escolarización primaria siguen sin asistir a la escuela.
- Más de la mitad de los niños que no están matriculados en la escuela viven en el África Subsahariana.
- Se estima que el 50% de los niños que no asisten a la escuela primaria viven en zonas afectadas por conflictos.
- 617 millones de jóvenes en el mundo carecen de los conocimientos básicos en aritmética y de un nivel mínimo de alfabetización.

#### Metas ODS 4

- De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos
- De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
- De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
- De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
- De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

- De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética
- De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible
- Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
- De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.
- De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.



## **EDUCACIÓN, ACTIVIDAD FÍSICA E INCLUSIÓN**

Cuando nos referimos a la inclusión y la educación física y la actividad física en el contexto educativo y escolar es fundamental relatar que hay que hacer énfasis en un trayecto histórico que va de la mano con los derechos humanos y una serie de tratados internacionales que ponen de realce la importancia que está tiene para el desarrollo integral de las personas.

Entre los beneficios a nivel individual, destacan la promoción de la salud y el bienestar, la inclusión e integración social, el aprendizaje de competencias para la vida, el establecimiento de pautas para el desarrollo de un estilo de vida saludable, el empoderamiento y la promoción de valores, entre otros. Por su parte, a nivel colectivo, el deporte y la actividad física tienen una importante injerencia en el desarrollo social y económico, en el fomento de la paz, la socialización y las prácticas democráticas, y en el desarrollo de la comunidad, la promoción de la cultura y la amistad entre las naciones. La actividad física y el deporte se reconocen como derechos humanos, ya que ambos son parte esencial de la formación integral del ser humano, conectando a los individuos con el ambiente físico y psicosocial, durante todo el ciclo de vida. Es así como el deporte y la educación física contribuyen al desarrollo armónico de niños, niñas y jóvenes, es parte de la educación en toda la vida adulta (Buxarrais Estrada & Martínez Martín, 2010) y, además, durante la tercera edad, se vuelve clave para la activación física y psicosocial (Gutierrez Sanmartín, 2006).

La convención de los derechos de las personas con discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006) en su artículo 30.5 propone que sobre la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, a fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para garantizar el acceso oportuno. De la misma forma la convención de los derechos de lo niños (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1989) los estipula dentro de su decálogo y propone de igual forma garantizar el acceso a la actividad física, el deporte y la recreación. El año 2015 se desarrolló por la “Carta de la Educación Física” (Organización de Naciones Unidades para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015), que propone que este espacio es una herramienta para una vida más prolongada, saludable,

satisfactoria y productiva, y en base a esto generó el Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte (CIGEPS) de la UNESCO, y la Guía para los responsables políticos “Educación Física de Calidad (EFC)” que plantea que:

- La EFC brinda distintas oportunidades para adquirir aptitudes características de ciudadanos con confianza en sí mismos y socialmente responsables.
- Apoya la educación para la vida y participación permanente en la actividad física.
- Favorece el desarrollar habilidades y valores para resolver los desafíos del siglo XXI.
- Insta a apoyar a los jóvenes a convertirse en ciudadanos activos responsables.
- Permite desarrollar alumnos alfabetizados físicamente con el conocimiento y la confianza necesarios para el rendimiento académico.

Desde la perspectiva de la inclusión tiene la capacidad de:

- Baja las barreras y los Estigmas.
- Empoderamiento de Personas con Discapacidad.
- Empoderamiento de Mujeres.
- Apoya los cambios en la Vida.
- Favorece el Dialogo y Entendimiento Intercultural.

La Organización de Naciones Unidas en la agenda de los Objetivos del desarrollo Sostenible (2015) plantea que “El deporte es otro importante facilitador del desarrollo sostenible. Reconocemos que el deporte contribuye cada vez más a hacer realidad el desarrollo y la paz promoviendo la tolerancia y el respeto, y que respalda también el empoderamiento de las mujeres y los jóvenes, las personas y las comunidades, así como los objetivos en materia de salud, educación e inclusión social”, siendo así considerado en conjunto con la actividad física en todos los procesos que buscan la garantía de derechos fundamentales en la actualidad a nivel mundial.

En este marco es que entendemos los diversos conceptos asociados a la inclusión y la actividad física, que consideran que:

- La actividad física adaptada (AFA) es una rama profesional de las ciencias de la kinesiología / educación física / deporte y movimiento humano, que se dirige a las personas que requieren adaptación para participar en el contexto de la actividad física. La ciencia de la actividad física adaptada es investigación y transferencia, dirigida a personas de todas las edades desatendidas por las ciencias del deporte en general, desfavorecidas en recursos o sin poder para acceder a las mismas oportunidades y derechos de actividad física. Los servicios y apoyos AFA se proporcionan en todo tipo de entornos. “Por lo tanto, la teoría y la práctica se relacionan con las necesidades y los derechos de los programas AFA inclusivos y separados” (Y. Hutzler & Sherrill, 2007a; Reina Vaillo, Raúl, 2014)
- La Educación física Inclusiva (EFI) sería una filosofía y práctica que asegura que todos los individuos, independientemente de su edad y habilidad, tengan iguales oportunidades de práctica en actividad/educación física (Kasser & Lytle, 2013).

Factores para el éxito en la EFI son:

- Productos y recursos materiales.
- Accesibilidad del entorno y los espacios.
- Adaptaciones de las actividades y las tareas.
- Apoyos y relaciones con otros actores de la comunidad.
- Actitudes positivas de los participantes de la comunidad.
- Servicios, sistemas organizativos y políticas.

En este sentido es totalmente fundamental comprender la necesidad que existe de tener consideración, al momento de generar este tipo de programas, el basarse en un modelo que permita abordar los diversas variables que pueden ser un facilitador/barrera para los proceso de inclusión. El Modelo Sistemático Ecológico para la práctica de la Actividad Física Adaptada nos da esta posibilidad (Y. Hutzler, 2007), ya que considera un proceso continuo que nos lleva a poder organizar las actividades de modo adecuado.

En primera instancia nos invita a generar un modelo que identifique 3 grandes aspectos:

- La tarea para desarrollar y las actividades que esta conlleva.
- La persona/participantes, sus características y condiciones.
- El entorno desde la perspectiva física y social.

Luego de hacer este análisis nos lleva a implementar el modelo siguiendo los siguientes pasos lógicos:

1. Evaluación e identificación de la tarea desde identificando las características personales y las del entorno desde la clasificación internacional del funcionamiento, la salud y la discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2001)
2. Generar criterios de evaluación cualitativa y cuantitativa respecto al desempeño de la persona.
3. Detectar los facilitadores y las barreras que presenta, y que impactan en su desempeño.
4. Generar adaptaciones razonables en la tarea, los entornos, los equipos y materiales, las instrucciones y las reglas, junto con pesquisar como esto impacta sobre los componentes del entrenamiento y sus condicionantes físico/psicológicos.

En Chile, La Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025 reconoce en los conceptos de actividad física y deporte su diversidad cultural y, consecuentemente, el carácter de patrimonio inmaterial de la humanidad y expresión de diversidad cultural de estos, donde además de considerar el juego y la recreación, también se incorporan la danza, los deportes organizados, informales, competitivos, tradicionales e indígenas (Ministerio del Deporte, 2015b).

En el año 2014, el desarrollo del Plan de Fortalecimiento de la Educación Pública constituyó un esfuerzo explícito por mejorar la calidad de la educación en un contexto de transición hacia la nueva educación pública, promoviendo la creación de una coordinación interministerial para entregar un apoyo integral al mejoramiento de escuelas y liceos públicos, en el marco de las comunidades y territorios en los cuales éstos se insertan. En este contexto, se fortalecen las relaciones con otras carteras públicas, entre ellas el Ministerio del

Deporte, con el propósito de abordar las barreras existentes y así consolidar mayores oportunidades de acceso a la práctica de actividad física y deporte de los escolares. De esta forma, se comienza a trabajar en un conjunto de iniciativas que tienen como propósito apoyar la implementación del currículo en Educación Física y promover la incorporación de recreos activos, pausas activas y juegos para la casa en las rutinas de las escuelas y liceos, de tal forma que los estudiantes realicen actividad física más allá de las horas de la asignatura. Las iniciativas de fomento de la actividad física se han articulado en el Plan Nacional de Actividad Física Escolar, el que considera acciones que forman parte de la Agenda de Fortalecimiento de la Educación Pública (Ministerio del Deporte, 2015b). Para fortalecer la inclusión, el mismo Ministerio del Deporte creó la Ley del Deporte Adaptado y Paralímpico (2015a), esta “entiende por deporte adaptado para las personas en situación de discapacidad, aquella modalidad deportiva que se adecua a este grupo de personas, ajustando sus reglas o implementos para su desarrollo, así como aquellos deportes especialmente diseñados para ellos, con el fin de permitirles su práctica. Estas adecuaciones no deben implicar o conllevar la pérdida de la esencia misma del deporte. Cuando el deporte adaptado se desarrolle y practique en la forma y por deportistas señalados en el artículo 8, y bajo el amparo del Comité Paralímpico, se denominará deporte paralímpico y sus cultores, deportistas paralímpicos”, lo que genera finalmente una base para generar nuevas instancias de participación, y junto al modelo educativo buscar a garantizar la participación equitativa de las PCD.

# **METODOLOGÍA**

**Objetivo General:**

Analizar los facilitadores y las barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar.

Los facilitadores y barreras que se proponen en el contexto de la actividad física y el deporte para personas con discapacidad se analizarán desde el modelo SEMA (Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities), que propone y observa la inclusión desde una relación entre las personas, sus características y el entorno (Hutzler, 2007) y que a su vez se desarrolla desde la Clasificación Internacional de Funcionamiento la Salud y la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2001) la cual posee un enfoque en el modelo ecológico y que hace una observación desde varios componentes para visualizar un fenómeno en concordancia con los actores y espacios que influyen en una comunidad educativas, tales como los profesionales y directivos, las y los educadores y las familias o tutores de las NNA (Bronfenbrenner, 1987)

**Objetivos específicos:**

- Analizar los niveles de conocimiento, conciencia y actitudes de las personas que conforman las comunidades educativas respecto a la inclusión y a la calidad de vida de NNA con discapacidad.
- Analizar los niveles de autoeficacia de profesoras y profesores de educación física o relacionados al área con relación a la inclusión de NNA con discapacidad.

## **Diseño de la Investigación**

El diseño de investigación corresponde a un estudio con un enfoque mixto (Hernández-Sampieri et al., 2006) que desde el punto de vista cuantitativo es un estudio no experimental, descriptivo, exploratorio y transversal y para el significado de los resultados cuantitativos se realizó un análisis por categorías en base a matrices de significancia. Para abordar los conocimientos, conciencia y actitudes de la comunidad educativa se utilizaron encuestas como instrumentos para la recolección de datos en esta investigación. Respecto al proceso de investigación cualitativa corresponde a una ontología de tipo constructivista donde la realidad es intangible y múltiple por lo que se construye en base a experiencias, el conocimiento se plantea desde una construcción libre, y la metodología se realiza a través de técnicas hermenéuticas (Ramos, 2015). Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Santo Tomás en Santiago de Chile código 49/2021 y bajo los estándares de la declaración de Helsinki.

### **Población y muestra:**

La población del estudio corresponde a participantes de comunidades educativas que cumplen los roles de, en un primer grupo directoras y directores de carreras de pedagogía en educación física de universidades chilenas acreditadas por el Ministerio de Educación, y en conjunto con este grupo de personas se analizaron las mallas curriculares de las escuelas pertenecientes al Consejo Nacional de Educación Física (CANEF). Para el segundo grupo las y los participantes fueron personas pertenecientes a comunidades educativas escolares, en donde todas estas y sus participantes fueron gestionados y contactados en conjunto entre el equipo investigador y desde la coordinación de Educación Física y Salud de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. Los participantes pertenecientes a comunidades educativas escolares fueron divididos de la siguiente forma:

- Directivos de las comunidades educativas escolares.
- Docentes de las comunidades educativas escolares.
- Integrantes de equipos de Programas de Integración Educativa (PIE).
- Niñas, niños y adolescentes con discapacidad de las comunidades educativas escolares.



- Padres y madres de Niñas, Niños y Adolescentes estudiantes de las comunidades educativas escolares.

La muestra fue elegida por conveniencia de forma no probabilística y de modo discrecional (Otzen & Manterola, 2017), esto debido a los escasos recursos de aplicación desde la perspectiva económica y, a la factibilidad de transporte y tiempo. A todos los participantes adultos esto es mayores a 18 años de edad se les entregó un consentimiento informado el cual pudieron leer y resolver todas las dudas, luego se les comunicó los objetivos, beneficios y riesgos de la presente investigación enfatizando que su participación es voluntaria y podría abandonar su participación de la investigación en cualquier momento, sin expresión de causa y sin ningún tipo de consecuencia para ellas, una vez aceptado participar en el estudio se procedió a la firma del consentimiento y previo a su participación, en el caso de los menores de 18 años, estos firmaron un asentimiento informado en el cual aceptaban participar en el estudio y su participación estaba corroborada por la firma del consentimiento informado por parte de los padres o madres de los menores de edad, si algún menor de edad no asintió participar a pesar de la autorización de su padre o madre, no fue incluido en el estudio. Los participantes correspondieron a personas pertenecientes a las comunidades educativas, seleccionadas en base a lo que mandatan las leyes nacionales vigentes que correspondían a:

- Instituciones de Educación superior (IES).
- Escuelas especiales educativas (EE).
- Establecimientos de enseñanza regular con Programa de Integración Educativa (PIE)
- Escuelas regulares de enseñanza (ER).

En la primera instancia del análisis se incluyeron 27 universidades que cuentan con la carrera de pedagogía en Educación Física y que son parte de las 30 que conforman el CANEF, se excluyeron 3 de ellas ya que no cuentan con sus mallas vigentes en sus sitios web respectivos. A continuación de esto se entrevistaron a directoras y directores de estas carreras con el fin de indagar sobre estos resultados, llegando a 3 participantes que fueron quienes accedieron al estudio y que debido a sus respuestas y la saturación teórica de la información fueron incluidas en el análisis.

Posteriormente, se trabajó con la muestra de participantes que corresponden a los grupos de directivos, docentes, integrantes de equipos PIE de las comunidades educativas escolares. Participó un total correspondiente a 862 sujetos con un promedio de edad de  $36,17 \pm 10,10$  años, de las cuales el 56,66% pertenece a mujeres con  $35,67 \pm 9,75$  años de edad promedio, y en el caso de hombres son un 47,33% un promedio de edad de  $36,17 \pm 10,45$  años, el detalle completo se observa en la tabla 2. En cuanto al tipo de institución educativa a la cual pertenecen los sujetos, podemos observar que la mayoría corresponde a instituciones de tipo público 57,65%, seguido de instituciones subvencionadas con un 34,1%, el detalle se muestran en la tabla 1 y 2.

Tabla 1. Datos de las edades y cantidades de los participantes del estudio respecto a directoras, directores, profesorado en general, profesorado de Educación Física, equipos Programa de Integración Escolar.

Grupo	Total		Mujeres		Hombres	
	n= (%)	Edad	n= (%)	Edad	n= (%)	Edad
Directoras y directores	46 (100%)	$49,18 \pm 13,7$ 3	35 (76,08%)	$44,94 \pm 14,2$ 3	11 (23,91%)	$51,81 \pm 19,9$ 2
Profesorado General	92 (100%)	$39,73 \pm 11,5$ 3	71 (77,17%)	$39,57 \pm 11,3$ 9	19 (22,82%)	$40,28 \pm 12,2$ 7
Profesorado de Educación Física	559 (100%)	$35,62 \pm 9,62$	192 (34,34%)	$34,89 \pm 8,68$	366 (65,65%)	$36 \pm 10,08$
Equipos PIE	165 (100%)	$33,13 \pm 6,88$	156 (94,54%)	$32,78 \pm 6,90$	9 (5,46%)	$39,33 \pm 1,58$
Total	862 (100%)	$36,17 \pm 10,1$ 0	454 (52,66%)	$35,67 \pm 9,75$	408 (47,33%)	$36,17 \pm 10,4$ 5

Los datos de la tabla se expresan en n= frecuencia; (%) = porcentaje;  $\pm$  = desviación estándar. Creación propia.

Tabla 2. Tipo de institución educativa en donde se desempeñan directoras, directores, profesorado en general, profesorado de Educación Física, equipos Programa de Integración Escolar.

Grupo	Tipo de Colegio n= (%)		
	Privado	Público	Subvencionado
Directoras y directores	6 (13,04%)	9 (19,56%)	31 (67,4%)
Profesorado General	22 (23,91%)	11 (11,95%)	59 (64,13%)
Profesorado de Educación Física	27 (4,83%)	356 (63,68%)	176 (31,48%)
Equipos PIE	16 (9,69%)	121 (73,33%)	28 (16,96%)
Total	71 (8,23%)	497 (57,65%)	294 (34,10%)

Los datos de la tabla se expresan en n= frecuencia; (%) = porcentaje;  $\pm$  = desviación estándar. Creación propia.

En cuanto al grupo de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, se contó con 93 participantes del con un promedio de edad de  $13,95 \pm 4,84$  años, donde hubo 42 niñas que equivalen a un 45,16% donde la edad promedio corresponde a  $14,26 \pm 4,62$  años, y 51 niños que corresponden a un 54,84% con  $13,70 \pm 5,04$  años de edad. La mayoría de las y los participantes asisten a educación básica (62,36%), a su vez el mayor porcentaje corresponde a condiciones de discapacidad no definidas (34,40%) seguido de quienes tienen dificultades

para movilizarse (12,90%) y quienes no comprenden bien las indicaciones (12,90%). En cuanto al comienzo de sus condiciones el (53,76%) lo adquirió previo al nacimiento, mientras que el (46,23%) fue luego de nacer. La mayoría (55,12%) se transporta en vehículos sin adaptaciones y ocupa silla de ruedas (29,63%). Todos los datos anteriores se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Descripción de las características generales de los participantes NNA

VARIABLES	Total n=93 (100%)	Niñas n=42 (45,16%)	Niños n=51 (54,84%)
Edad (en años)	13,95 ± 4,84	14,26 ± 4,62	13,70 ± 5,04
Nivel escolar			
Pre-básico	4 (4,30%)	1 (2,38%)	3 (5,88%)
Básico	58 (62,36%)	25 (59,52%)	33 (64,70%)
Medio	19 (20,43%)	11 (26,19%)	8 (15,68%)
Laboral	11 (11,82)	4 (9,52%)	7 (13,72%)
En casa	1 (1,07%)	1 (2,38%)	-
¿Qué condición tienes?			
Me falta una parte de mi cuerpo.	1 (1,07%)	1 (2,38%)	-
Tengo problemas para moverme (espasticidad)	4 (4,30%)	2 (4,76%)	2 (3,92%)
No puedo moverme tan bien.	12 (12,90%)	6 (14,28%)	6 (11,76%)
No tengo tanta fuerza para mover mi cuerpo	6 (6,45%)	5 (11,90%)	1 (1,96%)
No puedo ver o me cuesta mucho.	21 (22,58%)	9 (21,42%)	12 (23,52%)
No puedo escuchar o me cuesta mucho.	5 (5,37%)	3 (7,14%)	2 (3,92%)
No comprendo bien las indicaciones.	12 (12,90%)	3 (7,14%)	9 (17,64%)
Otra condición.	32 (34,40%)	13 (30,95%)	19 (37,25%)
¿Cuándo comenzó tu condición?			
Cuando nació o antes	50 (53,76%)	23 (54,76%)	27 (52,94%)
Luego de nacer o ya de más grande	43 (46,23%)	19 (45,23%)	24 (47,05%)
¿Cómo vas normalmente a la escuela?			
En transporte adaptado personal	15 (19,23%)	5 (11,90%)	10 (27,77%)
En transporte sin adaptaciones	43 (55,12%)	28 (66,66%)	15 (41,66%)
Me voy caminando o en silla de ruedas	20 (25,64%)	9 (21,42%)	11 (30,55%)
¿Ocupas algún dispositivo que te ayude a tus actividades?			
No	66 (70,96%)	31 (73,81%)	35 (68,62%)
Si	27 (29,03%)	11 (26,19%)	16 (31,37%)
¿Cuál dispositivo de ayuda ocupas?			
Puede responder más de una – solo quienes respondieron que si en la pregunta anterior			
Prótesis	1 (3,70%)	1 (8,33%)	-
Silla de Ruedas	8 (29,63%)	4 (33,33%)	4 (26,66%)
Bastón	4 (14,81%)	3 (25,00%)	1 (6,66%)
Pantalla de aumento para ver	2 (7,40%)	1 (8,33%)	1 (6,66%)
Generador por voz para computadores	3 (11,11%)	-	3 (20,20%)
Férula / órtesis	4 (14,81%)	2 (16,66%)	2 (13,33%)
Zapatos Especiales	-	-	-
Bicicleta Adaptada	-	-	-
Audifono / implante	3 (11,11%)	1 (8,33%)	2 (13,33%)
Anteojos	1 (3,70%)	-	1 (6,66%)
Otro	1 (3,70%)	-	1 (6,66%)

Datos de Edad expresado en Frecuencia y Desviación Estándar ±  
 Respuestas expresadas en Frecuencia y Porcentaje (%)

Se consideraron como condiciones o deficiencia lo planteado en la CIE11 (Organización Mundial de la Salud, 2019) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2001)

- o Discapacidad Física.
- o Discapacidad Sensorial Visual.
- o Discapacidad Sensorial Auditiva.
- o Discapacidad Intelectual.
- o Discapacidad Psicosocial.

En el proceso paralelo se desarrollaron los grupos focales vinculados al trabajo de investigación cualitativa, en donde participaron de la siguiente forma:

- Directivos de las comunidades educativas escolares (6 participantes)
- Docentes de las comunidades educativas escolares (7 participantes)
- Integrantes de equipos de Programas de Integración Educativa (6 participantes)
- Padres y madres de Niñas, Niños y Adolescentes estudiantes de las comunidades educativas escolares (5 participantes)
- Equipo de profesionales expertas en inclusión (7 participantes)

Procedimiento:

El proceso investigativo constó de 3 instancias, que cabe destacar no fueron correlativas en orden cronológico y son de tipo asincrónica-recursiva, ya que esto se relaciona con el trabajo de investigación mixta en donde a medida que se fueron obteniendo los resultados cuantitativos, se generaron los procesos cualitativos para indagar sobre las diversas preguntas que fueron apareciendo con el fin de buscar respuestas con una mayor profundidad.

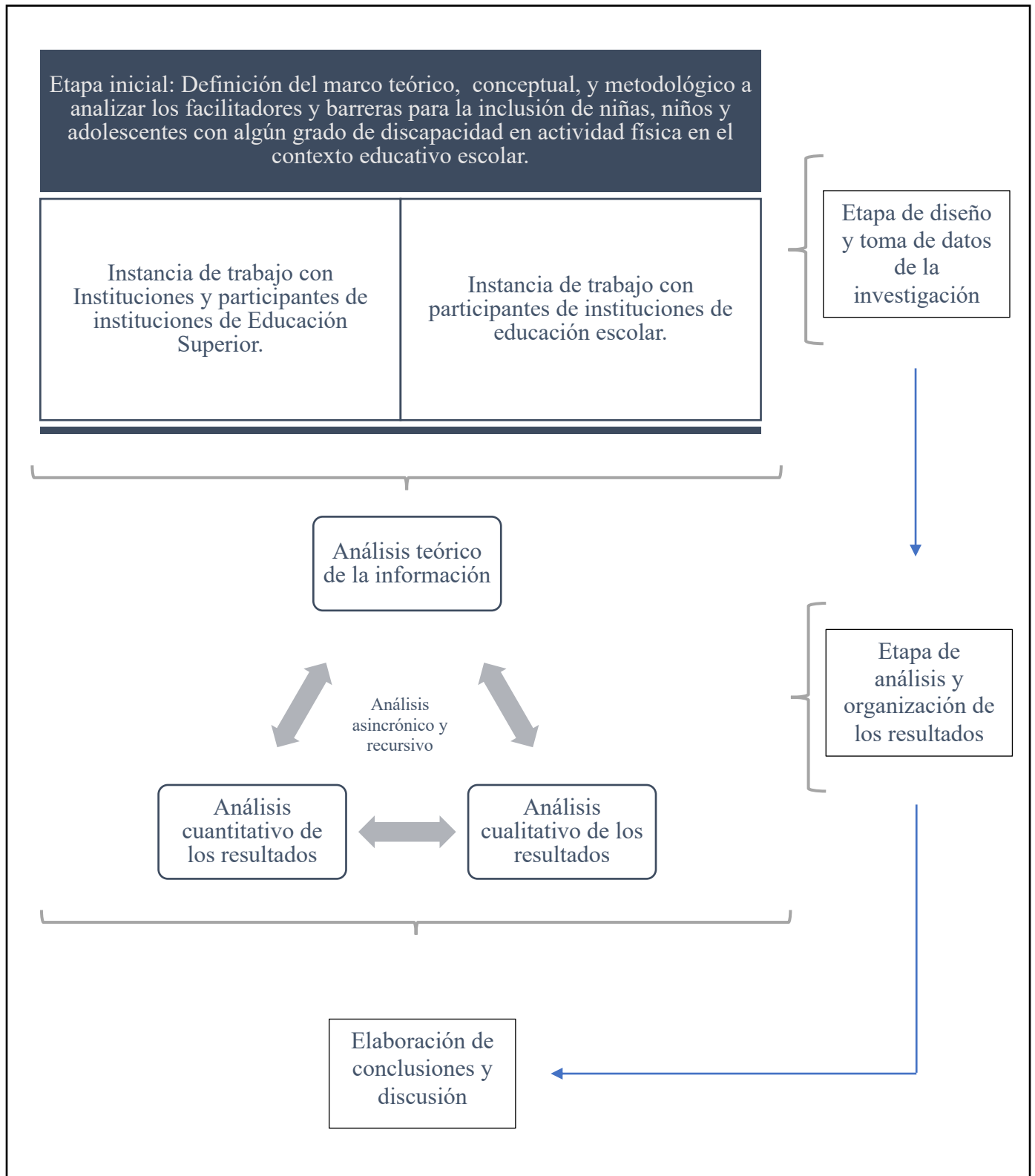


Figura 1. Diagrama de procedimiento de la Investigación. Creación propia.

### Instancia de trabajo con Instituciones y participantes de Educación Superior:

Para el proceso cuantitativo se generó una revisión de cada una de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en educación física (PEF) dispuestas por las universidades en sus sitios web. Para esto se incluyeron dentro de los centros educativos todos aquellos que forman parte del Consejo Nacional de la Educación Física (CANEF), compuesto por 30 universidades en su orgánica.

Para realizar la búsqueda de las asignaturas vinculadas a la inclusión se utilizaron palabras claves correspondientes a los lineamientos internacionales. En este caso las palabras fueron: Actividad Física Adaptada, Deporte Adaptado, Deporte Inclusivo, Diseño Universal del Aprendizaje, Diversidad, Discapacidad (Y. Hutzler, 2007; Ocete et al., 2020b; Ocete calvo et al., 2016a). Para relacionarlo al contexto nacional se sumaron palabras y conceptos claves relativos a las leyes vigentes. Estas fueron: Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, Diversidad (Ministerio de Educación, 2015a, 2016). Se consideraron para la investigación asignaturas que fueran explícitas en sus nombres, que fueran parte de la malla regular, y asignaturas que se vinculen a actividades teóricas, prácticas y mixtas.

Para el proceso cualitativo, luego de observar los resultados de la investigación y la necesidad de indagar sobre los facilitadores y barreras en esta temática, se realizó un metodología que tuvo como proceso para la recolección de los relatos las entrevistas semiestructuradas donde se plantearon las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál es tú opinión acerca de la inclusión en la actividad física?
2. ¿Cuál es tú opinión acerca de la formación en inclusión en las carreras de PEF en Chile?
3. ¿Cuáles son las barreras y facilitadores para la inclusión en actividad y educación física en el contexto escolar en niñas, niños y adolescentes.

Las y los directores fueron contactados mediante correo electrónico, disponibles en los sitios web de cada universidad. Finalmente, se entrevistaron a tres informantes, los cuales son directores de carreras de PEF de distintas universidades chilenas (se resguardan los nombres y las universidades de los participantes por normativas de confidencialidad en base a los criterios y normas de ética). Para el muestreo se utilizó un método intencionado por conveniencia por disponibilidad de respuesta al correo y factibilidad de horarios de reunión (Martínez-Salgado, 2012), y todos los participantes eran de instituciones que impartían la

carrera de educación física en la actualidad y junto con esto estuvieron de acuerdo con la firma del consentimiento informado para participar.

