



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Motricidad Humana y Deportes

**Comprobar las capacidades del profesor de educación física
impartiendo clases con alumnos/as con discapacidad**

Alumna: Loana Rosa Leon Vasquez

Título a obtener: Licenciatura en Educación Física y Deporte

Carrera: Profesorado en Educación Física y Deporte

Fecha: 21/11/2023

Índice

1	Introducción	3
2	Antecedentes	5
2.1	Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos/as con discapacidad.....	5
2.2	Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física	6
2.3	Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa	6
2.4	Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos/as con discapacidad en educación física.....	7
2.5	Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física 7	
3	Objetivos generales.....	5
4	Objetivos específicos.....	5
5	Marco teórico.....	8
5.1	Discapacidad	8
5.2	Discapacidad en la actualidad.....	8
5.3	Leyes vigentes	9
5.4	Discapacidad y educación	10
5.5	Inclusión	12
5.6	Inclusión en escuela	12
5.7	Importancia de la actividad física en niños	13
5.8	Actividad física para los niños con discapacidad.....	14
5.9	Educación física dentro de la escuela	14
5.10	Profesorado de educación física	16
5.11	Tabla 1.	16
6	Metodología.....	17
6.1	Tipo de enfoque	17
6.2	Tipo de diseño de investigación	17
6.3	Participantes	17
6.4	Instrumento	17
6.5	Procedimiento.....	17
7	Resultados.....	18
7.1	Percepción de competencia en la utilización de contenidos como herramienta didáctica	18
7.2	Percepción de competencia en la utilización de tareas como herramienta didáctica	19
7.3	Percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado	21

7.4	Percepción de competencia en la posibilidad de interactuar con otras personas relacionadas con el alumnado	22
7.5	Percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares	23
7.6	Percepción de competencia en referencia a la fase preactiva de la sesión	24
7.7	Percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión	25
7.8	Necesidades del profesorado	26
8	Conclusiones	27
9	Bibliografía	28
10	Anexo	31

1 Introducción

La discapacidad es la restricción o ausencia de la facultad de poder realizar cualquier actividad, dentro del margen que se considera normal para el ser humano. Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, pueden ser temporales o permanentes. Se pueden clasificar en distintos grupos, en la conducta, en la comunicación, del cuidado personal, en la locomoción, la disposición del cuerpo, en la destreza, en una determinada aptitud y también en otras restricciones de la actividad. La discapacidad tiene su origen como consecuencia directa de la deficiencia o como consecuencia indirecta por la respuesta del propio individuo (Capdevila García et al, 2016).

El concepto de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de los años, desde su inicio estrecho y limitado, médicamente determinada e individualista, hasta una conceptualización más amplia. Con los años se ha ido formando una construcción social en donde se desarrolla una comprensión integral y amplia de la discapacidad. En la sociedad moderna se entiende como una experiencia al mismo tiempo que como una característica propia de la condición humana (Pérez & Chhabra, 2019).

En la historia de las personas con discapacidad se sigue debatiendo las medidas segregadoras que tuvieron, entre ellas, se encuentra la eutanasia, la esterilización forzada o la prohibición del matrimonio entre personas con discapacidad, pero paralelamente comienza también a establecerse otros tipos de discapacidad que son aquellas que se dieron por consecuencia laboral o resultados de la guerra, por tal motivo en 1910 se empieza a conformar la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual publicó en 1955 una recomendación sobre Rehabilitación y Empleo de los Inválidos. Empezó a surgir leyes que procuraban a las personas con discapacidad, por ejemplo, en 1920 en Alemania se publicó la primera Ley de Asistencia a Todo Tipo de Inválidos, instaurando la obligatoriedad de la rehabilitación a todas las personas menores de 18 años. Tiene lugar en Ginebra el primer congreso de la Sociedad Internacional de Asistencia al Inválido de la Sociedad de Naciones, con los años se fueron la perspectiva a la discapacidad fue cambiando (López Bastías, 2019).