#### Instancia de trabajo con participantes de instituciones de educación escolar en proceso cuantitativo:

A través del Ministerio de Educación se tomó contacto con los representantes o directores de diversas instituciones educativas a través de correo electrónico con un mensaje masivo a todas las bases de datos facilitadas, esto con el fin de dar la posibilidad de que existiera una participación equitativa según el sistema de muestreo no probabilístico (Martínez-Salgado, 2012). Posterior a esto quienes respondieron al llamado fueron contactados personalmente y se agendó una reunión a través de plataforma zoom o meet para explicar en que consiste la investigación, para a continuación a través de la dirección de la institución (con el fin de resguardar la base de datos original y su utilización) enviar por correo electrónico el formulario web con el instrumento de evaluación correspondiente por grupo y que se describen en el apartado de instrumentos, en conjunto con el consentimiento informado para su aprobación por parte del o de la participante. El periodo de recolección de datos fue entre el mes de enero al mes de agosto 2021. Por este método se contactó a todos los grupos a nivel educativo escolar.

#### Datos demográficos de la muestra

Para esta investigación se tomaron los siguientes datos demográficos a los participantes del sistema educativo escolar que corresponden a sexo, edad, tipo de colegio (privado, público, subvencionado), y años de experiencia en el trabajo. Junto a lo anterior y en base al objetivo de la investigación se hicieron las siguientes preguntas con respuestas dicotómicas:

- ¿He tenido capacitaciones o perfeccionamiento en el área de inclusión durante mi formación en la Universidad?
- ¿He tenido capacitaciones o perfeccionamiento en el área de inclusión posterior a mi formación en la Universidad?
- También se consultó respecto a si han tenido experiencias en el trabajo con personas con discapacidad física, intelectual y sensorial, y con quien es la relación principal.

## **Instrumentos cuantitativos**

Para la recolección de datos referidos a conocimientos, conciencia y actitudes de la comunidad educativa de directivos y profesores en general se utilizó la “Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva”(Cardona & Bravo, 2010). Este instrumento fue diseñado basándose en otros instrumentos parecidos que fueron utilizados en estudios previos (Cornoldi et al., 1998). Corresponde a una escala multidimensional con valores de fiabilidad (alfa de Cronbach= .84) y validez (IVC= 0.95). Se divide en una primera etapa con un cuestionario sociodemográfico donde se incluyen tres ítems, uno en referencia a la asistencia o no a procesos de formación sobre inclusión, otro, a tener o no contacto con personas con discapacidad y el último a haber trabajado o no con personas con discapacidad. La segunda parte es una escala de opinión de tipo Likert, que consta de 23 ítems distribuidos en tres subescalas. La primera es sobre los “Fundamentos de la educación inclusiva” y busca identificar las actitudes de los docentes acerca de los principios fundamentales del concepto de inclusión. La segunda es “Condiciones para la educación inclusiva”, sobre el alcance de los apoyos, recursos humanos, materiales, de formación y capacitación disponibles. La última corresponde “Medidas para la atención a la diversidad”, la que intenta identificar el grado de acuerdo con prácticas y medidas institucionales ya sean de índole técnico como administrativo que favorecen la inclusión.

La calificación de cada ítem va desde:

- “muy en desacuerdo” (MD= 1)
- “en desacuerdo” (ED= 2)
- “de acuerdo” (DA= 3)
- “muy de acuerdo” (MA= 4)
- “no sabe/no responde” (NS/NR = 5)

Las puntuaciones están ordenadas en forma positiva, es decir, cuanto mayor es el puntaje, más favorable es la actitud del docente. A partir de los resultados obtenidos de esta encuesta, se realizarán entrevistas semiestructuradas o grupos focales para el análisis de contenidos de estos.



Para los profesores de educación física en particular, y también aquellos que desarrollan procesos de actividad física con NNA, se aplicó una herramienta específica llamada “Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad SE-PETE-D” (Reina, Ferriz, et al., 2019) . Se trata de una escala que consta de 4 partes y 3 subescalas validada desde el inglés (Block et al., 2013), en donde las preguntas formuladas se agrupan en situaciones donde el profesor debe atender a la inclusión de NNA en situación de discapacidad intelectual DI, física DF y visual DV, concretamente acerca de la evaluación de capacidades físicas, enseñanza de habilidades motrices y organización de juegos deportivos colectivos. Esta escala se ha administrado en diversos países como Estados Unidos (Taliaferro et al., 2015), Irlanda (Tindall et al., 2016), o Serbia (Jovanović et al., 2014). Comienza con instrucciones generales, el objetivo del estudio, una explicación de la teoría del contacto (Bandura, 1997) y cómo registrar las respuestas. El instrumento consta de tres subescalas asociadas con DI, DF y DV.

Cada subescala está precedida por una narración (es decir, una viñeta) que describe situaciones que un estudiante DI, DF y DV, respectivamente, tendría durante las clases de educación física (por ejemplo, nivel de habilidad o forma de interactuar con sus compañeros). La primera subescala (DI) consta de 11 preguntas, la segunda subescala (DF) presenta 12 ítems. La tercera subescala (DV) presenta 10 ítems. Todas las respuestas se califican en una escala Likert con un rango de 1 (sin confianza) a 5 (total confianza). Los puntajes más altos indican una mayor percepción de la autoeficacia del maestro para incluir a los estudiantes con DI, DF o DV en las clases de Educación Física. Cada una de las tres subescalas se organiza en bloques, de 3 a 5 ítems, según las situaciones docentes a las que se aplica la escala: (a) una prueba de condición física, (b) la enseñanza de habilidades específicas de un deporte colectivo, y (c) la enseñanza de la dinámica de juego del propio deporte colectivo.

En el caso de NNACD, el cuestionario utilizado fue “Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities” (BaFSCD) (Jaarsma et al., 2015) que fue adaptado de un cuestionario autoconstruido para atletas paralímpicos publicado previamente y contenía preguntas sobre participación deportiva (Jaarsma et al., 2014). Los ítems sobre barreras y facilitadores se dividieron en factores personales y ambientales, según la Clasificación

Internacional de Funcionamiento Discapacidad y Salud (Organización Mundial de la Salud, 2001) que observa la relación entre las estructuras corporales y el funcionamiento, las actividades y la participación social, y su relación los factores personales y del entorno. Los elementos sobre la participación deportiva y las discapacidades se agruparon de acuerdo con los componentes de la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991), que relaciona las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibida, lo que se traduce a la intención que regula el comportamiento. Se entiende actitud a las expectativas de resultados positivos o negativos de una persona hacia el comportamiento, norma subjetiva es la presión social con respecto al comportamiento, y control conductual percibido es el control percibido que tiene una persona sobre su propio comportamiento en diversas situaciones (Ajzen, 1991). Para el proceso se realizó una metodología de traducción y adaptación transcultural en donde se siguieron los pasos metodológicos de las recomendaciones internacionales para traducción directa, síntesis de traducciones, traducción inversa, consolidación de comité de expertos y pre-test (Beaton et al., 2000; Ramada-Rodilla et al., 2013).

Respecto a los profesionales de los Programas de Educación Inclusiva se creó un instrumento de valoración llamado “Percepción de la inclusión de Niñas, Niños y Adolescentes con discapacidad en el ámbito educativo por parte profesionales y técnicos de apoyo” (PINNAd). Este instrumento va dirigido a profesionales y técnicos de apoyo a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, y que tiene como objetivo describir la percepción que estos tienen respecto a los procesos de inclusión en las diversas actividades.

Para comenzar la aplicación se explica que se entiende por percepción en donde se plantea que proviene del concepto percibir, el cual se puede definir como “Captar por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas” (Real Academia Española, 2021). La percepción se puede entender como la acción o efecto de percibir. Según la Gestalt la percepción es un proceso fundamental de la actividad mental, del cual depende el funcionamiento del resto de las actividades psicológicas. Sin embargo la percepción no es como sacar una foto ya que cada uno ve las cosas de diferente manera y es por esto que la percepción se considera como un estado subjetivo, a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes, definiéndose así percepción como “un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado

de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante” (Oviedo, 2004) pero también como “una tendencia al orden mental ... determina la entrada de información; y garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc)” (Oviedo, 2004).

Respecto a la Educación Inclusiva la entenderemos como el proceso de transformación que garantiza la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos las niñas, niños, jóvenes y adultos, respetando y valorando la diversidad y eliminando todas las formas de discriminación en la educación y a través de ella. Esta visión integral de la inclusión pone de relieve la noción de intersectorialidad (es decir, el reconocimiento de que una desventaja se agrava cuando se entrecruza con otras características vinculadas con la discriminación y la opresión), y pone de relieve la magnitud y complejidad de las transformaciones necesarias en los planos educativo, social y cultural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). Entenderemos la discapacidad como es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (Organización Mundial de la Salud, 2011).

El instrumento consta de dos ítems. El primer ítem consta de 10 preguntas con las cuales se espera conocer un poco más al entrevistada(o), y el segundo ítem consta de 32 preguntas que buscan describir la percepción por parte de las y los profesionales y/o Técnicos:

1. Participación en actividades (8)
2. Accesibilidad a la información y espacios (6)
3. Discriminación social (9)
4. Intersectorialidad de trabajo (9)

En total suman 32 afirmaciones dirigidas a conocer su percepción. El grado de percepción será evaluado mediante la escala de Likert con los siguientes criterios:

1. Totalmente en desacuerdo: Está completamente en contra, opina algo contrario a lo afirmado.
2. En desacuerdo: No está de acuerdo, cree que la afirmación no es correcta del todo.
3. Neutro: Su posición es intermedia, donde no está en desacuerdo, pero tampoco de acuerdo.
4. De acuerdo: Está de acuerdo, sin embargo, es parcialmente correcta desde su punto de vista.
5. Totalmente de acuerdo: Está absolutamente de acuerdo, cree que lo afirmado es 100% cierto.

En cuanto al proceso de validación de constructo del instrumento se contactaron a 5 expertos en el área de la educación inclusiva -seleccionados a través del contacto facilitado por el MINEDUC- que participaran de una primera entrevista grupal online en donde se explicó el mecanismo de validación del contenido, y posteriormente se entregaron instrumentos por email para ser completados y calcular los resultados, con los cuales se hicieron las modificaciones y ajustes solicitados para una segunda ronda de evaluación en donde se concluyó cual sería el instrumento de modo definitivo. El cuestionario se sometió a un proceso a través de la metodología Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) según Hernández-Nieto, que permite valorar el grado de acuerdo de los expertos respecto a cada uno de los diferentes ítems y al instrumento en general (Pedrosa et al., 2014)

#### Instancia de trabajo con participantes de instituciones de educación escolar en proceso cualitativo:

En cuanto al proceso de investigación cualitativa corresponde a una ontología de tipo constructivista donde la realidad es intangible y múltiple por lo que se construye en base a experiencias, el conocimiento se plantea desde una construcción libre (Ramos, 2015). Se recalca que los procesos cuantitativos y cualitativos no tienen una cronología lineal, sino que se fueron generando en paralelo en la medida que se fue indagando en la búsqueda de profundizar en cuales corresponden a los facilitadores y barreras que se necesitan conocer.

Para la técnica de recolección de los datos se utilizaron grupos focales (que se aplicaron a los grupos de directivos, profesores en general, profesores de educación física, equipos de programas de integración educativa, y tutores de NNA, realizando un total de 5). Este proceso consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guion de temas o de entrevista. Se busca la interacción entre los participantes como método para generar información. El grupo focal lo constituyen un número limitado de personas: entre 4 y 10 participantes, un moderador y, si es posible, un observador. (Prieto-Rodriguez & March Cerdá, 2002) La muestra fue de tipo sistemática con una selección al azar de la base de datos, en donde para ser parte debían responder previamente el instrumento cuantitativo, y tener contacto con el trabajo en inclusión con personas con discapacidad. El diseño del guion se hizo en base al contexto de la investigación, al área de desarrollo de esta, y razonamiento o enfoque inductivo como proceso cognitivo para recoger datos que plantea la metodología (Castañeda, 2014), y con este se identificaron las siguientes etapas:

1. ¿Cuáles son las barreras para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar?
2. ¿Cuáles son los facilitadores para la inclusión en la educación de NNA contexto escolar?
3. ¿Cuáles son las barreras para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar para la práctica de la AF?
4. ¿Cuáles son los facilitadores para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar para la práctica de la AF?

Los grupos focales fueron desarrollados vía plataforma zoom o meet con el fin de facilitar los procesos de participación y resguardar a las y los participantes en el contexto de pandemia por SARS-COVID 19. Posterior a los grupos focales con los participantes de instituciones de educación escolar, se desarrolló otro grupo focal con profesionales expertos/as en educación especial, con el fin de indagar en profundidad sobre los resultados y relatos descritos en esta investigación para profundizar en la interpretación de lo que indagamos en el estudio, considerando las mismas temáticas relacionadas con facilitadores y barreras para la inclusión y la práctica de la AF en el contexto escolar. Este grupo focal contó con la participación de profesionales expertas en el área de la inclusión educativa con

profesión de educadoras diferenciales, las que trabajan en escuelas especiales vinculadas al trabajo con niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Este grupo focal fue desarrollado como una entrevista semiestructurada y se profundizó respecto de los resultados obtenidos en la investigación, profundizando en las respuestas, análisis y conclusiones obtenidas a partir de las entrevistas y aplicación de cuestionarios en las etapas anteriores de indagación. Este grupo focal fue muy útil, para interpretar algunos datos que parecían ser conflictivos entre sí y que los investigadores inicialmente tuvieron algunas dificultades en contextualizar.

## **Plan de análisis**

### **Análisis estadístico cuantitativo**

#### **Instancia de trabajo Instituciones de Educación Superior:**

Para esta etapa se utilizó estadística descriptiva para caracterizar la muestra en cada una de las diferentes variables respecto al análisis. Los datos se presentan en medias, desviación estándar, porcentajes, mediana, mínimo y máximo y frecuencia.

#### **Instancia de trabajo con participantes de instituciones de educación escolar en proceso cuantitativo:**

Para cada uno de los instrumentos se utilizó estadística descriptiva. Los datos se presentan en porcentajes y frecuencia. Para el análisis de fiabilidad de los instrumentos se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach que corresponde a un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems, donde 0 a 0.2 = muy baja, 0.2 a 0,4 = baja, 0.4 a 0.6 moderada, 0.6 a 0.8 = buena, 0.8 a 1.0 = muy buena (Barbero García et al., 2015). Junto a lo anterior para evaluar la confiabilidad se utilizó el Coeficiente de Omega que trabaja con las cargas factoriales y se obtiene con la suma de las variables estandarizadas en donde al ser  $>0,70$  posee un buen nivel de confiabilidad (Ventura-León, 2017; Ventura-León & Caycho Rodriguez, 2017)

Para el proceso de análisis comparativo, se procedió a analizar a través del test de Shapiro Wilk el comportamiento paramétrico. Para el contraste de hipótesis se utilizó la prueba de chi-cuadrado, para las comparaciones no paramétricas se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis,

la prueba de Dunn's para comparaciones múltiples, la prueba U Mann-Whitney y el Test de Friedman para comparaciones múltiples. Se determinó el tamaño del efecto (d) para las magnitudes de las diferencias presentadas por los grupos según el criterio establecido por Cohen (1988): pequeño ( $d < .29$ ), medio ( $d > .30$  y  $< .79$ ) y grande ( $d > .80$ ).

Todas las pruebas con un nivel de significancia de  $p < 0,05$ . Los datos fueron tabulados a través del paquete Microsoft Excel 365® y son analizados a través del software GraphPad Prism versión 8.0® para MACOs®.

### **Instancia de trabajo con participantes de instituciones de educación escolar en proceso cualitativo:**

Para el análisis cualitativo de los grupos focales se utilizó el método comparativo de Glaser y Strauss el cual es un conjunto de guías y procedimientos para desarrollar conceptualizaciones de los datos de manera inductiva. (Carrillo-Pineda et al., 2011). Luego del desarrollo de conceptualizaciones en base al argumento, se prosiguió a categorizar los comentarios de los participantes en una matriz que responde de modo secuencial a las 4 preguntas que se propusieron para abordar el proceso, luego se subcategorizo con el fin de sistematizar las conceptualización y buscar las conclusiones en base a los relatos. Todo el análisis se hizo por dos investigadores por separado con el fin de limitar los sesgos en el proceso de conclusión, para luego contrastar ambos análisis y llegar a un desarrollo único de la matriz de resultados.

### ***Para el análisis de la información obtenida a través de los grupos focales***

El objetivo es obtener información pertinente para describir las prácticas de enseñanza desde la mirada de los propios actores que corresponden a los grupos de directivos, docentes, integrantes de los equipos PIE, madres y padres de niñas, niños y adolescentes de estudiantes, y equipos de profesionales expertas de las comunidades educativas escolares. Para ello, se realizó el análisis de la información que se resume en las siguientes etapas secuenciales (tabla 4)

Tabla 4. Etapas del proceso de análisis de los grupos focales

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Construcción de una matriz de primer orden	Análisis de la información caso a caso, según categorías	Integración de la información de todos los casos por categorías	Construcción de una matriz de contraste entre <i>lo observado</i> y <i>lo declarado</i>

En una primera etapa se construyó una matriz de primer orden que organizó las respuestas de las entrevistas semiestructuradas para cada uno de los casos estudiados en relación a las distintas categorías y subcategorías de análisis. Para ello, se realizó un primer nivel de análisis de la información que consistió en una lectura inicial de las transcripciones con toda la información recogida a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a cada uno de los casos estudiados. Esto permitió obtener una idea global y amplia del contenido de los textos transcritos, identificando aquellas temáticas relacionadas con la investigación. Este primer nivel de análisis de la información dio las primeras pistas, direcciones y dimensiones del análisis.

El segundo nivel de análisis de la información consistió en reducir y codificar los datos de cada caso, mediante la fragmentación de la totalidad de la información en *unidades de contexto* (respuesta completa de cada participante) para luego ir descubriendo y codificando las *unidades de significado* (conceptos, frases o párrafos) que fuesen pertinentes y relevantes para el objetivo específico de la investigación, que se refiere a analizar los facilitadores y barreras para la inclusión de niñas, niños y adolescentes con algún grado de discapacidad en actividad física en el contexto educativo escolar.

Luego, en un tercer nivel de análisis, se procedió a la clasificación de las unidades de significado relevantes en las distintas categorías, utilizando el *método comparativo constante de análisis de datos* propuesto por Glaser y Strauss (1967). Para ello, se revisaron todas las unidades de significado relevantes en busca de aquellas que encajaran en una primera categoría. La primera unidad de significado que encajara en esta categoría fue incluida en ella. La segunda unidad de significado que encajara en esta primera categoría fue comparada con la primera unidad de significado: Si se parecía o era similar a la primera, entonces era incluida en esta primera categoría; de lo contrario, era clasificada bajo una nueva categoría.



Este procedimiento se repitió sucesivamente con todas las demás unidades de significado, es decir, aquellas unidades de significado que encajaban en una categoría eran comparadas con aquellas que ya habían sido incluidas en esa misma categoría.

Por último, en todos los casos estudiados, las unidades de significado ya agrupadas dentro de una misma categoría fueron reagrupadas en subcategorías respecto de tópicos recurrentes e ideas solapadas, lo que permitió redactar ciertas descripciones de las subcategorías que fueran útiles para justificar aquellas unidades de significado agrupadas bajo una misma categoría y subcategoría como también para asentar una base para próximas pruebas de replicabilidad, tal como lo señala Lincoln y Guba (1985).

A través de este *método comparativo constante de análisis de datos* se combinó el proceso de codificación inductiva con la comparación simultánea de todas las unidades de significado relevantes obtenidas hasta ese momento, dando un grado de flexibilidad para realizar algunos ajustes necesarios a nivel de las codificaciones, categorías y subcategorías. En un primer momento, se llevó a cabo una codificación abierta de la información con la fragmentación de los datos en partes discretas, permitiendo examinar y comparar los fragmentos obtenidos, agrupándolos según sus características o significados compartidos bajo un mismo código conceptual (categoría). Luego, se realizó una codificación axial mediante el proceso de reagrupación de los datos que se fracturaron durante la codificación abierta, estableciendo la gama completa de propiedades o subcategorías que se relacionan con cada una de las categorías, añadiendo profundidad y estructura alrededor del eje de la categoría. Finalmente, se desarrolló una codificación selectiva a través de la selección de un núcleo de categorías conceptuales, relacionándolo con otras categorías, validando las relaciones establecidas y consolidando algunas categorías que lo requerían. En otras palabras, el núcleo de categorías definido da cuenta del fenómeno central que se está estudiando y a su alrededor se integran las distintas categorías y, a la vez, las subcategorías relacionadas, según lo descrito por Strauss (1987) y Strauss y Corbin (1998).

Finalmente, cabe señalar, que el *método comparativo constante de análisis de datos* se ajustó perfectamente a nuestro propósito y enfoque de la investigación, ya que permitió dirigir el análisis inductivo de la gran cantidad de datos cualitativos recogidos en este estudio, así

como también facilitó la integración y la articulación de la información favoreciendo la comprensión del objeto de estudio, de los participantes y de los contextos estudiados.

# **RESULTADOS**

## **Resultados para la Instancia de trabajo con Instituciones y participantes de Educación Superior:**

Respecto a los análisis, se consideraron 27 universidades de las 30 de CANEF ya que 3 de ellas no cuentan con sus mallas vigentes en sus sitios web. En cuanto a las asignaturas que se vinculan a las palabras claves de la búsqueda, podemos encontrar que el promedio de ramos impartidos vinculadas a la inclusión corresponde a  $1,85 \pm 0,90$ , con una mediana de 2 asignaturas de un total de  $47,6 \pm 1,70$  de las mallas curriculares observadas. En el análisis por tipos de universidades, las universidades privadas presentan  $1,92 \pm 0,75$  asignaturas vinculadas a la inclusión, mientras que en las universidades públicas presentan un  $1,66 \pm 0,88$  de asignaturas vinculadas a la inclusión. Los detalles se muestran en la Tabla 5.

Tabla 1. Análisis General de Asignaturas Vinculadas a la Inclusión en Educación Física

<i>Universidades</i>	<b>Asignaturas vinculadas a la inclusión</b>		
	<i>M ± DE</i>	<i>%</i>	<i>Me[<i>min;max</i>]</i>
Total	$1,85 \pm 0,90$	3,78	2 [0;3]
Públicas	$1,66 \pm 0,88$	3,48	2 [0;3]
Privadas	$2,00 \pm 0,77$	4,03	2 [0;3]

*M ± DE = Media y Desviación Estándar, %= Porcentaje*  
*Me[*min;max*]= Mediana, mínimo y máximo.*

Según el tipo de asignatura, en general la mayoría de ellas se agrupan en las que se encuentran relacionadas a la educación y metodología para la inclusión en líneas generales (en general 17 [36,17%], al igual que para universidades públicas 7 [35,00%] y privadas 10 [37,03%]). Se destaca también que hay una gran orientación a la inclusión en general 18(36%), hacia los grupos espaciales y diversos (26%), y hacia la actividad y educación física adaptada/inclusiva 11 (24%). Un punto importante para recalcar es que son muy bajos los porcentajes de actividades vinculadas a los procesos de práctica donde en general solo 2 universidades lo desarrollan con un (4%) y en cuanto a proyectos solo 1 con un (2%), los detalles se muestran en la Figura 2.

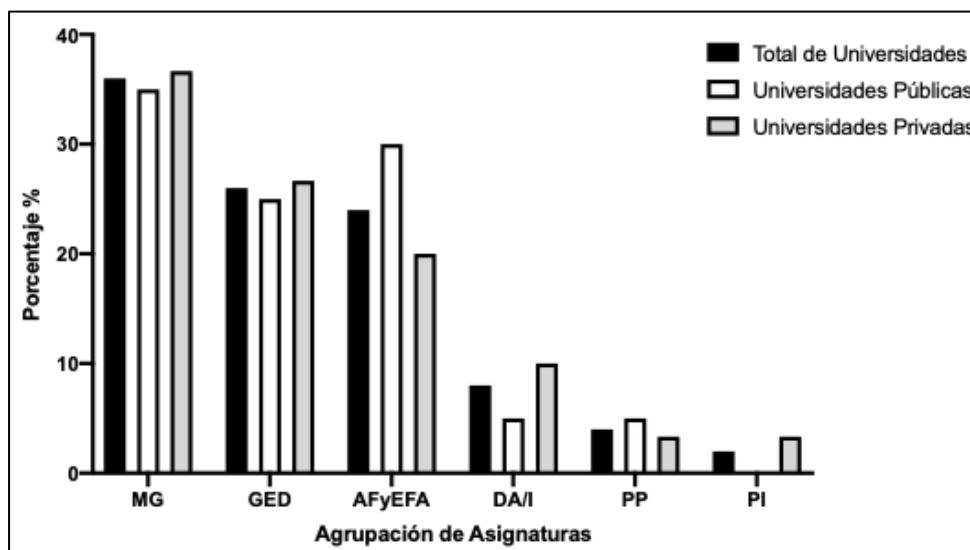


Figura 2. Asignaturas agrupadas por temática, según tipo de universidad. Datos expresados en porcentaje. Notas = Asignaturas MG: Metodología en General, GED: Grupos Especiales y Diversos, AFyEFA: Actividad y Educación Física Adaptada/Inclusiva, DA/I: Deporte Adaptado/Inclusivo, PI: Proyectos Inclusivos. Creación propia

Con respecto a las entrevistas, las respuestas se organizaron en tres categorías interpretando los comentarios en base a los conceptos de la inclusión, formación, y facilitadores y barreras para la educación física, aspectos fundamentales según el modelo sistemático ecológico de la actividad física adaptada (Y. Hutzler, 2007). Los detalles se muestran en la Figura 2. Para identificar a los participantes según su rol, se consignan de como P1, P2 y P3.

Respecto a la inclusión, los relatos apuntan principalmente a tres puntos en particular respecto a la actividad física, que debe garantizarse como un derecho fundamental, que nuestro país está en deuda con esta perspectiva, y la inclusión principalmente se orienta desde una perspectiva biológica y rendimiento, dejando de lado el proceso de formación amplia y compleja que puede dar el desarrollo de la actividad física y la práctica del deporte. Los informantes enuncian: **P1:** *“la actividad física debe ser considerada en la nueva constitución, es fundamental para el desarrollo integral de todas las personas”, “ la actividad física y el deporte son un derecho social, y como país tenemos que incluirlo a nivel transversal en todas las políticas que se desarrollen, este espacio y dimensión ha adquirido una gran amplitud, ya estamos avanzando en el paradigma en conjunto con que ya existe bastantes legislación al respecto”, “si bien existe un enfoque de derecho, falta trabajar en acciones concretas para que esto funcione y suceda”, “la educación física es muy amplia, pero a su vez se enfoca en*

*temáticas relativas a lo fisiológico, físico y deportivo, dejando de lado muchas veces el trabajo amplio y holístico que se requiere”.*

En relación con los niveles de formación, los comentarios aludieron a falta y carencia en este aspecto en cuanto a la inclusión, donde a pesar de que han existido avances en el área, aún se presentan brechas muy grandes que se debería considerar al momento de implementar los procesos en los procesos de formación de las y los estudiantes. Esto se refleja en que no logran las competencias, como relatan los informantes: P2 *“no se adquieren las herramientas necesarias que permiten abordar a todos los alumnos en la clase de educación física, lo que finalmente produce una exclusión que no corresponde”, “es muy lenta la modificación de los currículos de las carreras, y no va acorde a las necesidades sociales que se han enunciado anteriormente. Si bien existen asignaturas que buscan tomar estas temáticas, se debería generar un movimiento amplio que permitan que todas las instancias de formación posean un sello en este aspecto”.* P1: *“La formación en inclusión es finalmente por necesidades que van apareciendo en el camino, porque aparece un niño o niña con discapacidad y el profesor debe atenderlo, pero no hay un sistema que de luces para que esto pueda garantizarse efectivamente”.* (Figura 3)



*Figura 3. Nube de conceptos relacionados a las principales barreras en el desarrollo de la inclusión en Educación Física desde la perspectiva de las y los directores. Creación propia.*

De la última categoría, todas y todos se abocaron principalmente a las barreras que existen en cuanto a la implementación de la actividad física en el contexto educativo para NNA con discapacidad. Los tópicos que fueron abordados son que existe un trato y una disposición desde las comunidades educativas que es discriminatorio, y la accesibilidad e infraestructura. Se relata lo siguiente: **P3:** *“...desde las autoridades de los colegios, el profesorado, los compañeros y las familias, existen actitudes y acciones que apuntan a dejar de lado e invisibilizarlo a los niños con necesidades educativas especiales, además de estigmatizarlos en el día a día”, “hay un marco conceptual y un paradigma instalado que dificulta que exista un real proceso de inclusión, esto desde los directivos no solo de los colegios, sino que en general, lo que permea en la comunidad en general”, P1 “...si bien existen normativas, leyes, y conciencia de que se debe generar una inclusión desde las barreras arquitectónicas, no se han hecho las adecuaciones necesarias para que niñas y niños con necesidades educativas especiales, y en general se pueda acceder a una práctica segura y cómoda de la educación física. P2: “...los cursos superan con creces la cantidad de participantes que un profesor puede controlar o dirigir, lo que lo hace aún más difícil”, “existe una lógica de segregación y separación de quienes tienen alguna diferencia al momento del desarrollo de las actividades, lo que se expresa en una exclusión y marginación del proceso educativo, estigmatizando a quien se encuentra en una condición o situación asociada a discapacidad”.*

De lo anterior, se llevó a cabo la creación de una nube de conceptos relacionados a las principales barreras en el desarrollo de la inclusión en Educación Física desde la perspectiva de las y los directores (Figura 4).

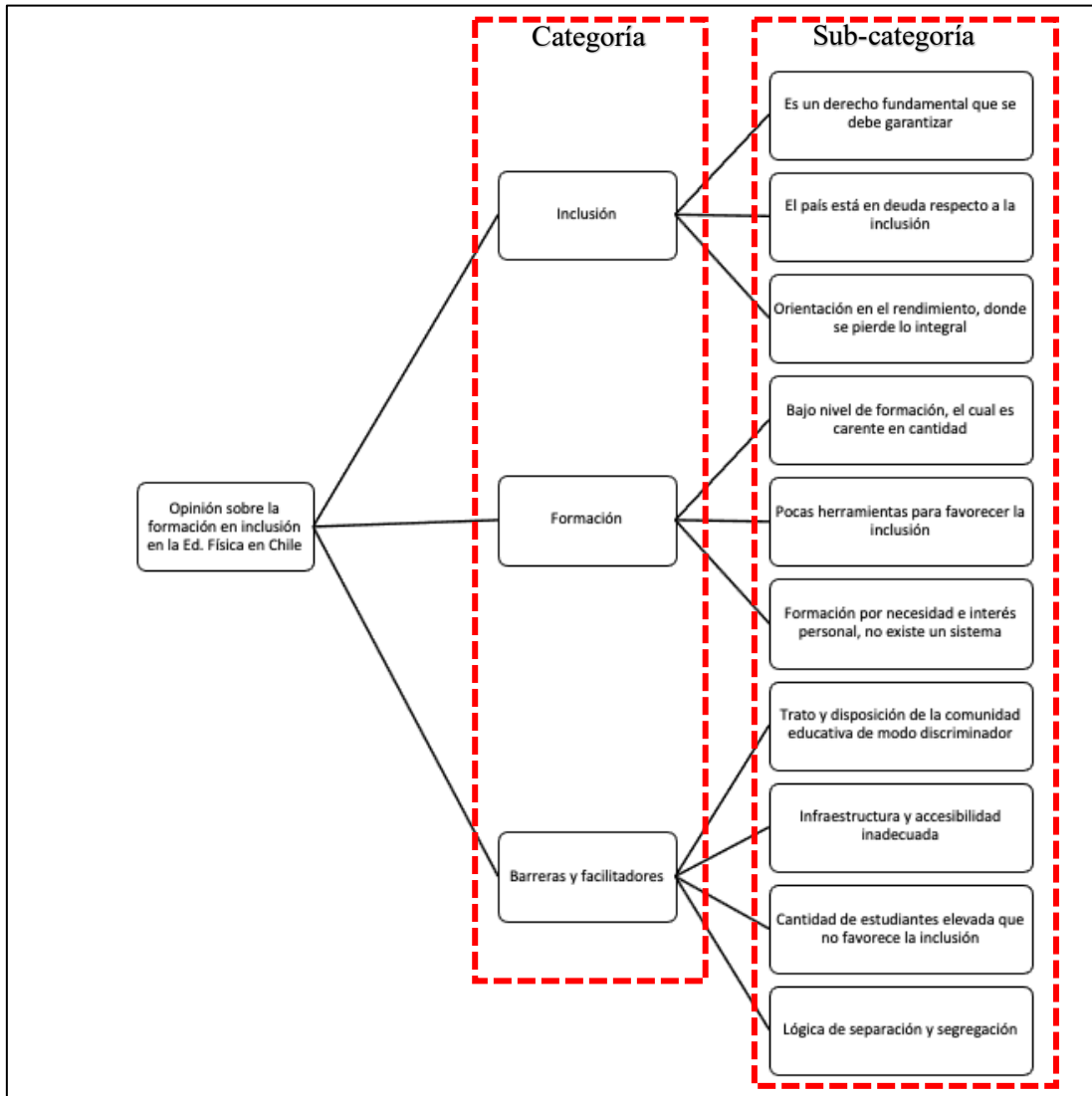


Figura 4. Opinión de las y los directores de Carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile acerca de la inclusión. Creación propia.



## Resultados para la Instancia de trabajo con participantes de instituciones de educación escolar en proceso cuantitativo

### **Presentación General de la muestra de directoras, directores, profesorado en general, profesorado de Educación Física, equipos Programa de Integración Escolar.**

El total de participantes del proceso de investigación cuantitativa corresponde a 862 sujetos con un promedio de edad de  $36,17 \pm 10,10$ , de las cuales el 56,66% pertenece a mujeres con  $35,67 \pm 9,75$  de edad promedio, y en el caso de hombres son un 47,33% un promedio de edad de  $36,17 \pm 10,45$ , el detalle completo se observa en la tabla 2. En cuanto al tipo de institución educativa a la cual pertenecen los sujetos, podemos observar que la mayoría corresponde a instituciones de tipo público 57,65%, seguido de instituciones subvencionadas con un 34,1%, el detalle se muestran en la tabla 6 y 7.

Tabla 6. Datos de las edades y cantidades de los participantes del estudio respecto a directoras, directores, profesorado en general, profesorado de Educación Física, equipos Programa de Integración Escolar.

Grupo	Total		Mujeres		Hombres	
	n= (%)	Edad	n= (%)	Edad	n= (%)	Edad
Directoras y directores	46 (100%)	49,18 $\pm$ 13,73	35 (76,08%)	44,94 $\pm$ 14,23	11 (23,91%)	51,81 $\pm$ 19,92
Profesorado General	92 (100%)	39,73 $\pm$ 11,53	71 (77,17%)	39,57 $\pm$ 11,39	19 (22,82%)	40,28 $\pm$ 12,27
Profesorado de Educación Física*	559 (100%)	35,62 $\pm$ 9,62	192 (34,34%)	34,89 $\pm$ 8,68	366 (65,65%)	36 $\pm$ 10,08
Equipos PIE	165 (100%)	33,13 $\pm$ 6,88	156 (94,54%)	32,78 $\pm$ 6,90	9 (5,46%)	39,33 $\pm$ 1,58
Total	862 (100%)	36,17 $\pm$ 10,10	454 (52,66%)	35,67 $\pm$ 9,75	408 (47,33%)	36,17 $\pm$ 10,45

Los datos de la tabla se expresan en n= frecuencia; (%) = porcentaje;  $\pm$  = desviación estándar. Creación propia.

Tabla 7. Tipo de institución educativa en donde se desempeñan directoras, directores, profesorado en general, profesorado de Educación Física, equipos Programa de Integración Escolar.

Grupo	Tipo de Colegio n= (%)		
	Privado	Público	Subvencionado
Directoras y directores	6 (13,04%)	9 (19,56%)	31 (67,4%)
Profesorado General	22 (23,91%)	11 (11,95%)	59 (64,13%)
Profesorado de Educación Física	27 (4,83%)	356 (63,68%)	176 (31,48%)
Equipos PIE	16 (9,69%)	121 (73,33%)	28 (16,96%)
Total	71 (8,23%)	497 (57,65%)	294 (34,10%)

Los datos de la tabla se expresan en n= frecuencia; (%) = porcentaje. Creación propia.

Respecto a los proceso de capacitación en el área de inclusión educativa, se constata que el 44,77% del total de participantes no ha tenido instancias de formación en el contexto universitario en pregrado, y que el 39,44% tampoco ha recibido formación posterior a sus formación universitaria en el ámbito laboral. Al hacer el análisis en profundidad el 23, 24% no ha tenido ningún tipo de formación (en la universidad y en el ámbito laboral). Son directoras y directores de establecimientos educaciones, con un 65,21% en contexto universitario y en contexto laboral 58,69%, quienes no han recibido en su mayoría

procesos de capacitación y formación en el área de la inclusión educativa, para ver en detalle los resultados se muestran en la tabla 8 y figura 5, 6 y 7.

Tabla 8. Capacitación en inclusión en profesos formales de estudio

Grupo	Capacitación en Universidad n= (%)		Capacitaciones posteriores a Universidad n= (%)		Sin ninguna capacitación n= (%)
	Si	No	Si	No	
Directoras y directores	16 (34,78%)	30 (65,21%)	19 (41,30%)	27 (58,69%)	23 (50%)
Profesorado General	40 (43,47%)	52 (56,52%)	60 (65,21%)	32 (34,78%)	28 (30,43%)
Profesorado de Educación Física*	324 (57,96%)	235 (42,03%)	310 (55,45%)	249 (44,54%)	133 (23,79%)
Equipos PIE	96 (58,18%)	69 (41,81%)	133 (80,60%)	32 (19,39%)	-
Total	476 (55,22%)	386 (44,77%)	522 (60,55%)	340 (39,44%)	184 (23,34%)

n= frecuencia; (%) = porcentaje. \*1 participante prefiere no decir su sexo  
Creación propia.

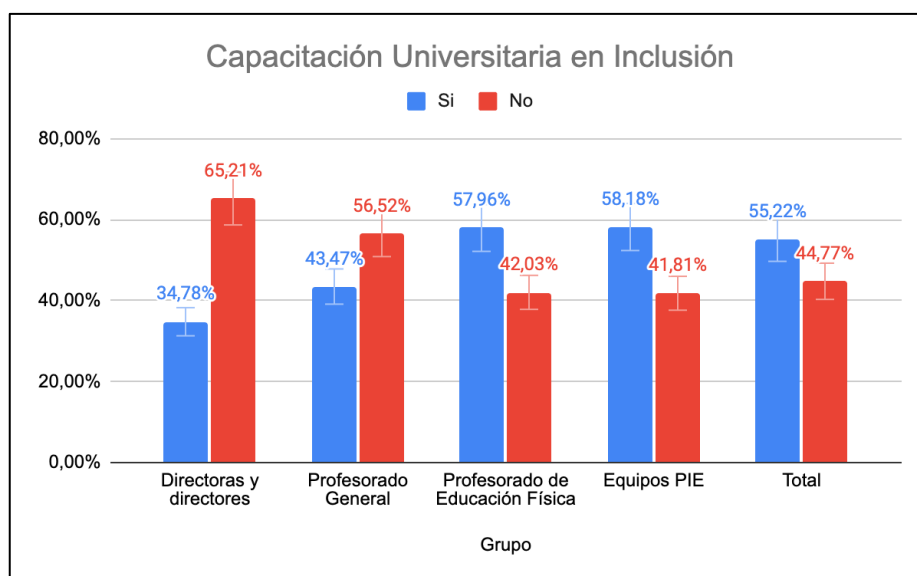


Figura 5. Creación propia.

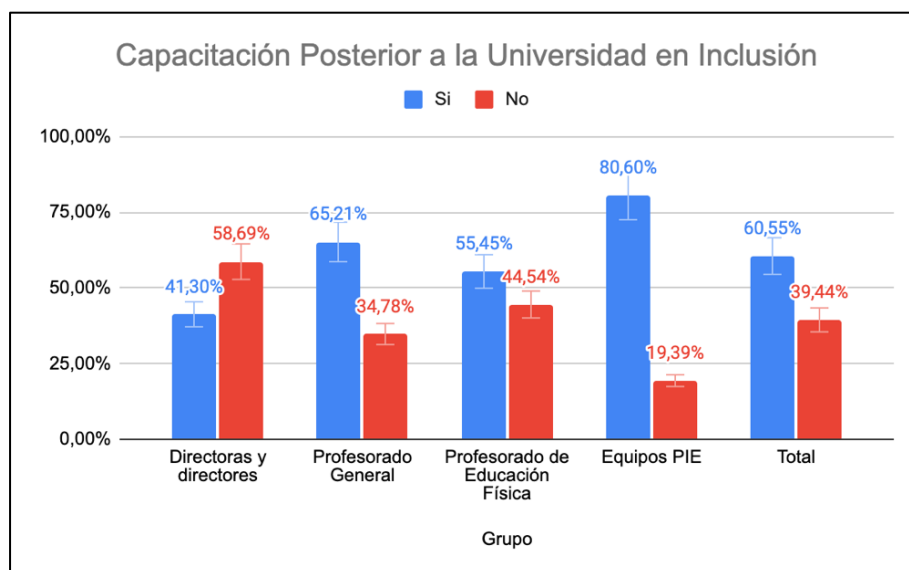


Figura 6. Creación propia.

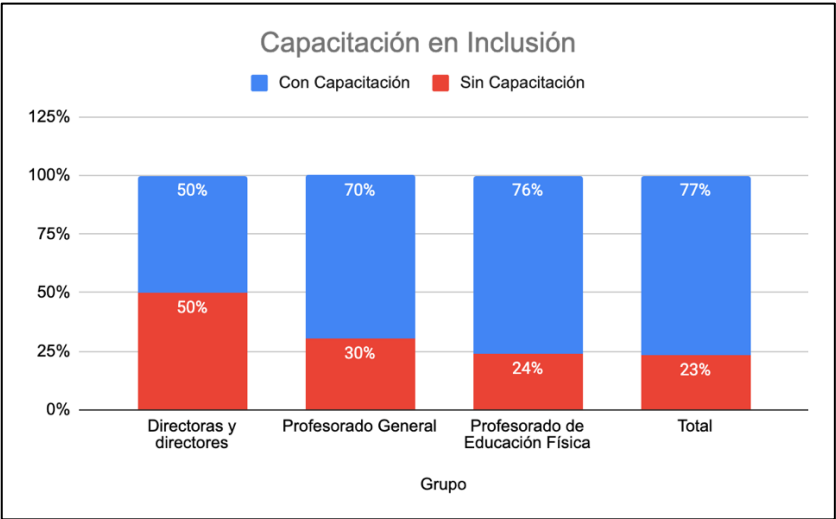


Figura 7.

\* El grupo PIE poseen todos capacitación posterior a la universidad en el área de la inclusión, creación propia.

### Directoras y directores de instituciones educativas escolares.

Para este grupo se aplicó el Instrumento “Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva”, del cual se despenden los análisis de resultados. Para comenzar se hizo el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach para verificar la fiabilidad de los datos, donde el resultado arroja un 0,92 lo que corresponde a una “Muy buena confiabilidad”. Posterior a esto, se desarrolló el análisis por subescala y respecto a los “Fundamentos de la Inclusión Educativa” en el grupo de directoras y directores, se denota que existe una orientación hacia estar “muy de acuerdo” con estos conceptos con un promedio del total de las respuestas al 63,91% (Figura 8, se muestran los detalles en Anexo Tabla 1)

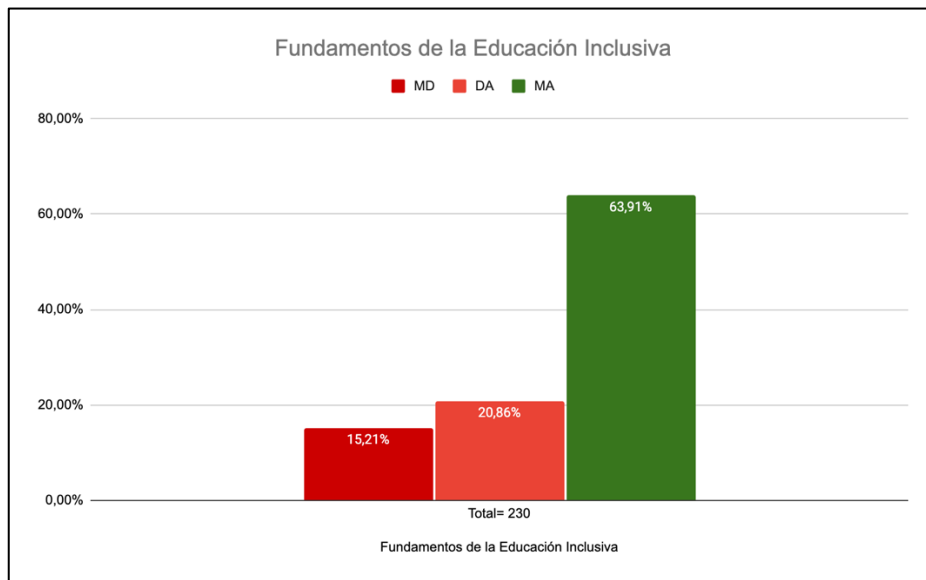


Figura 8. MD= Muy en Desacuerdo, DA=De acuerdo MA= Muy de Acuerdo.  
Creación Propia.

En cuanto a las “Medidas para la atención a la diversidad” destaca que las respuestas presentan un comportamiento hacia el “acuerdo” en variar los procesos educativos (73,92% en la suma MA+DA), fortalecer la formación docente en la universidad (84,79% en la suma MA+DA) y el desarrollo de actividades multinivel (84,79% en la suma MA+DA). En cuanto al “desacuerdo” es importante destacar que las adecuaciones curriculares no significativas (32,61% en la suma MA+DA ) y significativas (23,92% en

la suma MA+DA) ya que son puntos fundamentales para un proceso adecuado de inclusión respecto a la diversidad (Figura 9, se muestran los detalles en Anexo Tabla 2)

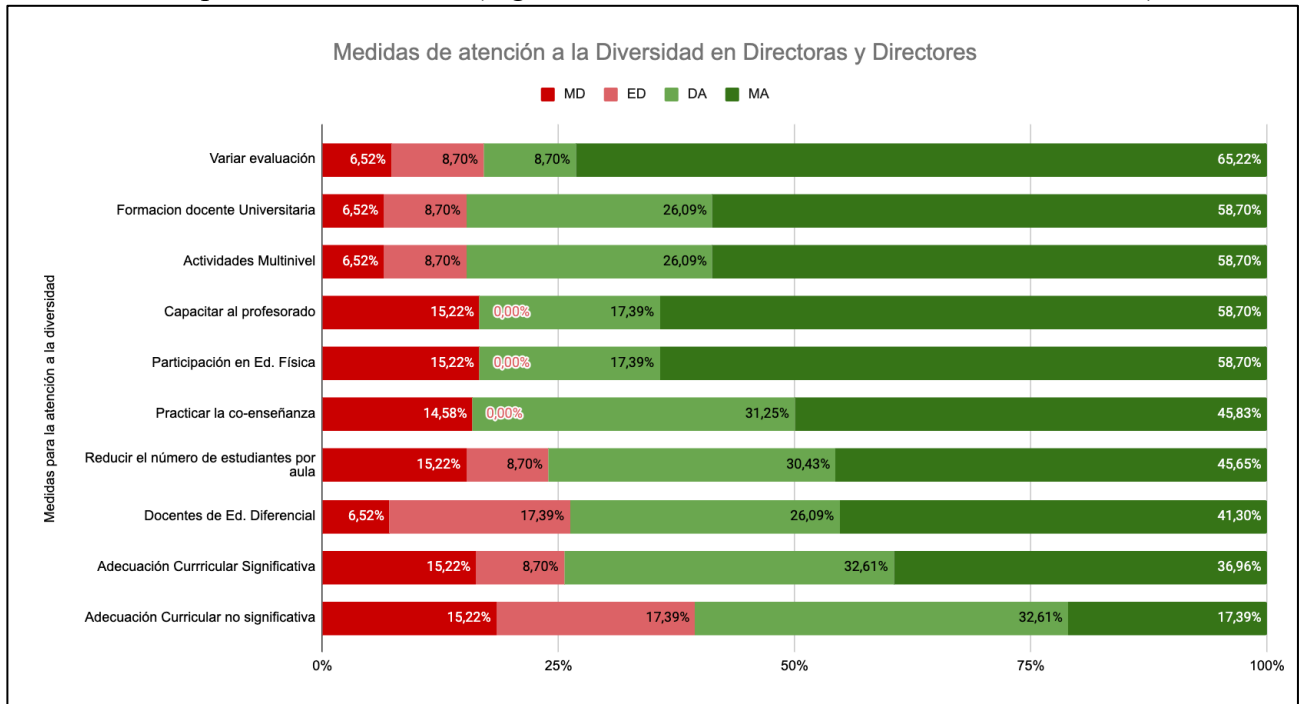


Figura 9. MD= Muy en Desacuerdo, ED=En Desacuerdo, DA=De acuerdo MA= Muy de Acuerdo  
Creación propia.

Se destaca que en cuanto a la experiencia y relación con personas con discapacidad el 31,88% de las y los directores no ha tenido ningún tipo de acercamiento o relación con personas de este colectivo. Donde principalmente hay relación es con amigos al 24,64%, el detalle se muestra en tabla 9 y figura 10.

Tabla 9. Experiencia de directoras y directores en el trabajo con personas con discapacidad.

Experiencia con PCD	Ninguna	Un conocido	Un amigo	Compañeros de Estudio	Miembro de la familia
¿Cuáles son tus experiencias con personas con discapacidad Intelectual?	16 (34,78%)	20 (43,48%)	10 (21,74%)	-	-
¿Cuáles son tus experiencias con personas con discapacidad física?	12 (26,09%)	4 (8,7%)	14 (30,43%)	8 (17,39%)	8 (17,39%)
¿Cuáles son tus experiencias con personas con discapacidad Sensorial?	16 (34,78%)	4 (8,7%)	10 (21,74%)	4 (8,7%)	12 (26,09%)
Total	44 (31,88%)	28 (20,29%)	34 (24,64%)	12 (8,7%)	20 (14,49%)

Los datos se presentan en n(%)= frecuencia (porcentaje). Creación propia.

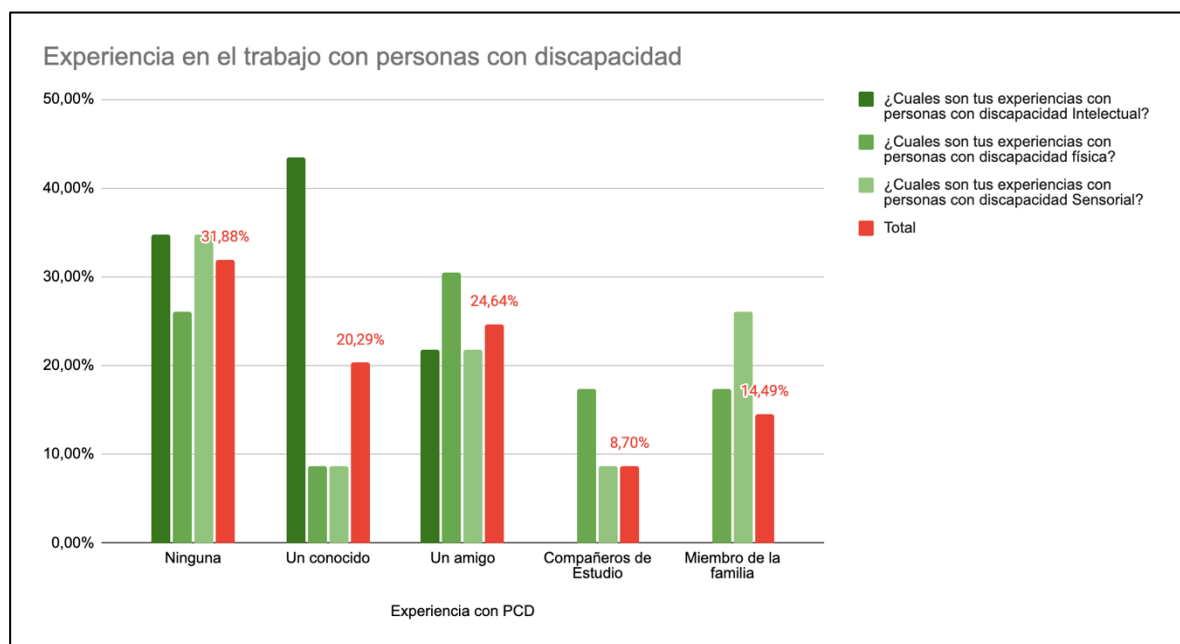


Figura 10. Creación propia.

### Análisis comparativos

Respecto a la influencia en cuanto a la opinión acerca de la inclusión educativa, podemos observar que la capacitación previa es relevante respecto a los fundamentos ( $p=0.001$ ,  $d=1.36$ ), las medidas para la atención a la diversidad ( $p=0.01$ ,  $d=1.32$ ), y en general ( $p=0.01$ ,  $d=1.35$ ). La experiencia previa no pasa a ser relevante (Tabla 10, Figura 11)

Tabla 10. Comparación de Directoras y Directores respecto a capacitación y experiencias previa con PCD.

Escala de Evaluación	Capacitación en Inclusión				Experiencia con PCD			
	Si	No	p	d	Si	No	p	d
	M±DE	M±DE			M±DE	M±DE		
Fundamentos de la Educación Inclusiva	3.54±0.83	1.93±1.44	0.001*	1.36	3.24±0.80	2.88±1.21	>0.99	0.35
Medidas de Atención a la Diversidad	3.23±0.74	2.00±1.08	0.01*	1.32	3.48±0.97	2.91±1.24	0.81	0.51
Opinión acerca de la Inclusión Educativa	3.33±0.76	1.97±1.20	0.01*	1.35	3.14±0.75	2.87±1.20	0.96	0.26

$P < 0,05^*$

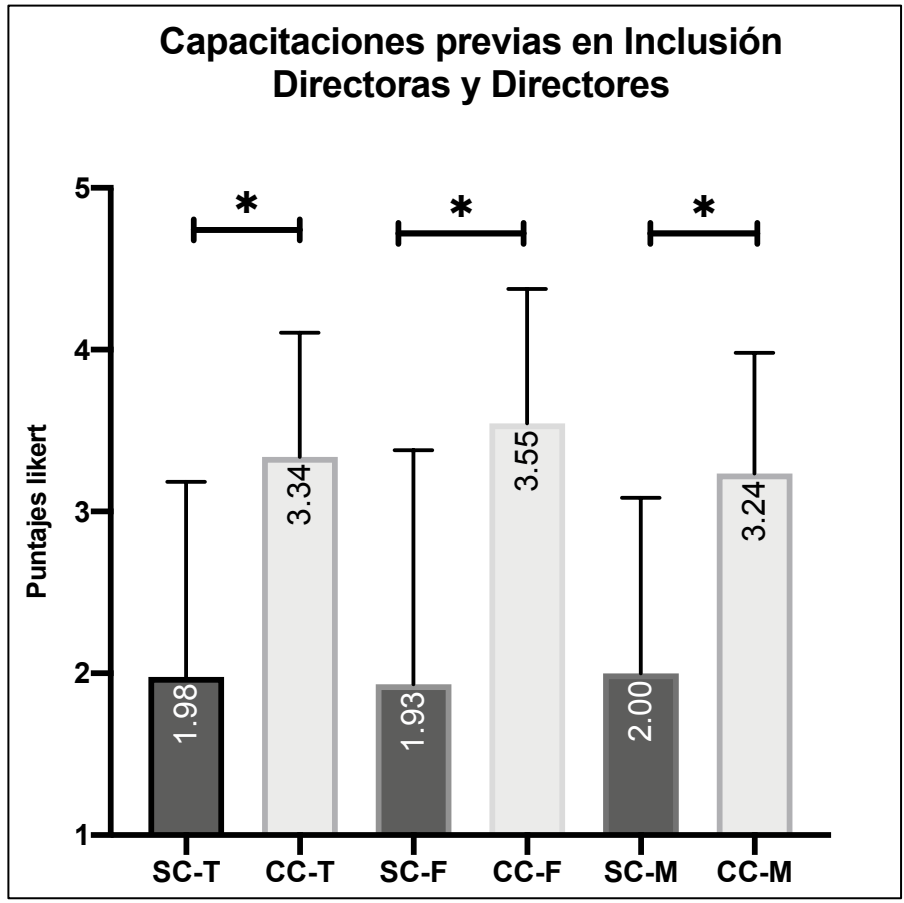


Figura 11. SC (Sin Capacitación), CC (Con Capacitación), T (Total), F (Fundamentos para la Inclusión), M (Medidas para la Inclusión)  $*=p<0.05$   
Creación propia.