En 1994 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE), se encarga de promover que las NEE asociadas y no asociadas a discapacidad sean consideradas como elementos relevantes de las políticas educativas de los países participantes. La Conferencia se planificó para resolver y garantizar a todos los

niños, en particular a los niños con NEE, el acceso a las oportunidades de educación y promover educación de calidad. En el 2006, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad dice que los Estados Partes admiten que las personas con discapacidad reconocen el derecho a la educación. Este derecho se debe hacer efectivo sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes tienen que asegurar en todos los niveles de enseñanza una educación inclusiva (Villafañe Hormazába et al, 2016).

Hace casi tres décadas la educación inclusiva ha estado buscando un lugar dentro de la agenda educativa global, provocando la revisión de los principios pedagógicos de los sistemas educativos mundiales. Este reconocimiento de una educación inclusiva surgió debido a que muchos países se percataron de que el sistema educativo dejaba de lado a muchos niños y niñas, excluyéndolos de la escuela o recibiendo una educación más escasa que el resto, por lo que la educación inclusiva no solo es una perspectiva pedagógica, sino también se constituyó un derecho según las Naciones Unidas (Cobeñas, 2019). Según las Naciones Unidas, tres de las cuatro formas de escolarización que se encuentran en la actualidad para las personas con discapacidad son discriminatorias, entre ellas está la exclusión, la segregación y la integración. La educación inclusiva es la única forma educativa que constituye la efectividad del derecho a la educación de las personas con discapacidad (ONU, 2013).

Se debe destacar que, para garantizar los derechos de las personas con discapacidad a una inclusión y educación de calidad, se tiene que efectuar una revisión y reflexión entre las leyes y la práctica de los diferentes órganos del Estado y los programas de atención. Como medida de este cambio social se encuentra involucrado el docente, ya que es el intermediario de los métodos y herramientas, que permite a los estudiantes enfrentarse a los problemas, y se depende de la actitud profesional y humana, garantizar el desarrollo de sus estudiantes y fomentar la inclusión social entre los mismos (Acosta & Arráez, 2014).

La actividad físico-deportiva tiene varias ventajas para las personas con discapacidad, por eso se lo utiliza como un instrumento para el incremento de la socialización en aquellas personas con discapacidad, podemos encontrar una relación de niveles bajos de actividad física genera también niveles bajos de participación social y salud. Asimismo, la actividad física ha manifestado ser un medio importante para disminuir los problemas cardiovasculares y respiratorios, en donde se encuentra una relación inversa con la mortalidad y la morbilidad. A pesar de que la actividad física trae

beneficios para la salud y la integración, las personas con discapacidad tienen menos inclinación para implicarse a un estilo de vida físicamente activo que aquellas personas sin discapacidad (Gallego et al, 2014).

La discapacidad con el transcurso de los años se ha ido transformando y actualmente existen varias actitudes positivas para que las personas con discapacidad puedan participar dentro de la sociedad, pero dentro del ámbito académico siguen faltando formas inclusivas para transformar los modelos de enseñanza y aprendizaje que eliminen o acorten las barreras que las personas con discapacidad enfrentan dentro del ámbito escolar. Los educadores se preguntan si los profesores de educación física se sienten capacitados para dictar la clase a alumnos/as con discapacidad y lograr la integración y participación dentro de sus clases.

2 Objetivos generales

Indagar la percepción de competencias y predisposición que tienen los profesores de educación física al dar/adaptar los contenidos curriculares de la materia a sus alumnos/as con discapacidad.

3 Objetivos específicos

Identificar las necesidades primordiales del profesorado.

Verificar si los profesores de educación física logran involucrar por completo a todos sus alumnos/as en las actividades propuestas.

Identificar si los profesores tienen o no dificultades para llevar a cabo su trabajo como educador de educación física al tener un alumno con discapacidad.