Profesorado en General de instituciones educativas escolares.

Para el profesorado en general se utilizó el instrumento anterior en la versión para docentes. En cuanto al análisis de los resultados, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach en un inicio para verificar la fiabilidad de los datos, donde el resultado arroja un 0,95 lo que corresponde a una “Muy buena confiabilidad”. Respecto a los fundamentos y condicionantes de la educación inclusiva destacan con orientación a “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” en donde se plantea que la educación inclusiva es ventajosa (86,96% en la suma MA+DA) y la posibilidad de su implementación (82,61% en la suma MA+DA). En cuanto al “desacuerdo” se observa que los ítems destacados son los relativos al apoyo del profesorado especializado (47,83% en la suma MD+ED), el contar con habilidades para la inclusión (47,83% en la suma MD+ED), y el contar con las capacidades para la inclusión (56,52% en la suma MD+ED). Temas también relevantes corresponden a el contar con tiempo (56,52% en la suma MD+ED) y materiales para los procesos de inclusión (47,83% en la suma MD+ED) (Figura 12, los detalles se muestran en Anexos Tabla 3).

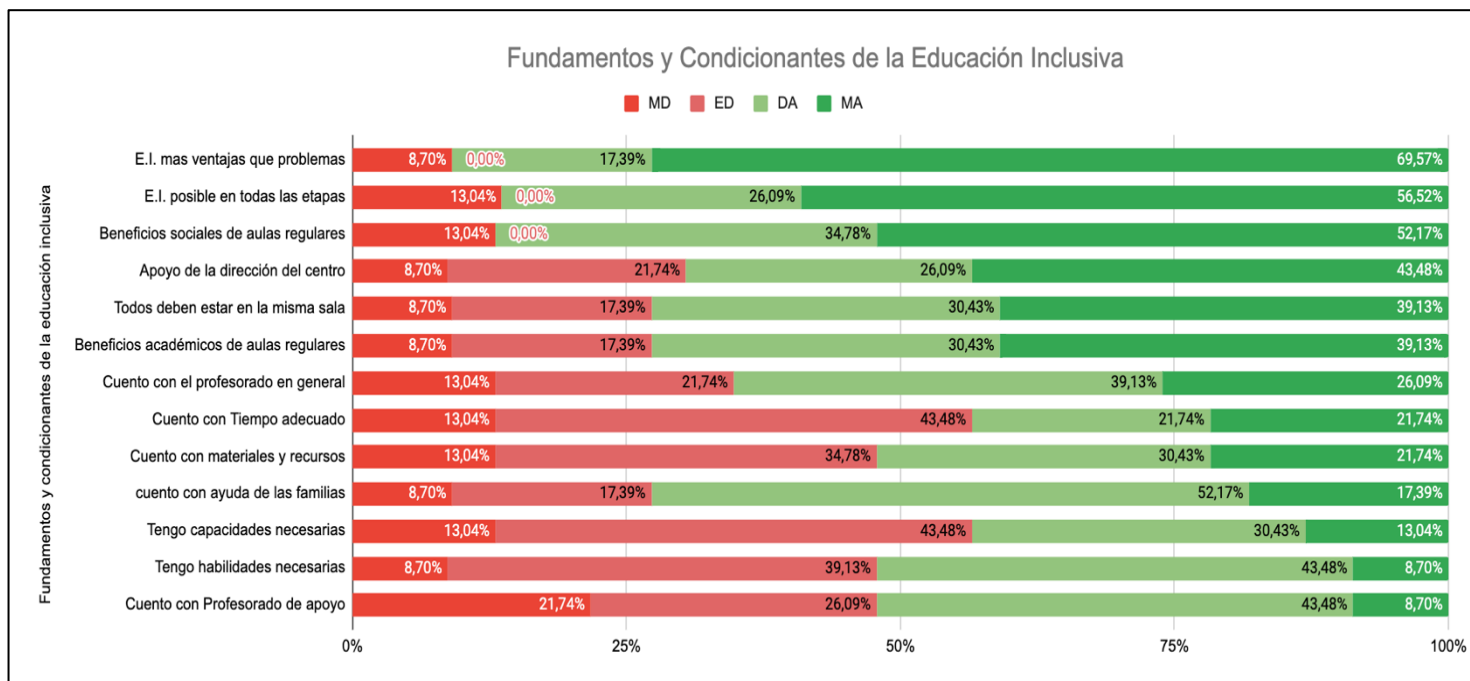


Figura 12. MD= Muy en Desacuerdo, ED=En Desacuerdo, DA=De acuerdo MA= Muy de Acuerdo  
Creación propia

Al analizar las medidas para potenciar la inclusión por parte del profesorado en general, observamos que los indicadores se orientan al “muy de acuerdo” y “de acuerdo”



principalmente, datos que se muestran en la figura 13 (los detalles se muestran en Anexos Tabla 4). Destaca la relevancia de que practiquen educación física con un 82,61% en la suma MD+ED.

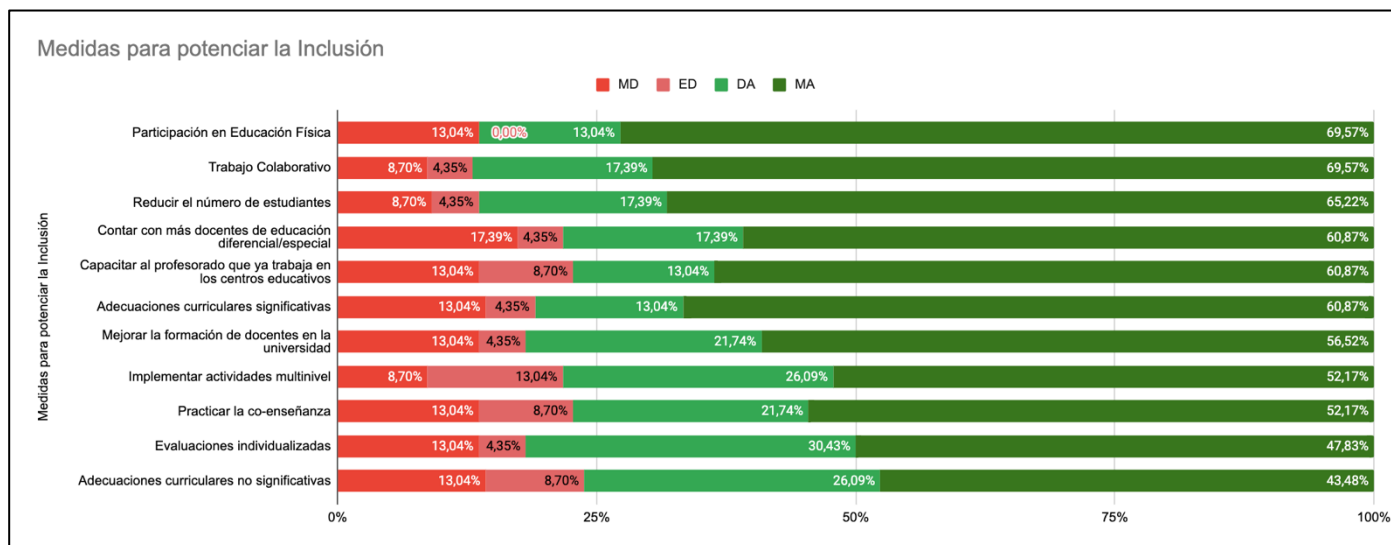


Figura 13. MD= Muy en Desacuerdo, ED=En Desacuerdo, DA=De acuerdo MA= Muy de Acuerdo  
Creación propia.

Destaca con un 53,62% que el profesorado en general no tiene ningún tipo de relación en procesos de trabajo con personas con discapacidad, donde llega el 60,87% en personas con discapacidad sensorial. Para mayores detalles observar la tabla 11 y figura 14.

Tabla 11. Experiencia del profesorado en el trabajo con personas con discapacidad.

Experiencia con PCD	Ninguna	Un conocido	Un amigo	Compañeros de Estudio	Miembro de la familia
¿Cuáles son tus experiencias con personas con discapacidad Intelectual?	52 (56,52%)	20 (21,74%)	8 (8,7%)	-	12 (13,04%)
¿Cuáles son tus experiencias con personas con discapacidad física?	40 (43,48%)	20 (21,74%)	16 (17,39%)	8 (8,7%)	8 (8,7%)
¿Cuáles son tus experiencias con personas con discapacidad Sensorial?	56 (60,87)	20 (21,74%)	8 (8,7%)	-	8 (8,7%)
Total	148 (53,62%)	20 (21,74%)	32 (11,59%)	8 (2,9%)	28 (10,14%)

Los datos se presentan en n(%)= frecuencia (porcentaje). Creación propia.

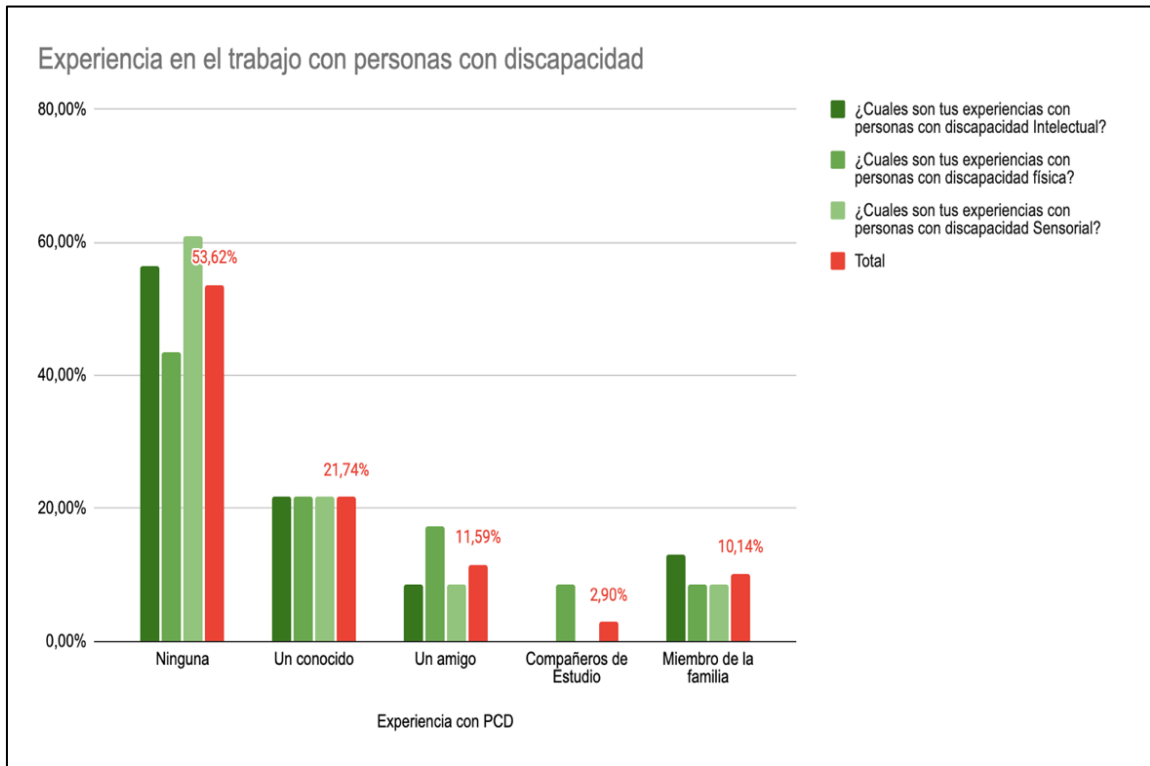


Figura 14. Creación propia.

### Análisis comparativos

En cuanto a la influencia respecto de la opinión acerca de la inclusión educativa, se observa una diferencia significativa en quienes han tenido experiencias previas vs quienes no ( $p=0.03$ ,  $d=0.40$ ). Podemos observar que la capacitación previa no es relevante en las respuestas por sub-escala o por el total, (Tabla 12, Figura 15)

Tabla 12. Comparación del Profesorado en General respecto a capacitación y experiencias previa con PCD.

Escala de Evaluación	Capacitación en Inclusión				Experiencia con PCD			
	Si M±DE	No M±DE	p	d	Si M±DE	No M±DE	p	d
Fundamentos y Condicionantes de la Educación Inclusiva	3.00±0.43	2.86±0.67	0.64	0.24	3.00±0.56	2.75±0.66	0.03*	0.40
Medidas para potenciar la Inclusión	3.61±0.31	3.24±1.08	0.84	0.46	3.32±0.96	3.40±0.91	0.85	0.08
Opinión acerca de la Inclusión Educativa	3.28±0.22	3.03±0.81	0.95	0.42	3.14±0.67	3.05±0.75	0.44	0.12

$P < 0,05^*$

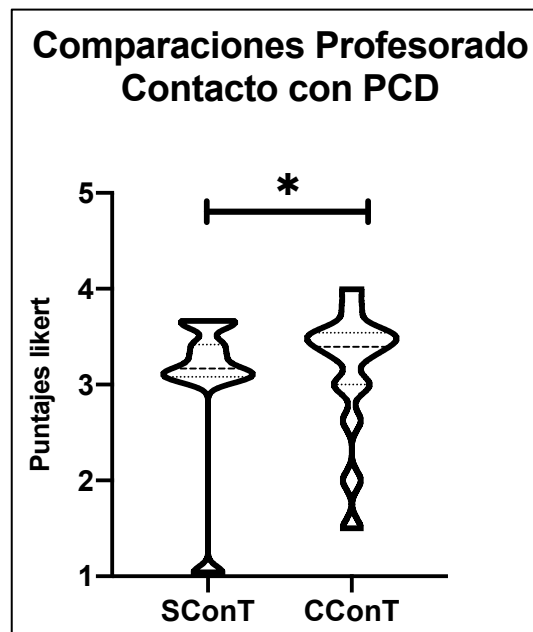


Figura 15. SCon (Sin Contacto), CCont (Con Contacto),  
F(Fundamentos para la Inclusión), \*  $p < 0.05$   
Creación propia

## Profesorado de Educación Física de instituciones educativas escolares.

En cuanto al análisis de los resultados se utilizó como instrumento la Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad SE-PETE-D. En primer lugar se procedió al cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach para verificar la fiabilidad de los datos, donde el resultado arroja un 0,98 lo que corresponde a una “Muy buena confiabilidad”.

Posteriormente se desarrolló el análisis por sub – escala del instrumento. Se observa que el profesorado de educación física muestra niveles de altos y completos con un 65,52% sumando ambos niveles para discapacidad intelectual (Figura 16). Los valores más bajos en donde se observa una confianza moderada a baja corresponden a mantener las tareas durante un test físico con un 42,21% o en un juego con un 38,1%. (Se muestran los detalles en Anexos Tabla 5).

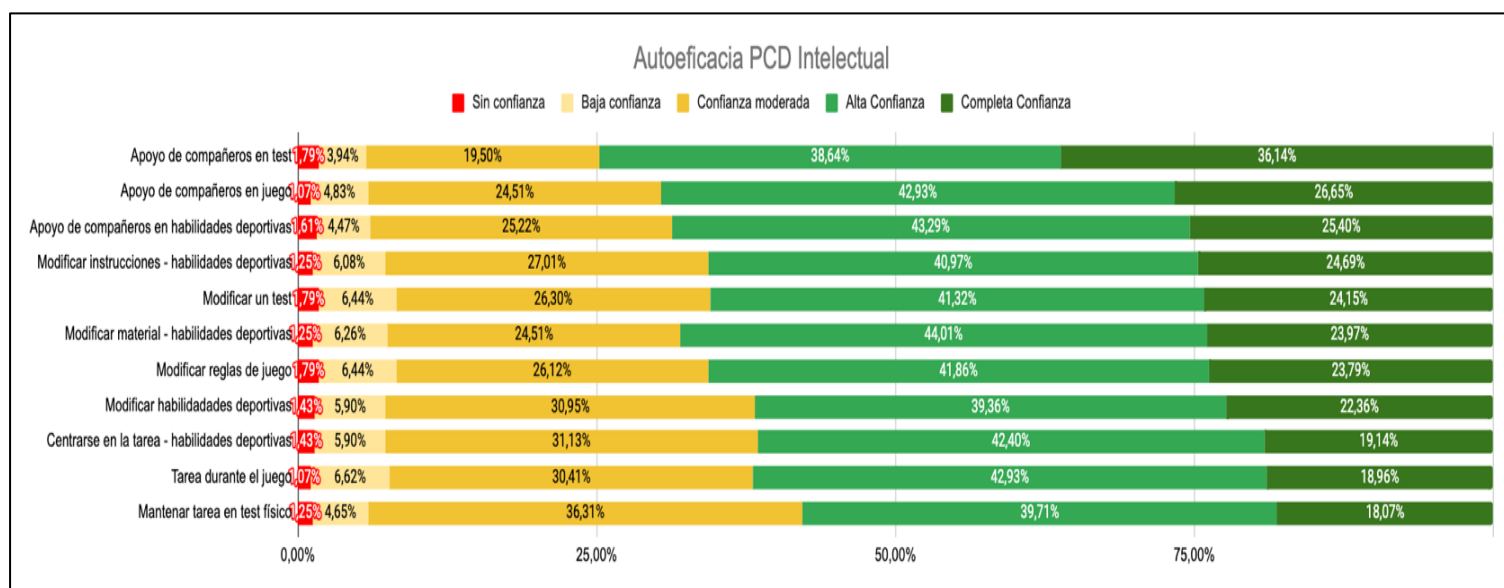


Figura 16. Creación propia.

Respecto a las NNA con discapacidad física, se logra denotar que existe un mayor número de respuestas y por ende un porcentaje hacia la moderada confianza respecto a las modificaciones de las habilidades para un juego (34,71%), a la modificación de sus materiales (30,95%) y a la modificación de un test (32,02%) (Figura 17, se muestran los detalles en Anexos Tabla 6)

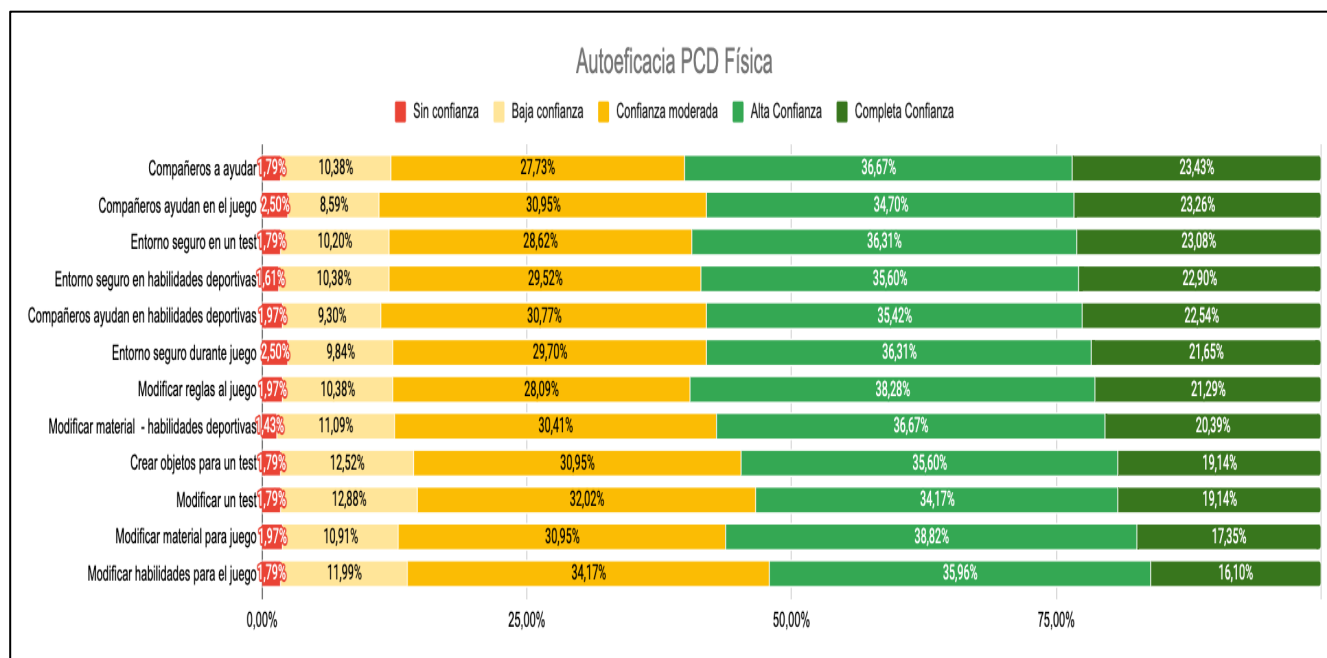


Figura 17. Creación propia.

Continuando con el análisis, para el caso de la discapacidad visual se puede constatar que los porcentajes aumentan al momento de observar los ítems y su relación con la baja y moderada confianza. Llama la atención respecto a la modificación de instrucciones (59,75% en la suma de sin, baja y moderada confianza) y de materiales para habilidades deportivas (57,78% en la suma de sin, baja y moderada confianza) (Figura 18, se muestran los detalles en Anexos Tabla 7)

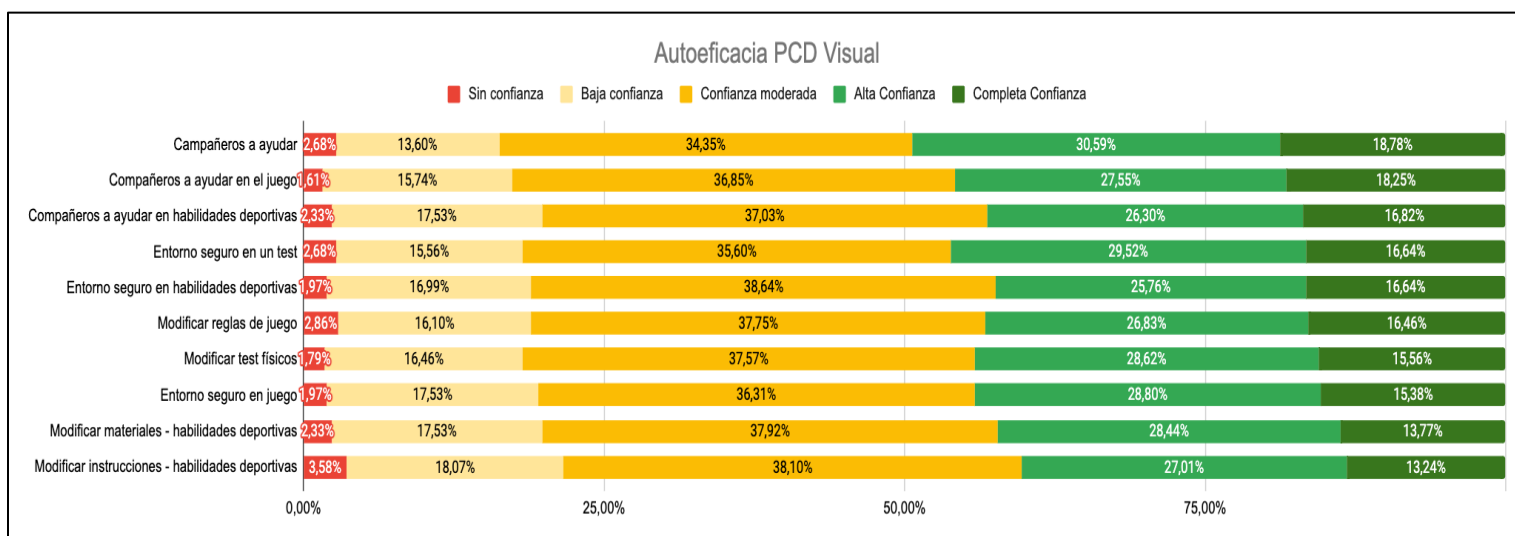


Figura 18. Creación propia.

### Análisis comparativos.

Se comparo al profesorado de educación física generando un contraste de hipótesis en donde se propone que:

- H1 La formación en el área de la inclusión y el contacto con NNA con discapacidad inciden sobre la autoeficacia percibida por el profesorado de educación física.
- H0 La autoeficacia percibida no se ve afectada por formación en el área de la inclusión y el contacto con NNA con discapacidad.

Para el contraste de hipótesis se utilizó la prueba de chi-cuadrado con un nivel de significancia de  $p < 0,05$ . Relacionado con los procesos de formación, el grupo se dividió en 4 en donde el 37,38% (n=209) corresponde a profesionales con formación en la universidad y posteriormente, el 20,7% (n=116) a quienes solo recibieron formación en la universidad, 18,24% (n=102) que solo recibieron formación posterior a la universidad, y un 23,61% (n=132) que no han recibido ningún tipo de formación en inclusión y actividad física. Al aplicar la prueba chi-cuadrado da como resultado  $P < 0,0001$  por lo que se rechaza H0 y se acepta H1 respecto a la formación en el área de la inclusión de NNA con discapacidad en Educación Física (figura 19).

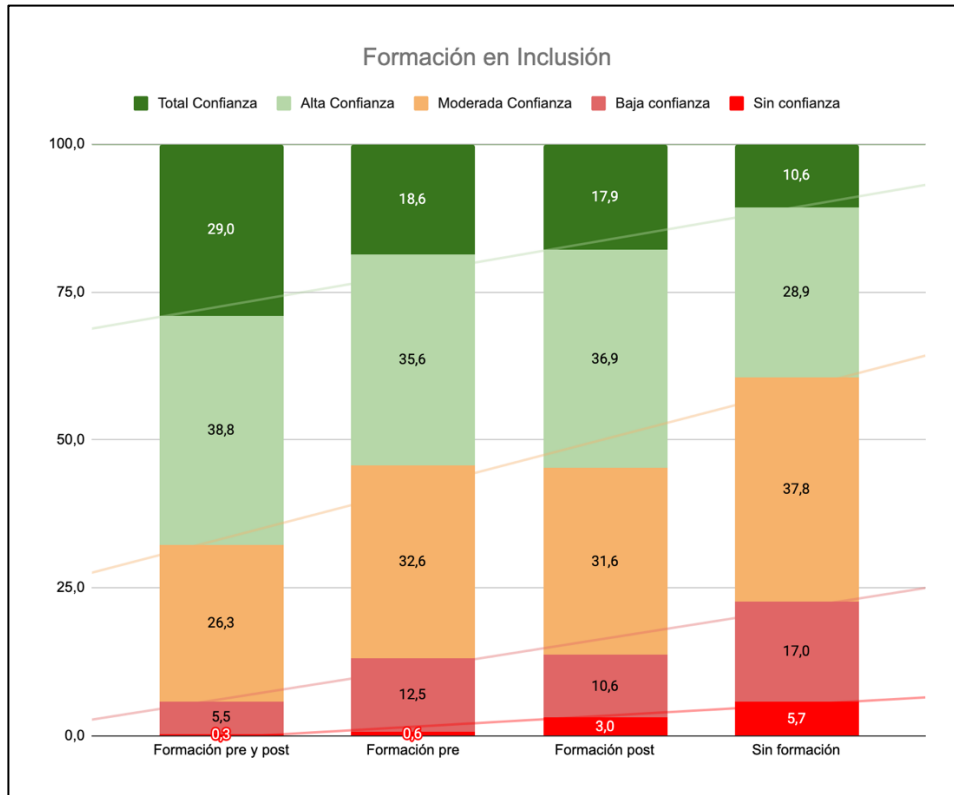


Figura 19. Creación propia.

Posterior al ser aceptada H1, se procedió a generar una comparación de los grupos. En primer lugar se aplicó el test de normalidad de Shapiro Wilk con un  $\alpha=0,05$  con los siguientes resultados:

- Formación pre y post Universidad:  $p = 0,0004 =$  no normal
- Formación en la Universidad:  $p = 0,1590 =$  normal
- Formación posterior a la Universidad:  $p = 0,0902 =$  normal
- Sin formación en el área:  $p = 0,0351 =$  no normal

Tabla 13. Descripción de resultados de formación en inclusión del profesorado de Educación Física

Formación	Promedio Likert	Min	Max
Pre y post Universidad	3,90±0,7	1,93	5
En la Universidad	3,59±0,7	1,87	5
Posterior a la Universidad	3,56±0,7	1	5
Sin formación	3,21±0,8	1	5

Por lo tanto para la comparación de promedios de puntaje likert es no paramétrica y corresponde a la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis con un valor de significancia de  $p<0,05$ , en donde el resultado es de  $<0,0001$  por lo que poseen una diferencia significativa entre grupos, con el siguiente detalle según la prueba de Dunn's para comparaciones múltiples:

Tabla 14. Comparaciones de Dunn's para grupos relacionados a la formación en inclusión

Comparaciones	Diferencias en el Ranking promedio	Significancia	Valor de P ajustado
"Formación Pre y Post vs. Formación Pre"	65.76	Si	0.0026
"Formación Pre y Post vs. Formación Post"	67.78	Si	0.0031
"Formación Pre y Post vs. Sin Formación"	131.6	Si	<0.0001
"Formación Pre vs. Formación Post"	2.014	No	>0.9999
"Formación Pre vs. Sin Formación"	65.84	Si	0.0081
"Formación Post vs. Sin Formación"	63.83	Si	0.0163

$P < 0,05$  Creación propia.

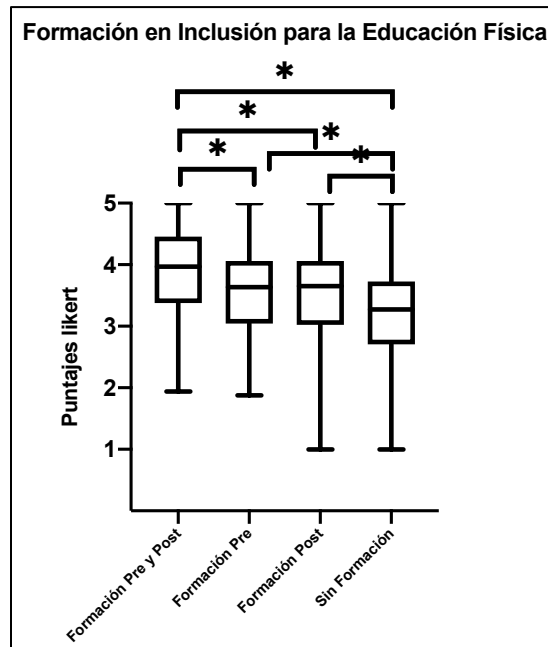


Figura 20.  $*p < 0.05$   
Creación propia

Para el contacto con NNA con discapacidad el grupo se dividió en dos en donde el 32,91% (n=184) de participantes no han tenido relación, mientras que el 67,08% (n=375) si han tenido el contacto en procesos de trabajo en el área. Al aplicar la prueba da como resultado  $P < 0,0001$  por lo que se rechaza  $H_0$  y se acepta  $H_1$  respecto a los niveles al contacto y relación con NNA con discapacidad (figura 21)



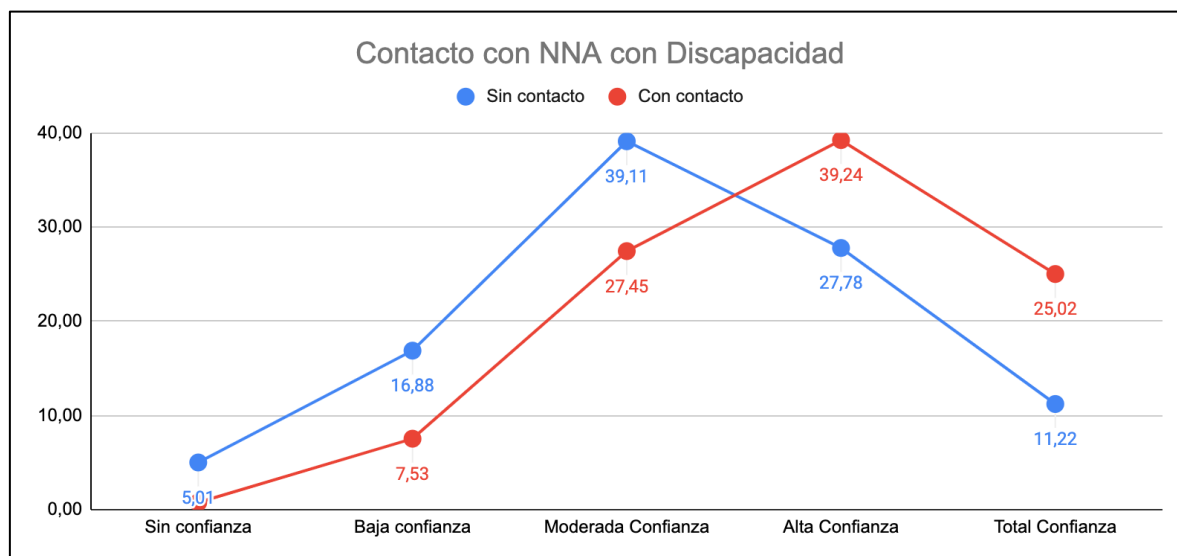


Figura 21. Creación propia

Posterior al ser aceptada H1, se procedió a generar una comparación de ambos grupos. En primer lugar se aplicó el test de normalidad de Shapiro Wilk con un  $\alpha=0,05$  en donde para ambos grupos queda con una distribución no normal (Profesorado sin contacto = 0,0063 y Profesorado con contacto <0,0001) Por lo tanto para la comparación de promedios de puntaje likert es no paramétrica y corresponde a la aplicación de la prueba de U Mann-Whitney con un valor de significancia de  $p<0,05$ , en donde el resultado es de <0,0001 por lo que poseen una diferencia significativa entre grupos, lo que indica que quienes tienen un menor contacto con NNA con discapacidad presentan menor percepción de la autoeficacia (figura 22)

Tabla 15. Descripción de resultados de contacto previo del profesorado de Educación Física.

Formación	Promedio Likert	Min	Max
Sin Contacto	3,23±0,8	1	5
Con Contacto	3,80±0,7	1	5

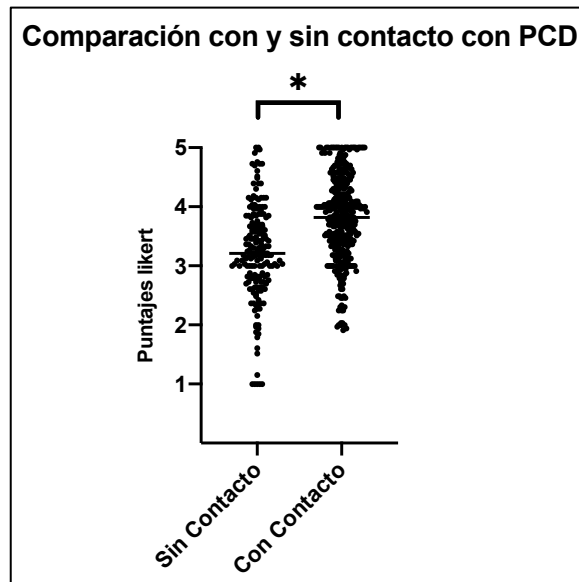


Figura 22. \* $p < 0.05$   
Creación propia

Se logra observar que existe una diferencia significativa  $p=0.0001$  entre la autoeficacia por parte del profesorado para el trabajo con NNA con discapacidad física, intelectual y visual en los resultados del Test de Friedman, lo que denota que al momento de medir la autoeficacia para el caso de la discapacidad visual hay una confianza predominantemente moderada a baja versus una confianza mayor para las otras dos condiciones.

Tabla 15. Comparaciones de Dunn's para grupos relacionados al origen de discapacidad y la percepción de autoeficacia.

Comparaciones	Promedios Likert	Diferencias en el Ranking promedio	Significancia	Valor de P ajustado
"Disc. Intelectual vs. Disc. Física"	3,8 vs 3,6	180.0	Si	<0.0001
"Disc. Intelectual vs. Disc. Visual"	3,8 vs 3,3	400.5	Si	<0.0001
" Disc. Física vs. Disc. Visual "	3,6 vs 3,3	220.5	Si	<0.0001

$P < 0,005$ , Creación propia.

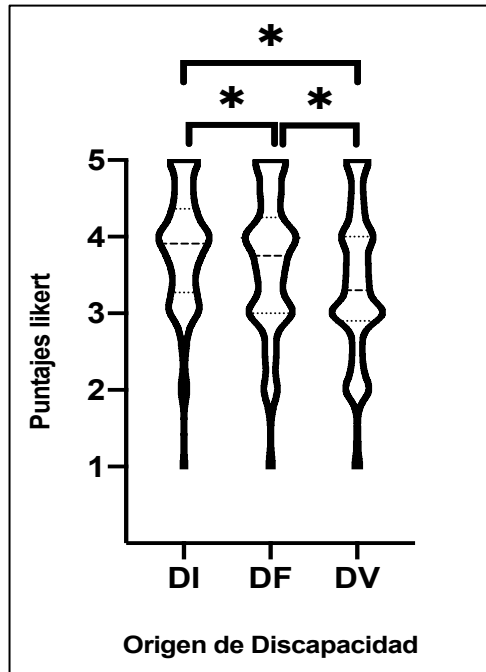


Figura 23. DI= Discapacidad Intelectual, DF=Discapacidad Física, DV=Discapacidad Visual.  
 \* $p < 0.05$   
 Creación propia.

## Participantes del Programa de Integración Educativa (PIE)

Para el trabajo con los participantes del PIE, se consideró en base a la inexistencia de instrumentos desarrollar uno que permita indagar sobre facilitadores y barreras que tenemos como objetivo estudiar. Se realizó un modelo de trabajo de creación de un instrumento, en donde en cuanto al proceso de validación de constructo se contó con la participación de 5 expertos en el área de la educación inclusiva que participaron de la metodología Delphi. El resultado de la validación corresponde a un valor de 0.89, lo que se considera como un grado de validez y concordancia “bueno” en cuanto a la escala propuesta.

Posteriormente y respecto al análisis de consistencia interna con Alpha de Cronbach, se reporta que de los 32 ítems arroja un valor de 0,72 que corresponde a una consistencia buena, y al complementarlos con el coeficiente de Omega arroja un valor de 0,94. Al continuar el análisis por dimensiones del instrumento se reporta que para “Participación en actividades” tenemos un Alpha de Cronbach = 0,70 y un Omega = 0,9 , para “Accesibilidad a la Información y Espacios” tenemos un Alpha de Cronbach = 0,67 y un Omega = 0,89 , “Discriminación social” tenemos un Alpha de Cronbach = 0,92 y un Omega = 0,97 , y “Intersectorialidad en el trabajo” tenemos un Alpha de Cronbach = 0,77 y un Omega = 0,9 (Tabla 16)

Tabla 16. Análisis de consistencia del instrumento.

Dimensiones del Instrumento	Alpha de Cronbach	Omega	Número de Ítems
Total	0,72	0,94	32
Participación en actividades	0,70	0,90	8
Accesibilidad a la Información y Espacios	0,67	0,89	6
Discriminación social	0,92	0,97	9
Intersectorialidad en el trabajo	0,77	0,90	9

*Alpha de Cronbach: 0 a 0.2 = muy baja, 0.2 a 0.4 = baja, 0.4 a 0.6 moderada, 0.6 a 0.8 = buena, 0.8 a 1.0 = muy buena. Omega: Confiabilidad >0,70*

En cuanto al análisis por dimensión del instrumento, respecto al proceso de facilitación de la participación, se puede observar que existe una percepción en general relacionada al estar de acuerdo con posibilitar estos procesos, y en donde se puede observar un indicador que pueda ser importante, corresponde a la Discapacidad Sensorial 22,42% que se inclina a no percibir poder facilitar su inclusión (sumados Totalmente en Desacuerdo + en Desacuerdo), para mayor detalle observar la figura 24.

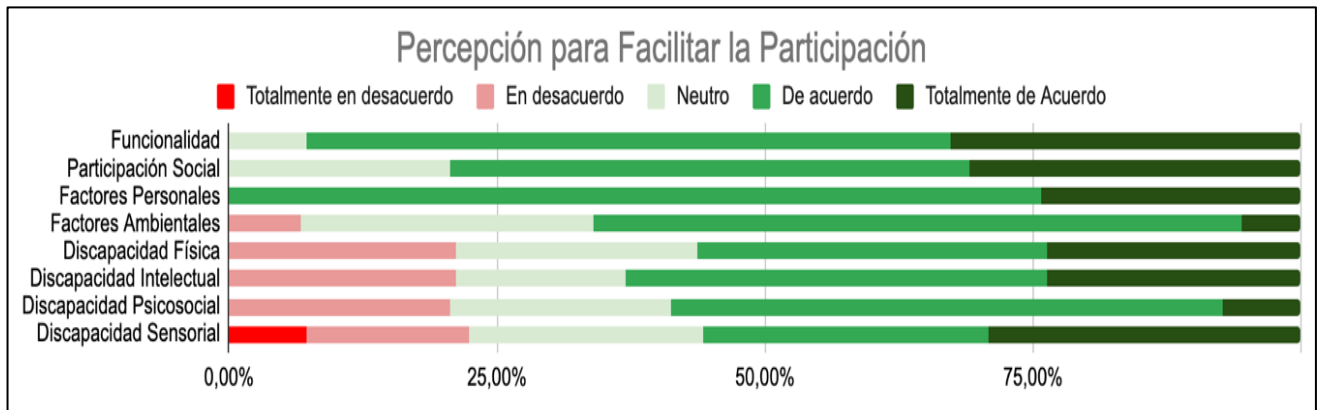


Figura 24. Creación propia.

Respecto a la percepción en cuanto a facilitar la accesibilidad, también se observan valores que indican estar de acuerdo con esta dimensión, siendo en este caso el con mayores dificultades el trabajo con NNA con Discapacidad Psicosocial que llega al 21,21%. Los detalles se pueden observar en la figura 25.

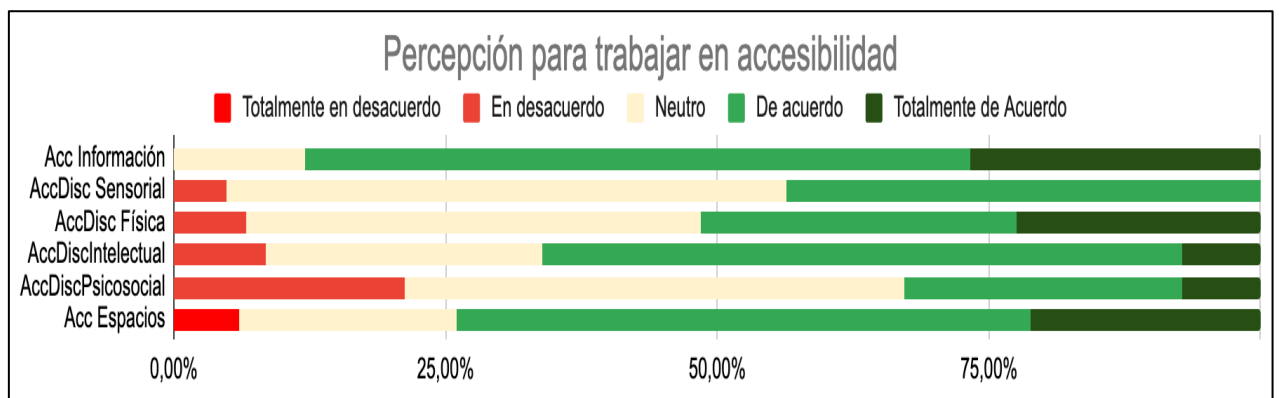


Figura 25. Creación propia.

La discriminación social muestra que los principales procesos de segregación se observan relativos al trato discriminatorio que dan las familias (30%), los compañeros (29%) y el profesorado (23%), pero a su vez se observan muy buenos índices respecto a la baja existencia de segregación trato ofensivo. Mayores detalles en la figura 26.

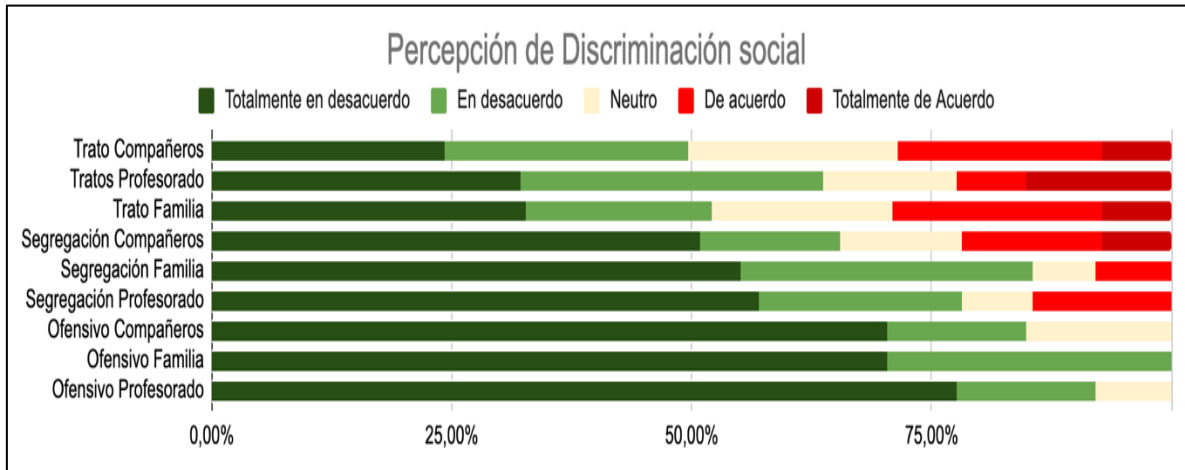


Figura 26. Creación propia.

Respecto al trabajo intersectorial es donde se observan las percepciones más bajas de los equipos PIE en donde se muestran los porcentajes más bajos al trabajo asociado a el aporte en inclusión al segundo idioma (70%), a la planificación en general (47%), y al trabajo con los equipos directivos de los establecimientos (35%). Donde se encuentran los mejores indicadores es relativo a las asignaturas de Lenguaje (78%) y Matemática (59%). El detalle se puede ver en la figura 27.

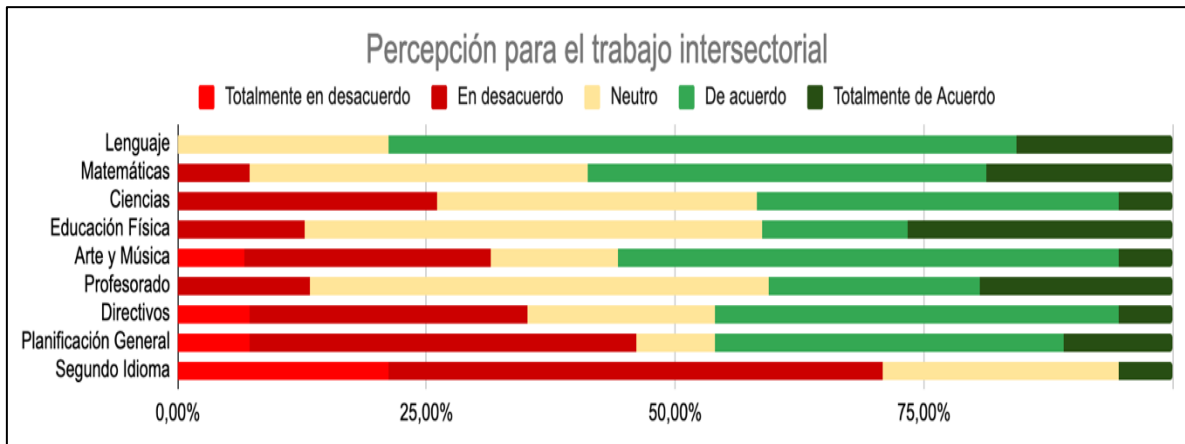


Figura 27. Creación propia

## Niñas, Niños y Adolescentes con Discapacidad

En una primer etapa se desarrolló el sistema para el proceso de traducción y adaptación transcultural se detallan los resultados a continuación:

Etapa de traducción directa: se realizó una traducción conceptual del instrumento, participaron dos traductores bilingües independientes cuya lengua materna es el español. Uno de los traductores conocía el cuestionario y el otro no, posterior a su proceso entregaron los cuestionarios traducidos según lo acordado.

Etapa de síntesis de traducción: las traducciones se analizaron por ambos traductores en conjunto con el investigador principal, se identificaron, discutieron y se llegó a consenso con las modificaciones. Con esto se creó el instrumento para el siguiente paso. Se hicieron algunos ajustes que se muestran en la figura 28.

<b>Cuestionario y preguntas</b>	<b>Versión original en Ingles</b>	<b>Versión traducida en español</b>	<b>Ajustes para el español</b>	<b>Razones de contexto</b>
Ítem 1.	You are a: Boy or Girl?	¿Eres Niña o Niño?	¿Eres niña, niño u otra opción?	Se ajusta debido al enfoque de género/sexo.
Ítem 2.	You are in: Primary school or Secondary school?	¿Tu estas en primaria o secundaria?	¿Tú estás en educación básica, media, laboral u otra?	Se ajusta según nomenclatura en Chile respecto a los niveles de educación.
Ítem 3.	Could you please tell us what kind of disability you have? I am missing a (part of my) arm or leg - I have trouble with moving (spasticity) - I cannot see that well - I do not have that much strength in my arms and/or legs - Other, namely.	¿Qué tipo de condición tienes? Me falta una parte de mi cuerpo (brazo, pierna, u otro) - Tengo problemas para moverme (por ejemplo espasticidad) - No puedo moverme tan bien - No tengo tanta fuerza para mover mis brazos, piernas o mi cuerpo – otra condición.	Se suma al ítem las siguientes alternativas:  No puedo ver o me cuesta mucho - No puedo escuchar o me cuesta mucho - No logro comprender bien las indicaciones.	Se ajusta a todos los orígenes de discapacidad.
Ítem 7.	What are those assistive devices that help you every day during school or playing outside? Prosthesis – Wheelchair- Walker, cane -White cane-Magnifying screen for the computer-Speech generated devices - Splint(s)-Special shoes-	¿Ocupas alguno de estos dispositivos de ayuda? Prótesis-Silla de Ruedas-Bastón- Pantalla de aumento para los dispositivos- Generador por vos por computadora- Ferula(s) órtesis-	Se suma:  Audífono o implante.	Se ajusta a todos los orígenes de discapacidad.

	Adapted bicycle- Other, namely.	Zapatos especiales- Bicicleta adaptada.		
--	---------------------------------	---	--	--

Figura 28. *Ajustes realizados en la fase de síntesis de traducción*

Etapa de traducción inversa: la versión de síntesis fue traducida al idioma original por un tercer traductor que no conocía a los dos traductores anteriores. Se creó un informe el cual no contenía discrepancias desde el documento de síntesis.

Etapa de comité de expertos: se dispuso de un comité de 5 expertos relacionados con el área de la actividad física adaptada con una trayectoria mayor a 5 años. Se utilizó una metodología de validez de contenido según Pedrosa (2014). Después de la evaluación se hicieron los ajustes de acuerdo con la orientación de los especialistas, cuando el índice de validez de contenido (IVC) era inferior a 0,80 (Pedrosa et al., 2014). Las modificaciones se describen en la (Figura 29).

<b>Cuestionario y preguntas</b>	<b>Razones de contexto</b>	<b>IVC</b>
Ítem 10	La educación física en Chile no aborda deportes para personas con discapacidad en su currículo. Se eliminan los ítems mencionados para la prueba piloto.	0,37
Ítem 12		0,21

Figura 29. *Ajuste de modificaciones realizada en la fase de expertos*

Etapa de prueba piloto: Para esta etapa se utilizó un proceso metodológico descriptivo de alcance transversal donde participaron NNACD de las regiones de Santiago, Coquimbo y Valparaíso quienes asintieron su participación y en su conjunto los tutores consintieron esta. La toma de muestra fue no probabilística por conveniencia. Los criterios de inclusión son que declaren tener alguna limitación asociada a discapacidad (de cualquier origen), y que asistan regularmente al sistema educacional en cualquier de sus niveles.

Resultados del pilotaje.

El 56,98% de NNA practica actividad física o deporte en la escuela, y el 62,36 también lo hace fuera de ella. Destaca que las niñas se encuentran en menor proporción dentro de la práctica en la escuela 45,23% mientras que los niños corresponden a 54,76%. La mayoría no participa de la organización de clubes deportivos 83,87% y su principal actividad es la educación física regular 68,42%. Se muestran los detalles en la Tabla 17.



Tabla 17. Preguntas sobre la Actividad Física y el Deporte en la Escuela

Pregunta	Respuesta	Total	Niñas	Niños
¿Prácticas actividad física y/o deporte en la escuela?	Si	<b>53 (56,98%)</b>	<b>19 (45,23%)</b>	<b>34 (66,66%)</b>
	No	<b>40 (43,01%)</b>	<b>23 (54,76%)</b>	<b>17 (33,33%)</b>
¿Prácticas Actividad Física y/o Deporte fuera de la Escuela	Si	<b>58 (62,36%)</b>	<b>22 (52,38%)</b>	<b>36 (70,58%)</b>
	No	<b>35 (37,63%)</b>	<b>20 (47,61%)</b>	<b>15 (29,41%)</b>
¿Eres miembro de algún club deportivo?	Si	<b>15 (16,12%)</b>	<b>7 (16,66%)</b>	<b>8 (15,68%)</b>
	No	<b>78 (83,87%)</b>	<b>35 (83,33%)</b>	<b>43 (84,31%)</b>
¿Que Tipo de Actividad Física Prácticas? <i>*Puede responder más de una</i>	Educación Física Regular	<b>52 (68,42%)</b>	<b>19 (65,51%)</b>	<b>33 (70,21%)</b>
	Talleres de Actividad Física	<b>13 (17,10%)</b>	<b>5 (17,24%)</b>	<b>8 (17,02%)</b>
	Talleres Deportivos	<b>11 (14,47%)</b>	<b>5 (17,24%)</b>	<b>6 (12,76%)</b>

Respuestas expresadas en Frecuencia y Porcentaje (%)

En cuanto a las barreras de quienes no participan se indica como la principal, al contrario del grupo que si lo hace, el no gusto por el deporte 35,00% seguido de su discapacidad como factor relevante 27,50% y el miedo a tener un accidente 17,50% (Tabla 18).

Como principales facilitadores para la práctica de la actividad física y/o deporte se puede ver que los padres o tutores 24,69%, seguido de las recomendaciones en la escuela 20,98% y el doctor junto al equipo de salud 14,81% son los principales promotores, los datos se pueden observar en la Tabla 3. Se observa que consideran como “buena para ellas y ellos” la práctica de la actividad física 31,53% además de una gran afinidad por el deporte 25,38%) (Tabla 19).