4 Antecedentes

4.1 Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos/as con discapacidad

Es una investigación sobre las actitudes de los profesores de educación física hacia la inclusión de un alumno con discapacidad, basándose en la responsabilidad del profesor, el rendimiento de los alumnos/as, la formación y recursos disponibles, el clima

del aula y el desarrollo social de los alumnos/as; se decidió investigar esto porque la inclusión de un alumno con discapacidad es la responsabilidad del profesor y se encuentra poca información sobre como los docentes perciben y ayudan a estos estudiantes. El instrumento utilizado fue el cuestionario de Mula (2002), que aborda 5 dimensiones con índices de ajuste aceptables relacionadas con las actitudes, los participantes fueron 72 profesores de educación física, los cuales desempeñan su función en colegios públicos y se encuentra en diversas provincias de España, los resultados muestran que los profesores presentan actitudes moderadamente positivas hacia la inclusión de alumnos/as con discapacidad, pero existe la necesidad de mejorar la formación y la realización de programas que incluyan contacto con el alumnado con discapacidad (Solís & Borja González, 2021).

4.2 Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física

En esta investigación se quiere analizar la práctica docente en diversos Centros Públicos, como los profesores de educación física lleva la inclusión de sus alumnos/as con discapacidad dentro de esta área, esto se quiere investigar con la intención de conocer la realidad del proceso de inclusión en el área de educación física, y comprobar sus progresos y limitaciones. Se realizó un curso semipresencial de formación en estrategias para la inclusión de alumnado con discapacidad en educación física en el que participaron 44 docentes de educación física. Los resultados fueron que los profesores utilizaron preferentemente como estrategias didácticas: la organización de los apoyos; la organización de los elementos formales de la sesión; el material didáctico; el diseño de las tareas; la modificación de las normas y la realización de actividades de sensibilización (Caus Pertegaz & Santos Ortega, 2011).

4.3 Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa

El objetivo de este estudio es describir el grado de concienciación de los iguales, acerca de la participación de alumnos/as con discapacidad en las clases de actividad física. Se quiere averiguar esto para corroborar que las actitudes de los educadores ayudan a la integración para instaurar actitudes y creencias positivas hacia la discapacidad en los alumnos/as. Se utilizó una metodología mixta, tanto cualitativa y cuantitativa; se tomaron tres cuestionarios y una entrevista, los participantes fueron 71 estudiantes de bachillerato

y 5 profesores de educación física y 1 fisioterapeuta. Los resultados cuantitativos señalan una diferencia entre chicos y chicas, compañeros de alumnos/as discapacitados; a favor de las chicas hay una mayor implicación hacia sus compañeros discapacitados a valorar sus capacidades, en cambio, los chicos tienen la creencia de integrar a sus compañeros discapacitados pero no lo manifiestan en la clase. Los resultados de la entrevista hacia los profesores de educación física y fisioterapeuta, dio como resultado que la falta de integración es culpa del sistema educativo (González Hernández & Cortés Arboleda, 2016).

4.4 Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos/as con discapacidad en educación física

Los objetivos generales de esta intervención es promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes paralímpicos mediante una estrategia inclusiva y concientizar sobre las personas con discapacidad en la práctica de un deporte. Se realizó un programa de intervención que este compuesto por una serie de actividades y recursos didácticos que tendrá una duración de dos meses. Este programa lo llevaba a cabo los profesores de educación física dentro de sus aulas y se realizó en 15 centros educativos. Los primeros resultados es el éxito y aceptación del programa dentro de los centros de educación, logrando un impacto positivo sobre la actitud hacia la inclusión, una actividad con valores intrínsecos (Ocete Calvo et al, 2015).

4.5 Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física

El objetivo de este estudio es conocer las actitudes y creencias iniciales de los iguales ante alumnos/as con discapacidad visual, además se desea comprobar si hay cambios en las mismas, se realizará una intervención experimental grupal dentro del ámbito escolar. Se realizó una metodología experimental, con dos fases de medición de las variables objeto de estudio (pre y post). Los participantes fueron 132 estudiantes con edades entre 13 y 18 años, cursando ESO o Bachillerato, todos ellos tenían un compañero con discapacidad visual, los resultados observables es que aumento la variable que facilitan la aceptación y concienciación con la problemática de la discapacidad visual y disminuyeron los indicadores en variables más relacionadas con el afrontamiento

personal de la convivencia con compañeros con discapacidad y que podrían asociarse a conceptos personales más internos (González Hernández & Baños Audije, 2012).

5 Marco teórico

5.1 Discapacidad

Durante la Antigüedad y la Edad Media, la actitud hacia las personas con discapacidad era evitarlos porque se creía que era un castigo de los dioses por algún pecado de los familiares de la persona con discapacidad o porque eran incapaces de contribuir con la sociedad, se asumía que su vida no valía y por ende no debería vivirla, ya que solo era una carga para las personas a su alrededor (Toboso & Arnau Ripollés, 2008).

En el siglo XIX, con el auge de la industrialización y la urbanización, se generaron nuevos trabajos, lo que hacía cada vez más grande la brecha de los problemas que debían confrontar las personas con discapacidad. Las profesiones y avances médicos fueron prosperando, por tal motivo se crearon hospitales, residencia e instituciones donde las personas con discapacidad fueron clasificadas y encerradas, para así segregarlas de la sociedad (Gómez Bernal, 2016).

La discapacidad era tratada como una enfermedad que se debía curar o normalizar a través de la medicina, los médicos especialistas intervenían y rehabilitaban a estas personas para ocultar o desaparecer estas diferencias sensoriales, motrices, cognitiva y mental. Al transcurrir los años se creó el modelo social en donde dice que la discapacidad no tiene origen religioso ni científicos, sino social, este modelo se empieza a relacionar con los derechos humanos y aspira a promover el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad propiciando la accesibilidad universal (Ale, 2014).

5.2 Discapacidad en la actualidad

Hoy en día el concepto de discapacidad más aceptado es el propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y los Estados de Salud (CIF), la cual define a la discapacidad como un término genérico que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones para la participación; y

también se indica los aspectos negativos de la interacción entre el individuo y el contexto (Serrano Ruíz et al, 2013).

La sociedad está estructurada de tal forma que está dirigida para y por personas con determinadas características, dejando de lado a aquellas que no cumplen con ese patrón, porque se encuentran con barreras que impiden su participación. El modelo social tiene en cuenta que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, al contrario, es una cuestión por cómo está ordenada y diseñada la sociedad, hay un choque entre las características de las personas con discapacidad y el diseño de la sociedad. Este modelo propone quitar esas barreras para lograr la inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida la escuela (Cobeñas et al, 2016).

En la actualidad la discapacidad todavía tiene una exclusión social, a pesar de que las personas con discapacidad son los titulares de los mismos derechos que los demás ciudadanos, sin embargo, siguen sufriendo desventajas cuando tienen que participar en igualdad de oportunidades en la comunidad. La sociedad se tiene que encargar de eliminar las barreras que obstaculizan el acceso a los recursos y servicios educativos, sociales, culturales, etc. Dentro del sistema educativo existe una exclusión que trae consigo la exclusión de la sociedad, al vincular la discapacidad con la segregación, este tipo de segregación no solo lo padece la persona con discapacidad sino también la familia, formando un círculo de vulnerabilidad por la falta de información de los distintos apoyos que se le puede brindar para dar con la solución de la situación (Huate García, 2017).

5.3 Leyes vigentes

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, esta ley busca resolver los problemas de fragmentación e irregularidad que afectan al Sistema Educativo y lograr afrontar los desafíos de la sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena.

La Ley N.º 26.206 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella, esta ley establece que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetando

los derechos humanos, las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación.