Tabla 18. Barreras para la práctica de la Actividad Física y/o deporte

¿Por qué no practicas actividad física y/o deporte en la escuela? <i>*responden solo quienes no hacen actividad física en la escuela</i>				
		Total	Niñas	
Niños				
	No me gustan los deportes.	<b>14 (35,00%)</b>	<b>12 (52,17%)</b>	<b>2 (11,11%)</b>
	Tengo problemas para practicar deportes debido a mi discapacidad.	<b>11 (27,50%)</b>	<b>5 (21,73%)</b>	<b>6 (33,33%)</b>
	Tengo miedo de caerme y lastimarme.	<b>7 (17,50%)</b>	<b>3 (13,04%)</b>	<b>5 (27,77%)</b>
	No me gusta cuando otras personas tienen que ayudarme a hacer deporte.	<b>2 (5,00%)</b>	-	<b>2 (11,11%)</b>
	No hay niños de mi edad con quienes hacer deporte.	<b>3 (7,50%)</b>	<b>2 (8,69%)</b>	<b>1 (5,55%)</b>
	No puedo encontrar un deporte para practicar.	<b>3 (7,50%)</b>	<b>1 (4,34%)</b>	<b>2 (11,11%)</b>

Respuestas expresadas en Frecuencia y Porcentaje (%)

Tabla 19. Facilitadores para la práctica de la actividad física y/o deporte

¿Cómo llegaste a practicar actividad física o deporte?			
<i>*Puede responder más de una / Solo responden quienes practican actividad física o deporte.</i>			
		Total	Niñas
<b>Niños</b>			
El doctor/equipo de salud me lo recomendó.	12 (14,81%)	9 (29,03%)	2 (4,08%)
Alguien del centro de rehabilitación me comentó.	4 (4,93%)	2 (6,45%)	2 (4,08%)
Alguien de la escuela me dijo.	17 (20,98%)	5 (16,12%)	12 (24,49%)
Amigos me invitaron.	5 (6,17%)	-	5 (10,20%)
Mis padres o tutores me incentivaron.	20 (24,69%)	7 (22,58%)	13 (26,53%)
Hubo un día en la escuela pude probar deportes.	11 (13,58%)	3 (9,67%)	8 (16,32%)
Me enteré por internet.	4 (4,93%)	1 (3,22%)	3 (6,12%)
Por las clases de la escuela.	2 (2,46%)	1 (3,22%)	1 (2,04%)
Por qué me gusta.	2 (2,46%)	1 (3,22%)	1 (2,04%)
Por el profesor de educación física.	4 (4,93%)	2 (6,45%)	2 (4,08%)
¿Por qué querías hacer actividad física o deporte?			
<i>*Puede responder más de una / Solo responden quienes practican actividad física o deporte.</i>			
Porque es saludable.	1 (0,76%)	1 (2,12%)	-
Porque el doctor me dijo que es bueno para mí.	6 (4,61%)	6 (12,76%)	-
Porque es bueno para mí.	41 (31,53%)	18 (38,29%)	23 (27,71%)
Me gusta correr.	1 (0,76%)	-	1 (1,20%)
Porque me gusta el deporte.	33 (25,38%)	8 (17,02%)	25 (30,12%)
Ayuda a estar feliz.	1 (0,76%)	-	1 (1,20%)
Me gusta bailar.	1 (0,76%)	1 (2,12%)	-
Porque mis amigos practican.	9 (6,92%)	-	9 (10,84%)
Porque puedo conocer otros niños.	9 (6,92%)	3 (6,38%)	6 (7,22%)
Porque puedo adelgazar.	10 (7,69%)	5 (10,63%)	5 (6,02%)
Porque mi familia practica.	4 (3,07%)	2 (4,25%)	2 (2,41%)
Porque puedo mejorar mis habilidades.	3 (2,30%)	1 (2,12%)	2 (2,41%)
Porque puedo ser más fuerte.	11 (8,46%)	2 (4,25%)	9 (10,84%)

Respuestas expresadas en Frecuencia y Porcentaje (%)

## **Resultados para Instancia de trabajo con participantes de instituciones de educación escolar en proceso cualitativo.**

Para identificar a los participantes según su rol, se consignan de la siguiente forma:

- PD: Participante Directivo (participaron 5 directivos de las comunidades previamente abordadas de 3 establecimientos al azar)
- PPG: Participante Profesor General (participaron 6 profesoras de las comunidades previamente abordadas de 6 establecimientos al azar)
- PEFI: Participante Profesorado de Educación Física (participaron 3 profesores y 2 profesoras de las comunidades previamente abordadas de 2 establecimientos al azar)
- PPIE: Participante Programa de Integración Educativa (participaron 5 profesionales de equipos PIE de 1 establecimiento al azar)
- PF: Participante Familia de NNA de la comunidad educativa (participaron 3 madres y 2 padres de las comunidades previamente abordadas de 5 establecimientos al azar)
- FR: Grupo focal de reflexión en base a los hallazgos. (participaron 7 educadoras diferenciales de un colegio elegido por conveniencia)

Para favorecer el análisis, las preguntas se analizaron en conjunto para facilitadores-barreras en el contexto educativo, y facilitadores-barreas para la educación física y la inclusión.

En cuanto al análisis de las preguntas, respecto a ¿Cuales son los facilitadores y barreras para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar?, los relatos de los participantes entrevistados comentan que existen dificultades en los procesos formativos y de capacitación a nivel profesional, lo que impacta en el trabajo en el contexto educativo, **PD.1** *“Por mi parte sería la ausencia de la formación docente de los aspectos que justamente facilita la integración escolar. También lo que tiene que ver con el perfeccionamiento que dan los establecimientos por el tema de la discapacidad en general o la diferencia que uno encuentra en las escuelas regularmente”*. El profesorado de educación física participante plantea que el proceso de formación puede ser visto como

una barrera y un facilitador **PEFI.2:** *“la formación de los profesores, esto tiene que ver con la posibilidad que existan lineamientos para que los profesores tenga la posibilidad de informarse desde una etapa temprana desde experiencia con PCD, para que puedan en su proceso de enseñanza, cuando van adquiriendo las competencias como de licenciado, profesor o lo que estén desempeñando, puedan anticiparse a las dificultades que entrega el sistema”* **PEFI.2:** *“La disposición a modificar la cultura educativa tiene que ver con que a partir de todo el cambio poder generar un cambio finalmente en el paradigma o la formas de ver las cosas, generalmente nosotros como educadores vemos las figuras de las PsD cuando las conocemos, no pudiendo tener una relación desde bien pequeño, probablemente en el futuro se puedan tener escuelas regulares con estudiantes con discapacidad, y probablemente los niños desde más chico podrán cambia la forma de ver las cosas, la forma de pensar, la arquitectura, y generar políticas públicas, que es lo que necesitamos para poder cambiar el sistema, como el acceso a la educación, acceso a la vivienda, al trabajo y un montón de otras cosas que se tienen que ir mejorando en el futuro”*. El grupo de familiares relata situaciones similar **PF.4:** *“Si, a mi parecer creo que hay un desconocimiento importante de la inclusión y tiene que ver con que, desde, incluso los niños desde chiquititos debiese ser incorporado conceptos de ese tipo, valorar la diversidad que creo que algo que normalmente no se propone en la educación o por lo menos a mi no me ha tocado mucho verlo”*, **PPIE1:** *la principal barrera creo que esta frente a los docentes de aula regular, porque cuesta muchísimo inculcarle la real inclusión para que puedan atender las necesidades de todos, que sean transversales con su educación, que nos apoyen realmente con los niños y que trabajen para poder incluirlos, considerando todas las condiciones y quizás las necesidades que ellos tienen, esas es la principal barrera que nos topamos siempre entonces creo que quizás la vieja escuela debería modificar un poco mas y poder tratar de trabajar mejor en ese sentido”*. **PF.2:** *“las herramientas que tienen los docentes para enfrentar la inclusión en las clases y eso tiene que ver con la formación de los profesores”*.

Al ahondar en esta temática relacionada a la formación profesional, se pueden pesquisar que hay derivadas que nacen a raíz de las dificultades plantea respecto a la formación y capacitación que impactan en temas relevantes como las dinámicas de trabajo que se generan en los proceso formativos **PPIE.2:** *“...entonces eso también hace que no se vea el proceso educativo como un todo y a parte de eso en la mismas políticas educativas hay problemas conceptuales en donde no se hace la diferencia en que por*

*ejemplo, estamos actualmente en un paradigma integrador y se convoca siempre a la integración diciendo que estamos siendo inclusivos cuando no necesariamente en las escuelas se realizan practicas que son inclusivas como tal sino que van en proceso ah, entonces eso no permite que se puedan identificar dentro de todo las barreras, ósea eso hace que se siga como viendo que la dificultad esta en los estudiantes y no en la institución como tal o no en la institución como tal, como el estado, o como cada uno de los establecimientos, sino que se va viendo como que cada estudiante presentara las dificultades y no se vieran las barreras dentro de las instituciones”, **PPIE.1**: “la principal barrera creo que esta frente a los docentes de aula regular, porque cuesta muchísimo inculcarle la real inclusión para que puedan atender las necesidades de todos, que sean transversales con su educación, que nos apoyen realmente con los niños y que trabajen para poder incluirlos, considerando todas las condiciones y quizás las necesidades que ellos tienen, esas es la principal barrera que nos topamos siempre entonces creo que quizás la vieja escuela debería modificar un poco mas y poder tratar de trabajar mejor en ese sentido”, **PPI.3**: “...muchas de las decisiones que se toman pasan por voluntades, como la voluntad del docente, la voluntad del profesional, la voluntad de, para poder garantizar la participación de las y los estudiantes”, **PEFI.4**: “sensibilización, es básicamente por el concepto de discapacidad, que conozcan lo que es, a lo que lleva, lo que conlleva en todo sentido. Con respecto a lo que es adecuaciones de programas articuladores es justamente lo que nombra el compañero anteriormente, a poder tener los materiales necesarios para que estas personas puedan trabajar de la manera correcta, en la cual se debe llevar a cabo diferentes procesos, un programa articulador en donde todos participen, como nombraba el profesor 3, aparte de tener un equipo multidisciplinario y un equipo interdisciplinario. Y con respecto a las políticas, básicamente que se establecen en base al modelo educativo, las responsabilidades de las escuelas en sí, las políticas que se implementan a través de estas instituciones, y las políticas que aún no se han implementado en la institución”.*

Un punto relevante que fue tratado también, corresponde a que el modelo de educación de nuestro país no acompaña las propuestas planteadas **PPIE.1**: “a mayor dificultad que nosotras tenemos como el sistema educativo en Chile, que es bastante academicista, entonces no deja un rango súper reducido de donde poder hacer una evaluación de procesos, o una evaluación tomando el enfoque ecológico funcional, que en verdad ese enfoque debería ser para todos, no solamente nosotras como P.I.E.”.

**PPIE.5:** “...las políticas públicas para la participación, creo que el sistema educativo actual tiene un paraguas bien importante como para fomentar la participación de los estudiantes en la escuela, está el decreto 83 el 67 y el 170, sin embargo las políticas están fragmentadas y eso hace que no se pueda fomentar en cierto punto la participación, y que dentro de la misma comunidad educativa se fragmenten los apoyos, por ejemplo que se digan que los estudiantes con discapacidad son solo responsabilidad del P.I.E. o si hay un estudiante con algún tipo de dificultad socioeducativa o asociada a vulnerabilidad psicosocial es solo responsabilidad de la dupla psicosocial que a su vez se suman a dificultades de accesibilidad y espacios”

En este tema hay algunas disyuntivas, ya que se propone que el sistema de acceso es bueno y permite que se favorezca el proceso, y se proponen las leyes como un facilitador **PF.2:** “...bueno con respecto a que tenemos leyes, tenemos normativas” **PG.1:** “las políticas que existen en hoy en día que en el fondo son un respaldo a las personas que presentan necesidad a nivel global transitoria o permanente”

Se planteó por parte de los participantes otro tema importante, el cual corresponde a la accesibilidad en la infraestructura y los materiales para el trabajo en las clases, los cuales pueden ser un facilitador al momento de estar disponibles, pero que aún existen carencias en la existencia y disponibilidad, **PD.3:** “Nos falta el espacio físico y la formación, no solo a profesores o directivos sino a la comunidad entera por qué los estudiantes con discapacidad desde que entran al establecimiento tenemos que apoyarlos”. Esto coincide con lo que propone el profesorado de Educación Física y se hace muy notorio al momento del trabajo en este ámbito **PEFI.5:** “infraestructura y falta de materiales, hablo en específico sobre esto, porque en el colegio en que yo trabajo, nunca hemos tenido la oportunidad de recibir niños con algún tipo de discapacidad, y si llegase a ser así la situación, yo creo que como colegio en cuanto a infraestructura, acceso a las salas, patios y baños no estaríamos capacitados, faltan lugares y facilidades que se le puedan dar quizás a niños en sillas de ruedas, el ancho de las puertas, las mismas escaleras, no hay opción de rampla, entonces se dificultaría mucho si llegase un día un niño con discapacidad a tratar de ingresar al colegio” **PF.2:** “Condiciones propias del establecimiento que impiden buenas condiciones, cursos numerosos, sin co-docencia y barreras socioculturales arraigadas, pre concepciones” **PG.3:** “No existe

*una infraestructura adecuada para la inclusión, los presupuesto al parecer no están bien orientados o no alcanzan para esto, por lo que se debe trabajar en este problema”*

En cuanto al tema de facilitadores, se plantea tres puntos en particular, el primero asociado a los compañeros como principales agentes para favorecer las actitudes hacia la inclusión **PG.3:** *“Yo creo que hay muy buenas intenciones por parte de la comunidad educativa”, PD.2:* *“...creo que los facilitadores son los mismos compañeros tanto cómo niños, adolescentes y jóvenes. Son los primeros que incorporan. Ellos son unos grandes facilitadores. PF.5:” también creo que en el aspecto escolar los mismos compañeros hacen de facilitadores muchas veces y ayudan muchas veces a los mismos profesores o a la misma institución a mejorar incluso a las personas que voy a tener en la clase o lo que sea”. PPIE.4:* *“y otro facilitador que siempre voy a encontrar es que la actitud de niños, niñas y jóvenes en general”*

El segundo punto de facilitador corresponde al trabajo con equipos multidisciplinares, PD4: *“...la otra sería la integración del equipo PIE, que ha sido un tema de aporte muy positivo”, PPIE.2* *“yo creo que el trabajo colaborativo, por ejemplo dentro del PIE en que yo trabajo cada cierto tiempo se hacen reuniones de seguimiento, seguimientos de caso, en donde todos los profesionales trabajan en pos de los chicos y chicas que tenemos dentro del PIE” PPIE.3* *“la planificación colaborativa o la planificación 170 llamada así por el decreto, que ya desde el año 2014 al menos existe, se cuentan con horas de planificación colaborativas entre el profesor de EFI y kinesiólogo”, PEFL.1:* *“apoyo del equipo multidisciplinario, es vital que dentro del ámbito educativo se pueda contar con todos, porque siendo muchas veces la inclusión, no necesariamente la entrega de la educación por si misma, tiene que haber un equipo primero que tiene relación con el segundo punto para brindar las necesidades del alumno”*

Las “Intenciones” y actitudes corresponden al tercer punto desde los profesionales, **PG.2:** *“Yo creo que hay muy buenas intenciones por parte de la comunidad educativa”*

Al hacer el análisis de las preguntas, respecto a ¿Cuales son los facilitadores y barreras para la inclusión en la educación y actividad física de NNA en contexto escolar?,

se genera una réplica de las temáticas, las que coinciden con la educación general con algunos énfasis en algunos puntos particulares.

En primer lugar se propone que la capacitación, formación y el contacto con la diversidad son temáticas fundamentales, **PF.4:** *“yo creo que faltan años del ejercicio de la convivencia con gente diversa, o sea muy diversa; entonces socialmente y culturalmente, la sociedad chilena en particular, en ese sentido también idiosincráticamente, o sea tiempo atrás la gente con alguna discapacidad se quedaba en la casa, no salía, entonces desde ahí, yo creo que obviamente hay una apertura, hay una concientización que cae mas, pero aun así yo creo que los niveles en general son bajos de esa concientización, pero yo creo que esto solamente se van a ir acortandose esa barreras cuando empecemos a aplicar y a ejecutarlo”* **PPIE.1:** *“encuentro que otro facilitador es la formación profesional, en donde el hecho de que el colegio pueda brindar algunas instancias de sensibilización, para adquirir los conocimientos necesarios para atender la diversidad por parte de los docentes, y cuanto esto se hace se logran cosas, un profesor de EFI con conocimiento y estrategias, logra hacer una clase mucho mas inclusiva”,* **PPIE.5:** *“una debilidad en la formación inicial de los profesores donde no se considera la diversidad de estudiantes que tendrá, donde carecen de estrategias y herramientas para poder incluir en su asignatura la diversidad de estudiantes”.* **PEFI.2** *“la experiencia del docente, capacitaciones, relaciones a deporte y discapacidad son fundamentales”* **PEFI.5** *“uno va aprendiendo a medida que te vas dando la práctica, porque efectivamente yo personalmente profesora de EFI, no tengo todo el conocimiento referente a las distintas necesidades, entendiendo que uno aprende para un niño tipo, entonces la experiencia es las práctica que te la da, o el conocimiento”* **PD.1:** *“no existe un docente que regrese y este con la especialidad o la capacitación para enfrentar estudiantes con discapacidad”* **PG.2** *“Un facilitador importante en el ámbito escolar es tener a un profesor que tenga las herramientas técnicas para el conocimiento básico para poder incentivar la práctica de algún deporte o actividad física adaptada”*

Las actitudes, el trabajo colaborativo, y la inclusión de la familia también se consideran como un tema totalmente relevante por los participantes de los grupos focales. **PPIE.1:** *“la actitud de niños, niñas y jóvenes en general ante la clase de EFI siempre es súper positiva, cualquier cosa que les propongan siempre será muy bien recibida, a no*



*ser que se generen algunas dificultades relacionales con los docentes, pero en general la actitud para la clase de EFI”* **PF.3:** *“Otra barrera que es la forma en que culturalmente se visibiliza la discapacidad en nuestro país, con una mirada compasiva y no resaltando las capacidades, sino más bien una mirada de tendencia e incapacidad de ser autónomos, hay como una estigmatización total de lo que es la discapacidad”* **PPIE.3:** *“trabajo colaborativo, por ejemplo dentro del PIE en que yo trabajo cada cierto tiempo se hacen reuniones de seguimiento, seguimientos de caso, en donde todos los profesionales trabajan en pos de los chicos y chicas”* **PF.4** *“creo que en los voluntarios muchas veces también... las personas que al final tienen ganas de, son tremendos facilitadores y también creo que en el aspecto escolar los mismos compañeros hacen de facilitadores muchas veces y ayudan muchas veces a los mismos profesores o a la misma institución a mejorar incluso a las personas que voy a tener en la clase o lo que sea”* **PEFI.2** *“El primer facilitador son los mismos estudiantes, cuando tú tienes que llegar a cursos donde te tocan estas situaciones los mismos estudiantes son los primeros protagonistas donde ellos mismo conocen las dinámicas del alumno”* **PEFI.1** *“acompañamiento multidisciplinario con el docente de EFI, capacitación y desarrollo de las competencias genéricas dirigidas al área”* **PPIE.2:** *“la familia podría ser una barrera en algunos casos, para otros casos también la familia podría ser un gran facilitador, tanto en EFI, como en educación en general”* **PPIE.3:** *realizar la co-docencia, poder elaborar una planificación en conjunto que trate de responder a toda la diversidad.* **PD 4:** *“la disposición que tienen los estudiantes sobre las tareas de la actividad física”* **PG.1** *“las limitaciones que se generan en torno a los mismos estudiantes que presentan algún tipo de necesidad. El hecho de pensar que el no va a poder hacer tal actividad por tal motivo también es una barrera super importante para ellos, el hecho de limitar a una persona sin poner la prueba significa que no vamos a hacer nada, creo que los limitantes y eso también va dentro de toda la comunidad educativa en general, muchos papás también limitan mucho a sus hijos por temor, por desconocimiento de que si pueden hacer ciertas cosas y por otra parte los profesores también caen en lo mismo y los compañeros también, entonces es un tema que va en toda la comunidad educativa las limitaciones”*

Se desagrega desde los relatos de los entrevistados visto anteriormente la “Política y ajustes de los modelos” como factores totalmente relevante. **PEFI.4:** *“creo que el énfasis tiene que ir más dirigido a los planes de estudio de EFI, que no profundizan mucho en el tema de PCD, creo que es relevante, por otro lado, las políticas, ósea las*

*políticas como internas y externas, las que vienen del estado y las políticas internas como esas se van articulando al ente educativo”* **PG3:** *“la coordinación sistema educativo en el fondo qué es recopilar los antecedentes de la persona y buscar como la coordinación con el equipo del instituto para favorecer el proceso de ella porque yo creo que la fundamental conocer a la persona antes de tomar su antecedente y saber de no sé tienes un cesfam contactemos y vamos que lo atiende no tenés bien claro, cuál es la necesidad que esa persona para poder intervenir”*.

Por último, otro punto que se menciona en reiteradas oportunidades corresponde al de “Materiales e infraestructura”, el cual toma un peso importante. **PEFI.3** *“infraestructura, capacitación docente, material acorde a las necesidades educativas. Yo creo que un colegio que no tenga en su ideología pensar en compartir con una diversidad de estudiantes tiene que partir con generar un lugar seguro de la práctica deportiva, la práctica de actividad física, y con eso yo creo que puede comenzar a “cimentar” las diferentes acciones o para que el profesorado de EFI pueda crear un ambiente seguro y que propicie la participación de estudiantes con discapacidad”* **PEFI 4:** *“influye mucho la falta de material, de repente somos la asignatura que se le destina poca capacitación, donde se le destina poco recurso de material, y donde muchas veces, sobre todo hoy en día el material es más escaso”* **PD.3:** *“Espacio físico, rampas, barras protectoras todo lo que tenga que ver con hacer la clase de la actividad física”*

#### Análisis de los relatos del grupo de expertos.

Luego de los grupos focales, se desarrolló con la finalidad de generar una reflexión de los relatos, el trabajo con **FR** en donde se expusieron en una modalidad de mesa redonda los resultados y reflexiones. Una de las principales conclusiones que se pudieron obtener nos muestra que todos los procesos, actividades, estructuras y procesos pueden funcionar de manera dual, es decir pueden cumplir el rol de facilitador o barrera según el contexto en el cual sean implementados, por lo que es importante considerar esto al momento de generar algún tipo de plan de trabajo en actividad física, siendo una oportunidad al momento de planificar el hecho de conocer cuales son las estrategias que puedo utilizar a favor de la inclusión. **FR3:** *“...luego también yo veo como facilitador y un obstáculo los materiales, cuando dijo Catherine que los materiales son un facilitador siento que también son un obstáculo porque si no tengo materiales ¿no hago educación*

física?, **FR1:** ...”yo creo que como se mencionaba con respecto al tema de la familia, yo creo que puede ser tanto un facilitador como un tema de barreras, porque al tener hijos e hijas con discapacidad automáticamente se genera una barrera de no puede hacerlo”, “A partir de lo mismo, como facilitador y barrera al mismo tiempo es que se visualiza tanto en las potencialidades como la discapacidad y hay una dualidad al respecto ya que ven en la discapacidad en que “no pueden hacer” y los enfocan en eso más que en lo que sí pueden hacer sí, es decir poner el foco en su discapacidad y no es su habilidad”

La capacitación y formación de profesionales se propone como un aspecto importante, siempre y cuando esta vaya acompañada de procesos que se relacionen con acciones de vivencias con PCD en el contexto educativo (como práctica o relación habitual), ya que de esta forma se puede comprender como transferir los contenidos teóricos a situaciones reales de interacción entre toda la comunidad educativa con la posibilidad de conocer las diversas circunstancias a las que se pueden enfrentar. De la misma forma también es importante considerar los materiales y todas las adecuaciones de infraestructura para garantizar procesos orientados hacia la inclusión de estudiantes en alguna condición de discapacidad. **FR2:** “...un aspecto relevante es el tema de la formación porque también la discapacidad y sobre todo la discapacidad intelectual está muy estigmatizada, entonces si no hay un conocimiento previo no hay como una disposición tal vez positiva al enfrentarse a diferentes escenarios”, **FR1:** “...me parece que encuentro que en las capacitaciones yo tengo como ahí una percepción muy personal en el sentido, de que la capacitación y lo teórico es una cosa y la realidad es algo totalmente distinto, en donde claro podemos capacitarnos desde los remotos, ver un Power Point muy ilustrado, y mucha teoría, pero la Realidad y cómo llevar a cabo ciertos manejos es totalmente distinto y que no se aprende la Universidad, entonces yo creo que por ahí como que las capacitaciones y el nombre “capitación” tendría que como que ahondar un poquito más y detallar aquí vamos a meternos en situaciones, si es que es una capacitación práctica o teórica o ambas”. Se propone que para optimizar el modelo se debería transversalizar **FR3:** “...yo creo que en realidad que el hecho de que existan las capacitaciones es súper positivo, respecto a la formación y a la constante el concepto de aprendizaje y educación continua que deben tener los profesores, pero yo creo que los profesionales en sí, y también las capacitaciones responden a este mismo modelo integrador, y en ese sentido las capacitaciones quizá incluso disminuirían si es que el modelo desde un principio fuera inclusivo”

Llama la atención que la reflexión frente a como la familia es parte de las situaciones cotidianas en el proceso de inclusión, y que esta participación va a depender por una parte de la severidad de la discapacidad (en donde se propone que a medida que es más compleja es mayor el compromiso por parte de las madres, padres o tutores), mientras que por otra arista se plantea que esta participación apunta a facilitar la participación en actividad física, ya que se genera un modelo virtuoso de seguridad y de una zona de resguardo, lo que finalmente impacta en la participación de manera positiva

**FR4:** ... *“entrando a la familia tengo casos muy específicos en mi curso y iba respecto como al tipo o grado de discapacidad, tengo una estudiante con parálisis cerebral que su familia lo da absolutamente todo para llevarla a la Teletón para traerla aquí a las sesiones individuales para hacer entrevistas y claro ahí es muy facilitador sumamente significativo porque también la misma familia se instruye y participa completamente de su proceso de actividad o rehabilitador respecto de su cuerpo”* **FR1:** ... *yo creo que es como puede ser facilitadores y los pueden apoyar en este en este lado de la actividad física pero también puede ser una barrera al sobreproteger tanto a estos niños con discapacidad joven adolescente porque no pueden ir solos y no tiene quien lo acompañe y la sobreprotección está como frecuentemente en este en estos contextos”*. Desde este último punto se puede destacar se propone que se genera un paradigma segregador **FR2:** *“existe un estigma, se centra más en la discapacidad y no en la habilidad de los chiquillos, entonces ahí se transforma en una barrera o un facilitador porque ahí si uno se enfoca en las habilidades de la persona sería un facilitador para que haya congruencia en la educación física e inclusión, pero si se enfoca en la discapacidad se transforma en una barrera”*

En cuanto a las redes de apoyo con otras instituciones y con modelos de salud se transforman en espacios facilitadores **FR2:** *“...las redes de apoyo me parecen también un muy buen facilitador de hecho, se ve y se nota que aquí en el colegio desde el año pasado tuvimos la red de movimiento inclusivo y ha sido de verdad un gran facilitador porque nos ha permitido también con la responsabilidad que eso conlleva, que con el conocimiento desde el punto de vista médico y desde ese punto de vista de salud, poder entender ciertos diagnósticos”*

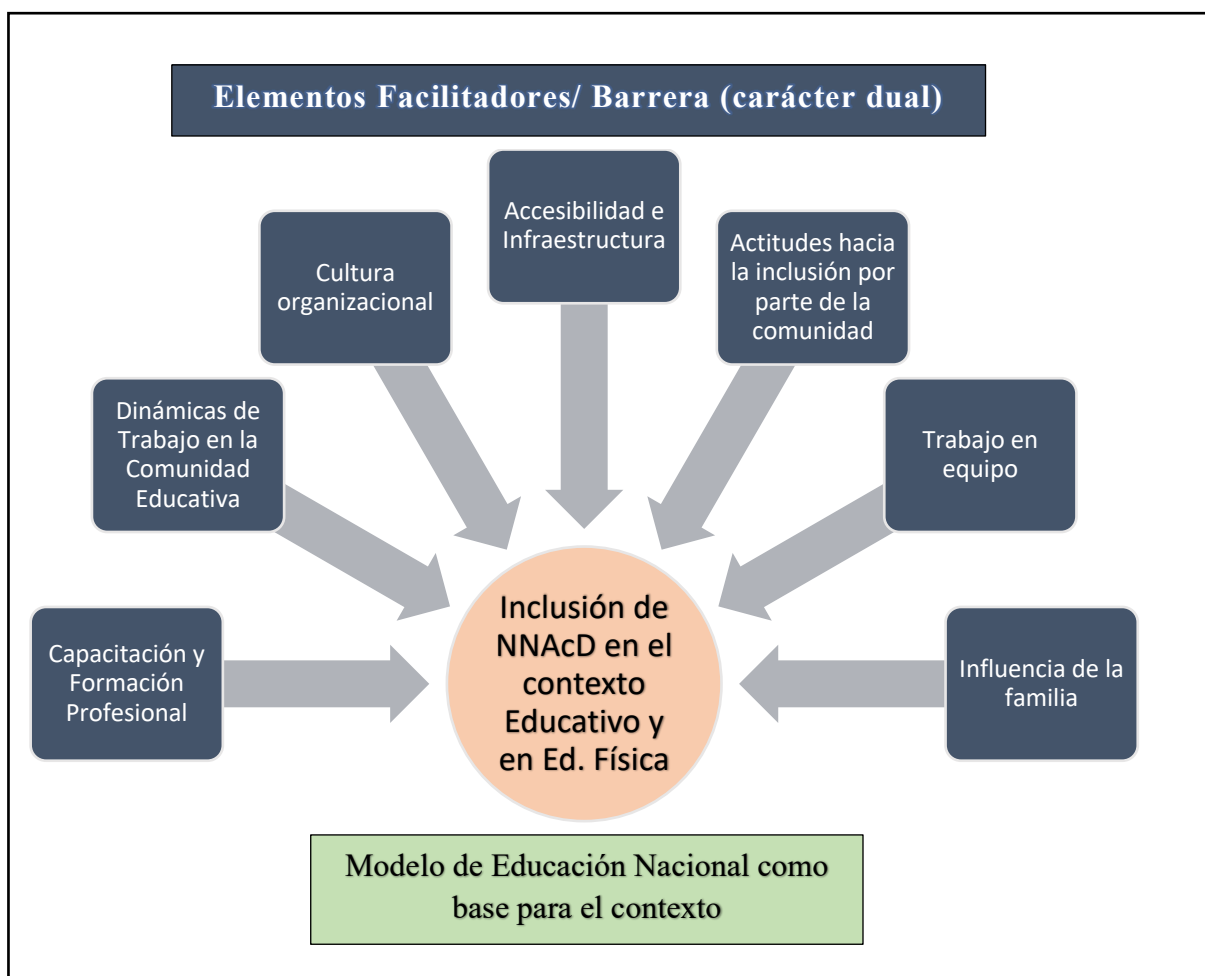


Figura 30. Matriz de facilitadores-barreras en el contexto educativo para la inclusión de NNA con Discapacidad en clases generales y de educación física.

## **DISCUSIÓN**

El objetivo de esta investigación fue analizar cuáles son los facilitadores y barreras que existen para niñas, niños y adolescentes con discapacidad al momento de realizar práctica actividad o educación física en el contexto educativo en Chile. Pesquisamos como principal hallazgo que existen aspectos o elementos que se relacionan y comportan de manera dual, es decir, que dependen del contexto en el cual se encuentren los y las estudiantes para ser considerados como facilitadores o barreras, y que dependen de la capacitación y formación profesional del profesorado, las dinámicas, equipos y la cultura organizacional sobre el proceso educativo, la infraestructura y los materiales que se utilizan en las actividades o en el entorno, la influencia de las actitudes de los diversos actores de la comunidad educativa, y el rol de la familia como agente fundamental. Para orientar esta discusión se organizó según las instancias de análisis desarrolladas a lo largo de la tesis que consideran en primer lugar la instancia de la educación superior, y luego la de educación escolar desde la opinión de sus directivos, del profesorado, de los equipos de programa de integración escolar, de niñas, niños y adolescentes y sus familias.

### **Instancia con directoras y directores de Educación Superior.**

Respecto al proceso de formación inicial docente en el área de la inclusión en profesores y profesoras de educación física, las y los directores concuerdan que este no es adecuado, que es carente y que falta desarrollo para que se pueda garantizar la adquisición de herramientas y competencias en este ámbito relativo a la inclusión. Los principales resultados de esta investigación muestran que el número de asignaturas es del 3,78% en el total de las universidades, y donde la cantidad de horas alcanza el 5,04%. Si bien podemos apuntar a que efectivamente es un número bajo, existe poca posibilidad de comparación y evidencia en la literatura respecto al tema, donde uno de los directores entrevistado plantea que entre el 15% al 20% de las asignaturas alineadas a un tema generarían una tributación a un eje temático dentro de la carrera. En este sentido sería bueno abordar esta realidad en cuanto a cómo el perfil de egreso de las y los estudiantes de pedagogía en educación física, efectivamente responde a la inclusión, teniendo en consideración que para esto se podrían generar procesos de evaluación que respondan a ser graduales, participativos y evidenciables, para efectivamente establecer un parámetro que a juicio de los expertos y de los resultados se ve disminuido (Pucuhuaranga et al., 2019), para esto se deberían considerar las normativas legales vigentes que den luces de que las acreditaciones de las carreras de pedagogía en educación física que declaren la

inclusión, se hagan responsables de que su calidad, cantidad y organización sean adecuadas (Comisión Nacional de Acreditación, 2015).

Importante es comentar que respecto a lo propuesto por diversos investigadores (Reina Vaillo, Raúl et al., 2016) el trabajo práctico y de contacto con NNA con diversos grados de discapacidad es fundamental y trascendente, ya que permite tomar conciencia y relacionarse de modo directo con quienes requieren de las adaptaciones o ajustes razonables para su participación (Ocete et al., 2020a). Observamos que las actividades prácticas son las de menor desarrollo alcanzando un 4% del total de las agrupaciones que se generaron en el marco de los tipos de asignaturas. Este último pasa a ser un tema importante y el cual se debe abordar, proponiendo acercamientos a diversos centros tanto educativos como de rehabilitación, lo que podría apoyar este requerimiento. Sería muy importante también considerar que el 2% es respecto a proyectos en el tipo de asignaturas, lo que hace aún más complejo el poder generar los nexos necesarios para optimizar la sensibilización y concientización de la comunidad, los cuales son aspectos que no se pueden dejar de lado (Muñoz Hinrichsen, Fernando, 2019). Cuando logramos propiciar que ambas situaciones ocurran, la posibilidad de capacitación temprana y que existan vínculos directos con personas con discapacidad, vamos a propender a que el profesorado se prepare de modo adecuado generando que sienta confianza, se sienta competente, y que sus niveles de autoeficacia aumenten (Y. Shayke & Hutzler et al., 2005).

Un factor que se debe considerar son los lineamientos que tienen las asignaturas. Si bien se intentó agrupar dentro de esta investigación con el fin de poder darle una sistematicidad a la presentación de los resultados, la mayoría tienen nombres diversos, con nomenclatura que no corresponde a los conceptos actuales propuestas por los organismos internacionales competentes en el área (UNESCO, 2015). A esto se puede sumar que el bajo número de asignaturas que es del 3,78% en general, no explicitan un argumento que tome el DUA como marco común, el cual es requerido tanto por las autoridades a través de sus decretos de ley como el 83 (Ministerio de Educación, 2015a), y por parte de las investigaciones que lo plantean como el modelo con el cual se deben abordar estas temáticas (van Munster et al., 2019). Las políticas y orientaciones culturales de los países en general son las que influyen en cómo se aborda la inclusión, y eso puede sesgar el modelo en general para la atención a la diversidad que se requiere, muchos miembros del profesorado no se sienten preparados para abordar estas problemáticas por



lo que es necesario generar un criterio que permita alinearnos a una atención oportuna, equitativa y pertinente (Lieberman et al., 2019). Se transforma en trascendente el trabajo en equipo con orientaciones multi o interdisciplinar (Univeridad de Chile, 2020), que se apoye en un trabajo colaborativo no solo del profesorado, sino que incluya a los equipos de apoyo, las familias y toda la comunidad en general (Klavina & Block, 2008).

Las principales barreras que son relatadas por las y los directores que participaron en esta investigación apuntan a las de tipo arquitectónico y de accesibilidad, al trato y la disposición de las comunidades, a la cantidad y grupos de estudiantes y por último a una lógica de integración que finalmente genera una exclusión en las y los estudiantes con discapacidad. Estas son muy coincidentes con lo que propone la literatura, en donde es el entorno, las actitudes de sus participantes, y las personas que conforman los procesos educativos, quienes se transforman en las principales barreras para garantizar una inclusión adecuada (Block & Obrusnikova, 2007), en donde toman especial relevancia los grupos de compañeros y personas de la entidad educativa, los momentos de interacción social, y la disposición que estas tengan, por lo que es de gran relevancia al ser considerado en el momento de desarrollar los planes y programas de trabajo que se oriente a la inclusión (Kozub & Lienert, 2003).

### **Instancia con participantes de educación escolar en procesos cuantitativos y cualitativos.**

El objetivo de esta etapa fue analizar los facilitadores y las barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar, esto desde la mirada de la comunidad educativa en un modelo ecológico.

En cuanto al grupo en general se puede observar que existen brechas en la formación profesional, destacando fuertemente en el caso de los directivos y el profesorado general quienes señalan no haber tenido capacitación en los niveles universitarios con un 65,21% y un 56.52% respectivamente, seguidos del profesorado de educación física con un 42,03%, y que se mantiene al momento del desarrollo profesional en donde el total de la muestra llega a un 39,44%. Estos datos son concordantes? con la literatura, que muestra que los factores primordiales para favorecer los procesos de la

inclusión, sobre todo en educación física, corresponden a la formación académica y las experiencias vivenciales con personas con discapacidad en todos los niveles (Roldan & Reina, 2021). Se plantea que una inadecuada preparación de los profesores conlleva un efecto negativo en la percepción de competencia, confianza y actitudes para con el proceso inclusivo, lo que genera procesos inadecuados al momento de organizar una comunidad en torno a un modelo que busca la inclusión como principal objetivo (S. Hodge et al., 2004; Y. Hutzler et al., 2005; Ocete et al., 2020a). Como plantea Rossi – Andrion et al, las experiencias prácticas deberían tener más oportunidades en la capacitación inicial, lo que permite el contacto directo con las personas con discapacidad e influir positivamente en los sentimientos y las actitudes de los estudiantes, donde la formación de climas sociales inclusivos disminuye la probabilidad de que los NNA sean excluidos (Chae et al., 2019; Freer, 2021).

Las dinámicas de trabajo en las comunidades, la cultura organizacional, y el trabajo en equipo son de total relevancia al momento de elaborar cualquier tipo de proceso respecto a la inclusión de NNA con algún grado de discapacidad. Los factores fundamentales (Freer, 2021), corresponden a determinantes tales como el conocimiento de las temáticas, los factores psicológicos desde la empatía y las habilidades interpersonales, el desarrollo de programas como facilitadores para la inclusión, y las actividades motivadoras, todas estas asociadas al desarrollo de estrategias comunes y sociales en los espacios educativos. Se propone que, junto a lo anterior, se debe intervenir con estrategias de sensibilización, concientización, información, simulación y contacto, con el fin de poder promover una cultura organizacional adecuada al momento de incluir NNA con algún grado de discapacidad, y por supuesto que en el contexto de la educación física como punto fundamental de esta investigación (Ocete calvo et al., 2016b).

Actores principales y clave son la familia como variable al momento de generar un proceso de inclusión. Las entrevistas a los actores clave propone que puede ser una barrera o un facilitador dependiendo de cómo este aporte o participe en las diversas instancias, lo que va de la mano con las actitudes, el conocimiento y la disposición que está plasmada en su intervención. Las investigaciones proponen que para que exista una disposición como facilitador al proceso por parte de la familia, deben generarse espacios para inculcar la importancia del modelo educativo inclusivo como pilar fundamental, lo que a su vez va a dar pie para modificar las creencias y preconceptos que puedan existir

y que sean una dificultad al momento de socializar y desarrollar las intervenciones (Doménech & Moliner, 2014). Uno de los factores fundamentales en el rol de la familia, corresponde al contacto constante con sus hijas e hijos, por lo que son quienes tienen un factor de influencia importante (Benitez Jaen, 2014), según palabras de Pérez Serrano (1998) “la familia es la unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el otro, es el ámbito más significativo en la conformación de la personalidad y en el proceso de socialización del ser humano”.

### **Directoras y directores de educación escolar.**

Respecto a las persona con cargos directivos, y considerando los fundamentos de la educación inclusiva podemos observar que existe un porcentaje elevado de aceptación a los conceptos actuales con un 63,91% respecto a sus respuesta en el instrumento de opinión, pero de todos modos existe un 36,09% que no está totalmente de acuerdo con estos conceptos, y que cuando lo llevamos al marco de las medidas para la inclusión, podemos observar que las adecuaciones curriculares y el apoyo de co-docentes son las principales brechas que se reportan. Los procesos de adecuación curricular son esenciales en un modelo inclusivo, ya que proporcionan la posibilidad de favorecer la participación del alunando en su totalidad, siempre considerando que existen espectros de inclusión que se deben tomar en cuenta para dar cabida a la diversidad y poner atención en cada una de las características de los participantes (Barrett et al., 2020; Kiuppis, 2018). Realizar adecuaciones curriculares o modificaciones a elementos del currículo para que los y las estudiantes en situación de discapacidad puedan avanzar en su aprendizaje, es fundamental, así lo plantea Jara-Henríquez (2018) que concluye en su investigación que estas prácticas son totalmente relevantes, y también Corredor- Ponce (2016) en Colombia, que plantea las adecuaciones curriculares como un elemento clave para la atención a las necesidades educativas. Otro tema para destacar corresponde a que las experiencias de trabajo con PCD en el contexto educativo son bajas en cantidad, alcanzando el 31,88%, lo que es importante tal como vimos anteriormente ya que esto es sumamente necesario para favorecer los procesos de inclusión.

## **Profesorado en general de educación escolar.**

Para el profesorado en general también se pueden observar brechas en la misma dirección que para el grupo directivo, lo que nos hace pensar que las políticas y modelos nacionales impactan en todos los niveles de modo indistinto. Los resultados muestran que para la educación inclusiva el tener tiempo escaso, bajas capacidades, falta de materiales, y escaso apoyo al momento de generar el trabajo con NNA con algún grado de discapacidad son cercanas al 65% de la muestra, y estas son principalmente condicionantes negativas ya que desde los fundamentos en la educación inclusiva las respuestas son hacia tener una buena percepción respecto a comprender la importancia de que la educación inclusiva es un aporte, es una ventaja, es posible aplicarla en todos los niveles, y genera beneficios sociales con una tendencia al 75-80%, esto similar a estudios que plantean que existe una buena opinión desde los fundamentos para la inclusión educativa y que es un factor a destacar en cualquier tipo de intervención (Angenscheidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017; Elhoweris, & Alsheikh, 2006), esto también genera un estado de bienestar en el grupo en general de estudiantes con y sin discapacidad, lo que disminuye la brecha social que se puede generar al reconocer las diferencias y la diversidad (Heyder et al., 2020). La investigación desarrollada por San Martín (2021) plantea que las actitudes son totalmente relevantes, pero efectivamente los condicionantes sociales, económicos, y de infraestructura son muy relevantes y se debe considerar absolutamente.

En cuanto a las medidas para favorecer la inclusión, se transforman en facilitadores en cuanto a lo observado en los resultados, ya que en todos los ítems los resultados son sobre el 75% de la muestra, destacando fuertemente el trabajo colaborativo, individualizado y situado. Como se propone en la revisión sistemática relativa a las actitudes hacia la inclusión propuesta por Freer J (Freer, 2021) el trabajo en comunidad en conjunto con la familia, docentes y compañeros es sumamente importante, ya que, da la posibilidad de generar un abordaje adecuado a las condiciones de cada uno de los participantes. A su vez se plantea que el tener experiencias con PCD es un excelente aporte desde la formación previa en inclusión, lo que pone de realce el tema, sobre todo al observar que el 53,62% de los participantes docentes de esta investigación no han tenido contacto alguno. Este último factor es totalmente relevante, como lo plantea Rademaker (2020) en su revisión sistemática sobre cómo influye en la participación

social, y en donde se concluye que este tipo de intervenciones genera igualdad de oportunidades, cooperación y objetivos comunes, aceptación de la diversidad, relaciones e interacción, lo que finalmente influye en la reducción de los prejuicios basados en la teoría del contacto de Allport (1985).

### **Profesorado de educación física de educación escolar**

Para el profesorado de Educación Física, al igual que en los grupos anteriores, podemos ver que los procesos formativos previos al desarrollo profesional y posteriores a este son totalmente relevantes, los que impactan totalmente en la autoeficacia o percepción de sentirse capaz de desarrollar el área propuesta. Podemos ver que quienes no tiene un proceso de capacitación de ninguna índole, presentan niveles de autoeficacia de menor confianza a moderada, llegando cerca del 65%, mientras que quienes han tenido proceso de capacitación pre y post formación universitaria presentan bajos índices de autoeficacia baja, y predomina la alta o total confianza llegando al 70%. Otras investigaciones avalan estos resultados y muestran que procesos de capacitación en inclusión generan una mejora de la percepción de competencia, es así como Reina R. (2019) muestra en su investigación del año 2019 como existe una mejora significativa posterior a la aplicación de un modelo de formación, al igual que la investigación de Grassi-Roig M. (2021) que muestra que los resultados exhiben un aumento significativo en todas las subescalas del instrumento de autoeficacia (discapacidad intelectual, física y visual) y sus dimensiones (en la tarea, adaptaciones específicas, instrucciones a los iguales y seguridad). Freer (2021) también propone de la misma forma que programas de capacitación favorecen este tipo de intervenciones, al igual que Van Munster (2019) en donde además propone que en asociación, los enfoques de instrucción diferenciada y Diseño Universal del Aprendizaje representaran recursos significativos para incluir a los estudiantes con discapacidades en educación física en el contexto escolar.

El otro factor importante al momento de optimizar la inclusión en educación física corresponde al contacto con NNA o PCD, tal como se ha señalado a lo largo de esta discusión. Los resultados nos muestran que existe una diferencia significativa respecto a la autoeficacia entre quienes no han tenido contacto con NNA o PCD, versus quienes sin lo han tenido, en cualquier nivel. Como lo propone Haegele (2019) y Mckay (2015), los centros educativos son espacios idóneos para favorecer esta interacción, siendo factores

clave del proceso la socialización, información y concientización. Lieberman (2019) plantea que la forma en la que los estudiantes sin discapacidad están preparados para la inclusión de sus pares con discapacidad es un factor de éxito clave en la práctica exitosa de la educación física, por lo que es trascendental enfatizar en la empatía hacia las necesidades de los demás, siendo el rechazo una limitante que puede truncar los procesos de enseñanza aprendizaje de NNA con discapacidad en el contexto educativo (Block et al., 2021).

Como último factor relevante, se han reportado diferencias significativas al momento de enfrentar las diversas condiciones de discapacidad, en donde al realizar el trabajo con NNA con discapacidad visual se encuentran los más bajos niveles de autoeficacia. Podemos observar en la investigación de Grassi-Roig (2021) un comportamiento similar con una respuesta pre-intervención más baja en discapacidad visual al igual que en la investigación de Reina (2019). Otra investigación relativa a la misma escala nos muestra resultados similares previo a la aplicación de metodologías online en aula inversa (Roldan & Reina, 2021). No existen análisis previos encontrados respecto a esta temática, pero es importante al momento de generar cualquier tipo de acción relativa a la inclusión a la diversidad, ya que, existiría una brecha que cubrir para el colectivo de personas ciegas. El estudio de Dmitrova- Radojich (202d. C.), nos muestra que al profundizar en el trabajo con personas con discapacidad, las actitudes existentes son buenas, por lo que la disposición al trabajo con este grupo es adecuada (ref). Uno de los puntos relevantes, y que puede explicar esta situación corresponde a que se necesitan profesionales de apoyo que faciliten y garanticen las acciones de manera pertinente y contextualizada, como muestran los resultados de esta investigación se transforman en una de las principales falencias. Las investigaciones siguen apuntando de todos modos a que la capacitación y las experiencias directas e indirectas con PCD en el contexto educativo son fundamentales para disminuir estas brechas, y que se transforman en el factor fundamental (Wall Emerson, 2002).

## **Participantes de Programas de Integración Escolar.**

Los estudios relacionados al Programa de integración Educativa son relevantes ya que corresponden a una instancia legal y gubernamental amparada como decreto de ley 170, y que permite abordar el desafío de la inclusión bajo un marco conceptual. Los resultados de esta investigación muestran que existe una percepción buena respecto a la posibilidad de apoyar y facilitar la participación desde el trabajo profesional, desde la accesibilidad en general, y desde la discriminación social, lo que coincide con el trabajo desarrollado por Mellado-Hernández (2016) en donde los planteamientos a la educación inclusiva son relevantes, lo que favorece el proceso, mostrando valores de percepción elevado para las temáticas de aspectos de aprendizaje cooperativo y la inclusión social.

Donde se observan las mayores brechas en este estudio respecto a lo que muestran los resultados de la aplicación del instrumento, corresponden al proceso de trabajo intersectorial, en donde el aporte a la planificación general, el trabajo con los directivos, y el aporte a asignaturas como las de segundo idioma, música y ciencias en general se ven afectadas, brechas que se vislumbran en otras investigaciones como la de Tamayo-Rozas (2018) donde se propone que es posible afirmar que las áreas que requieren urgente trabajo y preocupación por parte de los actores vinculados al Programa de Integración Escolar son la accesibilidad de instalaciones y materiales utilizados, seguido de la participación de los estudiantes en actividades curriculares y extracurriculares, y la capacitación y desarrollo profesional docente y de apoyo”

## **Niñas, Niños y Adolescentes en educación escolar.**

El objetivo del análisis del trabajo con NNAcD fue realizar una adecuación transcultural del cuestionario “Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities” al idioma español hablado en Chile, y junto a esto analizar las barreras y facilitadores de la muestra estudiada.

Es muy importante considerar este tipo de procesos al momento de aplicar instrumentos para valorar diversos tipos de indicadores o variables de alguna población relativa a la actividad física, ya que de este modo se puede obtener información relevante y fidedigna que puede impactar en los lineamientos y acciones para favorecer el

desarrollo de facilitadores en las comunidades desde un modelo ecológico (Y. Hutzler & Sherrill, 2007b) y que si se desarrolla bajo una metodología adecuada desde los procesos de la traducción y análisis cultural, da la posibilidad de poder conocer las realidades que podríamos encontrar en nuestros contextos disminuyendo así los sesgos que podemos encontrar desde la información que puede verse asociada de manera errónea (Ramada-Rodilla et al., 2013). En cuanto al proceso en particular del trabajo de la adaptación del cuestionario BaFSCH, se consideraron las etapas propuestas según la metodología, por lo que creemos que el uso de este sería adecuado a Chile desde la perspectiva de la validez de su contenido que es fundamental (García de Yébenes Prous et al., 2009).

El análisis de la prueba piloto nos entrega información valiosa respecto al proceso de inclusión de NNAcD en el contexto de la actividad física, esto ya que nos da una visión incipiente de cuales podrían ser algunos hallazgos relevantes con el fin de fortalecer las brechas que se muestran. Observamos un 43,01% de los NNAcD encuestados no participa de actividades relacionadas a las actividad física en el contexto educativo, lo que por una parte puede impactar profundamente en sus posibilidades de desarrollo integral (Reina Vaillo, Raúl et al., 2016), y que a su vez limita el derecho a la práctica de la actividad física como parte de un modelo social actual, que debemos considerar sin lugar a dudas en base las políticas nacionales e internacionales (Ministerio del Deporte, 2015a; Organización de Naciones Unidas, 2006). En este mismo sentido, se suma la importancia de observar que los principales precursores y motivadores para la práctica de la actividad física son los padres y tutores quienes pasan a ser actores clave en ese modelo (Fitzgerald, 2018), dejando de lado y al margen a profesoras y profesores de educación física, lo que se puede deber a sus escasos niveles de formación en el área y las barreras físicas, actitudinales y de la comunidad que se encuentran en Chile al momento de estos espacios (Muñoz Hinrichsen, Fernando, 2022). En este caso otra posible causa sea que las bases curriculares se encuentran orientadas a grupos homogéneos de estudiantes con un abordaje bajo o casi nulo a las diversas condiciones que pueden aparecer en la asignatura de Educación Física (Castillo-Retamal et al., 2021).

Se observó que existe una noción de bienestar y de consideración a que la actividad física y el deporte son una alternativa beneficiosa para el desarrollo integral y que se asocia a un gusto por el deporte y a entender que se considera como un espacio bueno para los participantes. Esto es muy importante, tal como se plantea en las guías



internacionales y recomendaciones de organizaciones internacionales, donde en el Plan de Acción Mundial sobre Actividad física al 2030 plantea beneficios similares a los nombrados por los participantes y se propone crear sociedades, entornos, poblaciones y sistema activos con el fin de fortalecer estos principios (Foster et al., 2018). En Chile según los indicadores de los hábitos de actividad física en personas con discapacidad, podemos observar que el 60% de la población de este colectivo es inactiva y el 20% parcialmente inactivos (Ministerio del Deporte, 2020), por lo que es muy importante fomentar este tipo de estilos de vida a corta edad para tener comunidades saludables, en concordancia con lo planteado desde las propuestas internacionales (Cristi-Montero et al., 2019).

Algunas limitaciones en esta investigación se relacionan con la poca evidencia que existe a nivel nacional respecto a la temática en educación física y la inclusión, por lo que la mayoría de los análisis y conclusiones son en base a modelos internacionales de trabajo que, si bien están validados y ampliamente aceptados, distan en algunas instancias de la realidad nacional, lo que puede llevar a generar definiciones que no sean adecuadas desde el contexto de nuestro país. De todos modos, se considera que se debe indagar aún más sobre estos temas, con el fin de poder desarrollar líneas temáticas que sean un aporte a la inclusión en este nivel, por lo que se invita a otras y otros investigadores a tomar el desafío y profundizar aún más en cuanto a lo que concierne este estudio.

## **CONCLUSIONES**

Basado en los hallazgos de esta investigación de tesis doctoral, y buscando a responder a los objetivos de la investigación que corresponden a analizar los facilitadores y las barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar, se puede concluir que en primer lugar existen una serie de variables que dan una composición multicausal al momento de esgrimir argumentos o definiciones en base a los resultados, y que a su vez, estas pueden actuar como facilitadores y barreras dependientes del contexto y de las diversas circunstancias que se generan alrededor de la inclusión y el modelo ecológico como paradigma para comprender el fenómeno investigado, lo que da un carácter dual y a su vez amplio y diverso al momento de abordar las temáticas que se involucran en este proceso.

Desde esta perspectiva, se denota que la formación profesional y la capacitación en inclusión y educación física, son un factor determinante para favorecer estos procesos relativos a comunidades educativas al momento de fortalecer un sistema diverso y accesible, estas siempre de la mano con una orientación basada en la actividad física y la educación física como un derecho, y como parte integral del modelo educativo. A su vez también el contacto con PCD en diversos niveles (educativo, familiar, social y comunitario), juegan un papel trascendental para posibilitar los procesos de empatía, conocimiento, información, y finalmente el reconocimiento de la diversidad como un aspecto de la vida de cualquier persona, y que finalmente fortalecen la posibilidad de generar espacios que garanticen la participación efectiva de todas y todos en igualdad de condiciones.

Existen algunos componentes que juegan el papel de ser una matriz o base para que el modelo funcione de forma adecuada, y que tienen que ver con las políticas y relaciones que se generan en los espacios de decisión gubernamental, que deben ir de la mano con los lineamientos internacionales respectivos a la materia en cuestión. Estos influyen directamente sobre los actores relevantes que corresponden a las y los directivos, el profesorado general y de educación física en particular, los equipos de apoyo para la inclusión, y por supuesto que las familias, lo que finalmente impacta sobre las niñas, niños y adolescentes quienes son los principales beneficiarios del modelo. Esta relación que se genera entre las estructuras mayores del sistema, y los beneficiarios finales, se ven moduladas por las actitudes de los participantes de la comunidad, la infraestructura en

conjunto con el entorno que son los que finalmente confluyen para garantizar la accesibilidad, y el trabajo en equipo junto con la cultura que se construya, para de esta forma modelar un desarrollo que vaya en conjunto con los lineamientos actuales hacia la inclusión en el contexto de la actividad física y la educación física.

Se puede objetivar además que existe por parte de la comunidad escolar una comprensión de los beneficios e importancia que tiene la actividad física y educación física, y que debe ser considerada como parte del sistema educativo garantizando la posibilidad del acceso a la formación específica de los docentes en el área, junto con contar con las condiciones óptimas para implementar las actividades desde la perspectiva material y procedimental.

Al hacer un análisis en base al modelo ecológico, relacionado con los instrumentos que fueron aplicados, los resultados nos indican que a pesar de que existen una serie de normativas, leyes, convenciones y tratados internacionales, existe una brecha aún por abordar que va directamente relacionado a:

- En el contexto de formación profesional y desarrollo en el modelo de pregrado en las carreras de educación física en Chile existe un déficit tanto en la cantidad como en la orientación de las asignaturas, el cual es carente en ambos sentidos y que se ve influenciado por factores de infraestructura, actitudes y lineamientos en las bases curriculares que generan brechas que son importantes de abordar en concordancia con el modelo nacional de educación inclusiva.
- Que en el grupo de directoras y directores las capacitaciones previas son un factor relevante, que genera una influencia positiva al momento de estar presente en la opinión acerca de la inclusión tanto en sus fundamentos como en las medidas que se deben generar.
- En el grupo del profesorado en general es más bien el contacto previo con personas con discapacidad el que genera una influencia en la opinión hacia la inclusión educativa, esto principalmente en los fundamentos.
- Que, en el grupo conformado por el profesorado de educación física, existe una influencia positiva desde ambas perspectivas en su autoeficacia para enfrentar modelos de educación inclusiva, es decir que al tener contacto previo y

capacitaciones en el área de la educación física inclusiva para PCD, existe una mejor percepción de confianza al momento de enfrentar este contexto.

- En cuanto a los participantes de los equipos PIE, la discriminación social es un factor para considerar desde las familias, los compañeros, y el profesorado, y que respecto al trabajo intersectorial es complejo el trabajo en el segundo idioma, la planificación en general y al trabajo con los equipos directivos de los establecimientos.
- Respecto a NNAcD, en cuanto a las barreras de quienes no participan en educación física el no gusto por el deporte, seguido de su discapacidad como factor relevante y el miedo a tener un accidente. Como principales facilitadores para la práctica de la actividad física y/o deporte se puede ver que los padres o tutores, las recomendaciones en la escuela, y el doctor junto al equipo de salud son los principales promotores, y que consideran como “buena para ellas y ellos” la práctica de la actividad física, lo que sería un punto fundamental a destacar.

## REFERENCIAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Allport, G. W. (1985). *The nature of prejudice* (Nachdr.). Addison-Wesley.  
Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 233-243.  
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Barbero García, M. I., Vila Abad, E., & Suárez Falcón, J. C. (2015). *Psicometría*. Sanz y Torres.

Barrett, C. A., Stevenson, N. A., & Burns, M. K. (2020). Relationship between disability category, time spent in general education and academic achievement. *Educational Studies*, 46(4), 497-512. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1614433>

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>

Benitez Jaen, A. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166>

Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L., & Obrusnikova, I. (2021). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 429-442. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205.  
<https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.  
<https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>

British Sports Council. (1994). *Declaración de Brighthon sobre la mujer y el deporte*. <https://rfess.es/wp-content/uploads/2019/03/Declaracion-de-Brighton.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

- Buxarrais Estrada, M. R., & Martínez Martín, M. (2010). Educación en valores y educación emocional: Propuestas para la acción pedagógica. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(2), 320-335. <https://doi.org/10.14201/eks.7519>
- Cardona, M., & Bravo, L. (2010). *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Universidad de Alicante.
- Castañeda, J. (2014). Reseña: Della Porta, D. & Keating, M. (Eds.)( 2013). Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista. Madrid: Akal, 398 pág. *Revista Mad - Universidad de Chile*, 30, 148-155.
- 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>
- CERMI. (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad: Diagnóstico sobre las contribuciones actuales del CERMI y sus organizaciones para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y orientaciones para intensificarlas en el futuro*. Cinca.
- Chae, S., Park, E.-Y., & Shin, M. (2019). School-based Interventions for Improving Disability Awareness and Attitudes Towards Disability of Students Without Disabilities: A Meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343-361. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>
- Comision Nacional de Acreditación. (2015). *Criterios de evaluación para la acreditación de las carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura, y licenciaturas 2015 Chile*. <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>
- Consejo Europeo. (1992). *Carta Europea del Deporte*. <http://femp.femp.es/files/566-69-archivo/CARTA%20EUROPEA%20DEL%20DEPORTE.pdf>
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher Attitudes in Italy After Twenty Years of Inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356. <https://doi.org/10.1177/074193259801900605>
- Corredor Ponce, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 23-29.
- Cristi-Montero, C., Sadarangani, K. P., Garrido-Méndez, A., Poblete-Valderrama, F., Díaz-Martínez, X., & Celis-Morales, C. (2019). Relación entre niveles de actividad física y sedentarismo con síndrome metabólico. ENS Chile 2009-2010. *Salud Pública de México*, 61(2, Mar-Abr), 166. <https://doi.org/10.21149/8879>
- de Camilloni, A. R. W. (2011). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.

Degener, T. (2016). Disability in a Human Rights Context. *Laws*, 5(3), 35.  
<https://doi.org/10.3390/laws5030035>

Dimitrova-Radojichikj, D. (202d. C.). *Attitudes and knowledge about inclusive education of students with visual impairment: Elementary and high school teachers, Conference: "Free access, real educational inclusion and unlimited technologies" At: Sofia, Bulgaria.*  
[https://www.researchgate.net/publication/339230016\\_Attitudes\\_and\\_knowledge\\_about\\_inclusive\\_education\\_of\\_students\\_with\\_visual\\_impairment\\_elementary\\_and\\_high\\_school\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/339230016_Attitudes_and_knowledge_about_inclusive_education_of_students_with_visual_impairment_elementary_and_high_school_teachers)

Doménech, A., & Moliner, O. (2014). Families Beliefs about Inclusive Education Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3286-3291.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.749>

Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.  
Fitzgerald, H. (2018). Disability and Barriers to Inclusion. En I. Brittain & A. Beacom (Eds.), *The Palgrave Handbook of Paralympic Studies* (pp. 55-70). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-47901-3\\_4](https://doi.org/10.1057/978-1-137-47901-3_4)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención de los Derechos de los Niños.*  
[https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion\\_sobre\\_los\\_derechos\\_del\\_nino.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf)

Foster, C., Shilton, T., Westerman, L., Varney, J., & Bull, F. (2018). World Health Organisation to develop global action plan to promote physical activity: Time for action. *British Journal of Sports Medicine*, 52(8), 484-485.  
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098070>

Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>

García de Yébenes Prous, M. J., Rodríguez Salvanés, F., & Carmona Ortells, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología Clínica*, 5(4), 171-177.  
<https://doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007>

Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago: Aldine Press.

Grassi-Roig, M., Perez-Tejero, J., & Coterón, J. (2021). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 3-11.

Gutierrez Sanmartín, M. (2006). EL VALOR DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO. *Revista de Educación*, 335, 105-126.



Haegele, J. A., Wilson, W. J., & Holland, S. K. (2019). Are Integrated Physical Education Classes Inclusive? En S. R. Hodge, N. M. Murata, M. E. Block, & L. J. Lieberman, *Case Studies in Adapted Physical Education* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 52-57). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367824488-11>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta Edición). Mc Graw Hill.

Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. <https://doi.org/10.1080/13573320412331302458>

Hutzler, Y. (2007). A Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities: Theoretical Foundations and Practical Examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(4), 287-304. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.4.287>

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>

Hutzler, Y., & Sherrill, C. (2007a). Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 1-20. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.1>

Hutzler, Y., & Sherrill, C. (2007b). Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 1-20. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.1>

International Society for Physical Activity and Health. (2010). *Carta de Toronto para la Promoción de la Actividad Física y el Deporte*. [https://fundadeps.org/wp-content/uploads/eps\\_media/recursos/documentos/187/Carta-toronto-actifisica.pdf](https://fundadeps.org/wp-content/uploads/eps_media/recursos/documentos/187/Carta-toronto-actifisica.pdf)

Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., de Blécourt, A. C. E., Geertzen, J. H. B., & Dekker, R. (2015). Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities: A mixed-method study. *Disability and Rehabilitation*, 37(18), 1617-1625. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.972587>

Jaarsma, E. A., Geertzen, J. H. B., de Jong, R., Dijkstra, P. U., & Dekker, R. (2014). Barriers and facilitators of sports in Dutch Paralympic athletes: An explorative study: Barriers and facilitators of sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(5), 830-836. <https://doi.org/10.1111/sms.12071>

Jara-Henríquez, M., & Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>

Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. E., & Djordjević, I. (2014). SELF-EFFICACY OF PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHER TOWARD TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES IN GENERAL PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN SERBIA. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>

Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2013). *Inclusive physical activity: Promoting health for a lifetime* (2nd ed). Human Kinetics.

Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: Disability and participation. *Sport in Society*, 21(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>

Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158. <https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.132>

Kozub, F. M., & Lienert, C. (2003). Attitudes Toward Teaching Children With Disabilities: Review of Literature and Research Paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 323-346. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.4.323>

Lieberman, L., Brian, A., & Grenier, M. (2019). The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *European Physical Education Review*, 25(2), 341-354. <https://doi.org/10.1177/1356336X17733595>

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>

Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C., & Aravena Kennigs, O. A. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>

Ministerio de Desarrollo Social. (2010). *Ley 20.422 que estable las normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>

Ministerio de Educación. (2015a). *Decreto 83, Diversificación de la Enseñanza*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Ministerio de Educación. (2015b). *Ley 20.845 que reconoce la Educación Inclusiva*. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcci%C3%B3n-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>
- Ministerio del Deporte. (2015a). *Ley 20.978 que reconoce el Deporte Adaptado y Paralímpico*. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1098002>
- Ministerio del Deporte. (2015b). *Política Nacional de la Actividad Física y el Deporte 2015-2025*. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/380>
- Ministerio del Deporte. (2020). *II Estudio Nacional de hábitos de actividad física y deporte en población con discapacidad en Chile*. <https://mindep.cl/secciones/153>
- Muñoz Hinrichsen, F., & Martínez Aros, A. (2022). Actividad física adaptada en el proceso de rehabilitación de personas con discapacidad: Una propuesta desde la perspectiva social. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 20(1), e47007. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v20i1.47007>
- Muñoz Hinrichsen, Fernando. (2019). *ACTIVIDAD FISICA ADAPTADA PARA PERSONAS EN SITUACION DE DISCAPACIDAD*. RIL EDITORES.
- Muñoz Hinrichsen, Fernando, M. (2022). Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile. *Journal of Movement and Health*, 19(1). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1\(2022\)art134](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1(2022)art134)
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020a). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020b). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>
- Ocete calvo, C., Perez-Tejero, J., Coterón, J., & Sampedro, J. (2016a). *Deporte inclusivo en la escuela: Programa para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física*. Boletín de la FEDDF. <http://www.feddf.es/archivos/BOLETINMAQUETADOfinal-202.pdf>
- Ocete calvo, C., Perez-Tejero, J., Coterón, J., & Sampedro, J. (2016b). *Deporte inclusivo en la escuela: Programa para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física*, Boletín de la federación española de deportes de personas con discapacidad física.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* -. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Las Metas Educativas—ODS 4*. <https://es.unesco.org/node/266395>

Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad*. [https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN\\_Disability\\_Inclusion\\_Strategy\\_spanish.pdf](https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf)

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa)

Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención de los Derechos sobre la Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad*. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.a revisión, Estandarización mundial de la información de diagnóstico en el ámbito de la salud*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2004000200010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010)

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, *10*(2), 3. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, *7*(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Perez-Serrano, M. (1998). Familia y educación Cuestión a debate. *Revista de Pedagogía*, *50*(1), 7-21.
- Prieto-Rodríguez, M., & March Cerdá, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediantegrupos focales. *Atención Primaria*, *29*(6), 366-373.
- Pucuhuaranga, T., Hilario, N., & Huaman Ludencino. (2019). Modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación—Universidad Nacional del Centro del Perú. *Revista Espacios*, *40*, 27.
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students With Disabilities. *Frontiers in Education*, *5*, 602414. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.602414>
- Ramada-Rodilla, J. M., Serra-Pujadas, C., & Delclós-Clanchet, G. L. (2013). *Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: Revisión y recomendaciones metodológicas* (N.º 1). *55*(1), 57-63.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: Una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *30*, 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, *23*(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Real Academia Española. (2021). *Percibir*. <https://dle.rae.es/>
- Reina, R., Ferriz, R., & Roldan, A. (2019). Validation of a Physical Education Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students With Disabilities. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>
- Reina, Santana, Montesdeoca, & Roldan. (2019). Improving Self-Efficacy Towards Inclusion in In-Service Physical Education Teachers: A Comparison between Insular and Peninsular Regions in Spain. *Sustainability*, *11*(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>

- Reina Vaillo, Raúl. (2014). Adapted Physical Activity: The journey to Ithaca goes ahead. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 10(37).
- Reina Vaillo, Raúl, Hemmermayr, I., & Sierra-Marroquín. (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.
- Reina Vaillo, Raúl, & Roldan, Alba. (2019). *ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA PARA PERSONAS EN SITUACION DE DISCAPACIDAD* (Muñoz Hinrichsen, Fernando, Ed.). RIL EDITORES.
- Rios, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Universidad de Barcelona.
- Roldan, A., & Reina, R. (2021). Are Self-Efficacy Gains of University Students in Adapted Physical Activity Influenced by Online Teaching Derived From the COVID-19 Pandemic? *Frontiers in Psychology*, 12, 654157.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.654157>
- Rossi - Andrion, P., Vilaronga, C. A. R., & Munster, M. D. A. van. (2019). FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL EM ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA INTERNACIONAL. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25, e25056. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91481>
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300.  
<https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *II Estudio Nacional de la Personas con Discapacida. Chile*.  
[https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii\\_estudio\\_nacional\\_de\\_discapacidad](https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad)
- Sport for Development and Peace International Working Group. (1989). *Harnessing the power of sport for development and peace: Recommendations to governments. Right to Play*.  
[https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/rtp\\_sdp\\_iwg\\_harnessing\\_the\\_power\\_of\\_sport\\_for\\_development\\_and\\_peace.pdf](https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/rtp_sdp_iwg_harnessing_the_power_of_sport_for_development_and_peace.pdf)
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge university press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice Physical Educators' Self-Efficacy Beliefs Toward Inclusion: The Impact of Coursework and Practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>

Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. F., 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*, 6(1), 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>

Tindall, D., Culhane, M., & Foley, J. T. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 27-39. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.003>

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE\\_2.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf)

Univeridad de Chile. (2020). *Las diferencias entre el trabajo Multidisciplinario, Interdisciplinario y Transdisciplinario*. <https://www.uchile.cl/publicaciones/165173/trabajo-multidisciplinario-interdisciplinario-y-transdisciplinario>

Van Munster, M. A., Lieberman, L. J., & Grenier, M. A. (2019). Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 359-377. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0145>

Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico. *Empresa y Humanismo*, 1, 115-136.

Ventura-León, J. L. (2017). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77. <https://doi.org/10.20882/adicciones.962>

Ventura-León, J. L., & Caycho Rodriguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociela, Niñez y Juventud*, 15, 625-627.

Wall Emerson, R. S. W. E. (2002). *Teachers' Exposure to People with Visual Impairments and the Effect on Attitudes toward Inclusion*. [https://www.researchgate.net/publication/234708420\\_Teachers'\\_Exposure\\_to\\_People\\_with\\_Visual\\_Impairments\\_and\\_the\\_Effect\\_on\\_Attitudes\\_toward\\_Inclusion](https://www.researchgate.net/publication/234708420_Teachers'_Exposure_to_People_with_Visual_Impairments_and_the_Effect_on_Attitudes_toward_Inclusion)

Anexos

Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva aplicada a Directoras y Directores

Tabla 1. Fundamentos para la Educación Inclusiva

Ítem	MD	ED	DA	MA
Todas y todos los estudiantes deben estar en aulas regulares, independiente de sus capacidades	7 (15,21%)	-	8 (17,39%)	31 (67,39%)
Todas y todos los estudiantes se benefician académicamente de estar en aulas regulares	7 (15,21%)	-	12 (26,08%)	27 (58,69%)
Todas y todos los estudiantes se benefician socialmente de estar en aulas regulares	7 (15,21%)	-	8 (17,39%)	31 (67,39%)
La educación Inclusiva es posible en todas las etapas educativas (Prebásica, básica, media, talleres y otros)	7 (15,21%)	-	12 (26,08%)	27 (58,69%)
La educación Inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes	7 (15,21%)	-	8 (17,39%)	31 (67,39%)
Total= 230	35 (15,21%)	-	48 (20,86%)	147 (63,91%)

Los datos se presentan en n(%)= frecuencia (porcentaje). Creación propia.

Tabla 2. Medidas para la atención a la Diversidad

Ítem	MD	ED	DA	MA	NS/NR
Reducir el número de estudiantes por aula	7 (15,22%)	4 (8,7%)	14 (30,43%)	21 (45,65%)	-
Mejorar la formación de las y los docentes en las universidades	3 (6,52%)	4 (8,7%)	12 (26,09%)	27 (58,7%)	-
Contar con más docentes de educación diferencial/especial para el trabajo conjunto en aulas regulares	3 (6,52%)	8 (17,39%)	12 (26,09%)	19 (41,3%)	4 (8,7%)
Capacitar al profesorado que ya trabaja en los centros educativos	7 (15,22%)	-	8 (17,39%)	27 (58,7%)	4 (8,7%)
Practicar la co-enseñanza (docencia conjunta entre el docente del grupo y la o el docente de educación diferencial/especial) en el aula regular.	7 (15,22%)	-	15 (31,25%)	22 (45,38%)	4 (8,33%)
Aplicar adecuación de acceso y curriculares no significativas	7 (15,22%)	8 (17,39%)	15 (31,25%)	8 (17,39%)	8 (17,39%)
Aplicar adecuación de acceso y curriculares significativas (variar los contenidos y los objetivos)	7 (15,22%)	4 (8,7%)	15 (31,25%)	17 (36,96%)	3 (6,52%)
Implementar actividades con diferentes niveles de exigencia para que las y los estudiantes realicen unas y otras en una misma clase (actividades multinivel)	3 (6,52%)	4 (8,7%)	12 (26,09%)	27 (58,7%)	-
Evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer (varias la evaluación según estándares individuales)	3 (6,52%)	4 (8,7%)	4 (8,7%)	30 (65,22%)	5 (10,87%)
Permitir la participación de estudiantes con discapacidad en clases de educación física o talleres vinculados a la actividad física y el deporte	7 (15,22%)	-	8 (17,39%)	27 (58,7%)	4 (8,7%)
Total	54 (11,69%)	36 (7,79%)	115 (24,89%)	225 (48,7%)	32 (6,93%)

Los datos se presentan en n(%)= frecuencia (porcentaje). Creación propia.



Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva aplicada al profesorado en general.

Tabla 3. Fundamentos y condicionantes de la educación inclusiva

Ítem	MD	ED	DA	MA	NS/NR
1. Todas y todos los estudiantes deben estar en aulas regulares, independiente de sus capacidades	8 (8,7%)	16 (17,39%)	28 (30,43%)	36 (39,13%)	4 (4,35%)
2. Todas y todos los estudiantes se benefician académicamente de estar en aulas regulares	8 (8,7%)	16 (17,39%)	28 (30,43%)	36 (39,13%)	4 (4,35%)
3. Todas y todos los estudiantes se benefician socialmente de estar en aulas regulares	12 (13,04%)	-	32 (34,78%)	48 (52,17%)	-
4. La educación Inclusiva es posible en todas las etapas educativas (Prebásica, básica, media, talleres y otros)	12 (13,04%)	-	24 (26,09%)	52 (56,52%)	4 (4,35%)
5. La educación Inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes	8 (8,7%)		16 (17,39%)	64 (69,57%)	4 (4,35%)
6. Tengo suficiente ayuda del profesorado de apoyo (educadora o educador diferencial/especial)	20 (21,74%)	24 (26,09%)	40 (43,48%)	8 (8,7%)	-
7. Tengo el suficiente apoyo de la dirección del centro educativo donde trabajo	8 (8,7%)	20 (21,74%)	24 (26,09%)	40 (43,48%)	-
8. Tengo el apoyo de todo el profesorado para atender a mis estudiantes con discapacidad/NEE en el aula regular	12 (13,04%)	20 (21,74%)	36 (39,13%)	24 (26,09%)	
9. Tengo la ayuda de las familias para atender a las y los estudiantes con discapacidad o NEE en el aula regular	8 (8,7%)	16 (17,39%)	48 (52,17%)	16 (17,39%)	4 (4,35%)
10. Tengo suficiente tiempo para enseñar a todas y todos mis estudiante	12 (13,04%)	40 (43,48%)	20 (21,74%)	20 (21,74%)	-
11. Tengo las habilidades necesarias para atender adecuadamente a las y los estudiantes con discapacidad /NEE en el aula regular	8 (8,7%)	36 (39,13%)	40 (43,48%)	8 (8,7%)	-
12. Tengo la capacitación necesaria para atender adecuadamente a las y los estudiantes con discapacidad /NEE en el aula regular	12 (13,04%)	40 (43,48%)	28 (30,43%)	12 (13,04%)	-
13. Tengo los materiales y recursos necesarios para atender adecuadamente a las y los estudiantes con discapacidad /NEE en el aula regular	12 (13,04%)	32 (34,78%)	28 (30,43%)	20 (21,74%)	-
Total= 1.196	140 (11,71%)	260 (21,74%)	392 (32,78%)	384 (32,11%)	20 (1,67%)

Los datos se presentan en n(%)= frecuencia (porcentaje). Creación propia

Tabla 4. Medidas para potenciar la Inclusión

Ítem	MD	ED	DA	MA	NS/NR
Reducir el número de estudiantes por aula	8 (8,70%)	4 (4,35%)	16 (17,39%)	60 (65,22%)	4 (4,35%)
Mejorar la formación de docentes en la universidad	12 (13,04%)	4 (4,35%)	20 (21,74%)	52 (56,52%)	4 (4,35%)
Contar con más docentes de educación diferencial/especial para trabajar conjuntamente en aulas regulares	16 (17,39%)	4 (4,35%)	16 (17,39%)	56 (60,87%)	-
Capacitar al profesorado que ya trabaja en los centros educativos	12 (13,04%)	8 (8,70%)	12 (13,04%)	56 (60,87%)	4 (4,35%)
Practicar la co-enseñanza (docencia conjunta entre el docente del grupo y la o el docente de educación diferencial/especial) en el aula regular	12 (13,04%)	8 (8,70%)	20 (21,74%)	48 (52,17%)	4 (4,35%)
Aplicar adecuación de acceso y curriculares no significativas	12 (13,04%)	8 (8,70%)	24 (26,09%)	40 (43,48%)	8 (8,70%)
Aplicar adecuación de acceso y curriculares significativas (variar contenidos y objetivos)	12 (13,04%)	4 (4,35%)	12 (13,04%)	56 (60,87%)	8 (8,70%)
Agrupar a las y los estudiantes para que trabajen en grupos y/o parejas (trabajo colaborativo y cooperativo)	8 (8,70%)	4 (4,35%)	16 (17,39%)	64 (69,57%)	-
Implementar actividades con diferentes niveles de exigencia para que las y los estudiantes realicen unas y otras en una misma lección (actividades multinivel)	8 (8,70%)	12 (13,04%)	24 (26,09%)	48 (52,17%)	-
Evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer (variar la evaluación según estándares individuales)	12 (13,04%)	4 (4,35%)	28 (30,43%)	44 (47,83%)	4 (4,35%)
Permitir la participación de estudiantes con discapacidad en clases de educación física o talleres vinculados a la actividad física y el deporte	12 (13,04%)	-	12 (13,04%)	64 (69,57%)	4 (4,35%)
Total= 1.012	124 (12,25%)	60 (5,93%)	200 (19,76%)	588 (58,10%)	40 (3,95%)

Los datos se presentan en n(%)= frecuencia (porcentaje). Creación propia

Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad SE-PETE-D

Tabla 5. Autoeficacia para el trabajo con NNA con discapacidad intelectual

Ítem	Sin confianza	Baja confianza	Confianza moderada	Alta Confianza	Completa Confianza
¿Cómo de competente te sientes para mantener a David Centrado en la tarea durante la realización del test físico?	7 (1,25%)	26(4,65%)	203(36,31%)	222(39,71%)	101(18,07%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar el test a David?	10(1,79%)	36(6,44%)	147(26,30%)	231(41,32%)	135(24,15%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a sus compañeros a cómo ayudar a David durante el test?	10(1,79%)	22(3,94%)	109(19,50%)	216(38,64%)	202(36,14%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar instrucciones para ayudar a David a entender que hacer cuando explicas las habilidades del deporte?	7(1,25%)	34(6,08%)	151(27,01%)	229(40,97%)	138(24,69%)
¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David centrarse en la tarea cuando enseñas habilidades del deporte?	8(1,43%)	33(5,90%)	174(31,13%)	237(42,40%)	107(19,14%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a David cuando enseñas habilidades del deporte?	7(1,25%)	35(6,26%)	137(24,51%)	246(44,01%)	134(23,97%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar las habilidades propiamente dichas para ayudar a David cuando enseñas el deporte?	8(1,43%)	33(5,90%)	173(30,95%)	220(39,36%)	125(22,36%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros como ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?	9(1,61%)	25(4,47%)	141(25,22%)	242(43,29%)	142(25,40%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para David?	10(1,79%)	36(6,44%)	146(26,12%)	234(41,86%)	133(23,79%)
¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea durante el juego?	6(1,07%)	37(6,62%)	170(30,41%)	240(42,93%)	106(18,96%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros como ayudar a David durante el juego?	6(1,07%)	27(4,83%)	137(24,51%)	240(42,93%)	149(26,65%)
Total= 6.149	88(1,43%)	344(5,59%)	1688(27,45%)	2557(41,58%)	1472(23,94%)

Los datos se presentan en n(%)= frecuencia (porcentaje). Creación propia

Tabla 6. Autoeficacia para el trabajo con NNA con discapacidad Física

Ítem	Sin confianza	Baja confianza	Confianza moderada	Alta Confianza	Completa Confianza
¿Cómo de competente te sientes para crear objetivos individuales para Javier durante el test de resistencia?	10(1,79%)	70(12,52%)	173(30,95%)	199(35,60%)	107(19,14%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar el test de Javier?	10(1,79%)	72(12,88%)	179(32,02%)	191(34,17%)	107(19,14%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros como ayudar a Javier?	10(1,79%)	58(10,38%)	155(27,73%)	205(36,67%)	131(23,43%)
¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el test de resistencia?	10(1,79%)	57(10,20%)	160(28,62%)	203(36,31%)	129(23,08%)
¿Cómo de competente te sientes para realizar modificaciones en las habilidades de deporte si Javier no puede actuar como sus compañeros cuando enseñas las habilidades del deporte?	10(1,79%)	67(11,99%)	191(34,17%)	201(35,96%)	90(16,10%)
¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?	9(1,61%)	58(10,38%)	165(29,52%)	199(35,60%)	128(22,90%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades básicas del deporte?	8(1,43%)	62(1,09%)	170(30,41%)	205(36,67%)	114(20,39%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros como ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?	11(1,97%)	52(9,30%)	172(30,77%)	198(35,42%)	126(22,54%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Javier?	11(1,97%)	58(10,38%)	157(28,09%)	214(38,28%)	119(21,29%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Javier durante el juego?	11(1,97%)	61(10,91%)	173(30,95%)	217(38,82%)	97(17,35%)
¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el juego?	14(2,50%)	55(9,84%)	166(29,70%)	203(36,31%)	121(21,65%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros como ayudar a Javier durante el juego?	14(2,50%)	48(8,59%)	173(30,95%)	194(34,70%)	130(23,26%)
Total = 6.708	128(1,91%)	718(10,70%)	2.034(30,32%)	2.429(36,21%)	1.399(20,86%)

Los datos se presentan en n(%) = frecuencia (porcentaje). Creación propia

Tabla 7. Autoeficacia para el trabaja con NNA con discapacidad Visual

Ítem	Sin confianza	Baja confianza	Confianza moderada	Alta Confianza	Completa Confianza
¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el test físico?	15(2,68%)	87(15,56%)	199(35,60%)	165(29,52%)	93(16,64%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros como ayudar a Sofía?	15(2,68%)	76(13,60%)	192(34,35%)	171(30,59%)	105(18,78%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar los requerimientos del test físico para Sofía durante las pruebas?	10(1,79%)	92(16,46%)	210(37,57%)	160(28,62%)	87(15,56%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar instrucciones para ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	20(3,58%)	101(18,07%)	213(38,10%)	151(27,01%)	74(13,24%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	13(2,33%)	98(17,53%)	207(37,03%)	147(26,30%)	94(16,82%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	13(2,33%)	98(17,53%)	212(37,92%)	159(28,44%)	77(13,77%)
¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía cuando enseñas as habilidades del deporte?	11(1,97%)	95(16,99%)	216(38,64%)	144(25,76%)	93(16,64%)
¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el juego?	11(1,97%)	98(17,53%)	203(36,31%)	161(28,80%)	86(15,38%)
¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía durante el juego?	9(1,61%)	88(15,74%)	206(36,85%)	154(27,55%)	102(18,25%)
¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Sofía?	16(2,86%)	90(16,10%)	211(37,75%)	150(26,83%)	92(16,46%)
Total = 5.590	133(2,38%)	923(16,51%)	2.069(37,01%)	1.562(27,94%)	903(16,15%)

*Los datos se presentan en n(%)= frecuencia (porcentaje). Creación propia*