La Ley 26.233 fue sancionada en el año 2007 y tiene como objetivo promover y regular los Centros de Desarrollo Infantil, la presente ley define a estos centros como espacios de atención integral de niños y niñas de hasta cuatro años, que realizan acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de todos los niños y niñas, de igual manera los Centros de Desarrollo Infantil tienen que garantizar la no discriminación por origen, nacionalidad, religión, ideología, nivel socio – económico, género, sexo o cualquier otra razón.

La Resolución CFE N 311/16 detalla que los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema de educación por motivos de discapacidad; las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; se deben realizar los ajustes necesarios en función de las necesidades individuales; se tiene que prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; facilitar las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

La ley N° 26.061 establece los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de brindar la atención interdisciplinaria y educativa para conseguir su inclusión desde el nivel inicial.

5.4 Discapacidad y educación

Ley de Educación Nacional 26.206 sanciona:

- Asegurar la inclusión educativa mediante las políticas universales y las estrategias pedagógicas y a través de la asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

- Garantizar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin tolerar la discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- La Educación Especial es la forma en la que el sistema educativo debe asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, ya sean temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.
- La Educación Especial se encarga de brindar atención educativa a todas las situaciones problemáticas específicas en las que la educación común no puede solucionar.
- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.
- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, instaurará los procedimientos y recursos correspondientes para poder identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de los trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para alcanzar su inclusión desde el Nivel Inicial.
- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes, dentro de todos los niveles educativos obligatorios, así también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.

En el artículo 24 de la Convención Internacional Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad establece que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación, garantizando la igualdad de oportunidades y la enseñanza a lo largo de su vida, favoreciendo el máximo desarrollo académico y social, se les debe proporcionar los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales, brindando apoyos personalizados y necesarios para favorecer su formación efectiva. Se debe tomar conciencia sobre la discapacidad y la importancia de los distintos modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos, y de técnicas y materiales educativos que brinden apoyos a los estudiantes con discapacidad (Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Especial, 2017).

El Ministerio de Educación Nacional (2007) propuso un programa “Educación para todos” en donde se proponen guías y diseños educativos para mejorar la currícula y

la formación docentes e instituciones, ya que se destaca las limitaciones que tienen los profesores para los alumnos/as con discapacidad.

5.5 Inclusión

Se debe realizar una diferencia entre las palabras integración e inclusión, la primera se centra en que los alumnos con discapacidad se deben adecuar a los centros educativos ordinarios, proporcionándoles ayuda para facilitar su proceso educativo, preocupándose por aumentar la calidad educativa especial en lugar de cambiar la cultura y la práctica de las escuelas ordinarias, no obstante la inclusión hace hincapié en todos los alumnos/as con o sin discapacidad porque su objetivo es buscar la participación y los logros académicos de todos sus alumnos, atendiendo sus diversas necesidades educativas de todo el alumnado (Cabero Almenara & Córdoba Pérez, 2009).

Se necesita remarcar que la inclusión no significa incorporar a una persona en los grupos mayoritarios y que esta abandone su naturaleza; sino que las características y límites de la comunidad deben ser accesibles para los diferentes participantes de la comunidad. La inclusión es respetar y aceptar al otro en sus particularidades dentro de la sociedad democrática, deliberada y globalizada (Betancur Agudelo, 2016).

5.6 Inclusión en escuela

La educación inclusiva es una aspiración para las escuelas, puesto que deben brindar experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes, indistintamente de sus condiciones (Copolechio Morand et al, 2022). Los principios de la inclusión establecen que la escuela es la que debe adaptarse a los alumnos/as y no a la inversa, son los sistemas de enseñanzas los que se deben ajustar a las necesidades de todos sus alumnos/as, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, la escuela y los profesores deben tener la responsabilidad de poder adaptar los curriculums y diseñar programas específicos si fuera necesario (Plancarte Cansino, 2017).

A nivel nacional se plantea que la inclusión debe servir como respuesta contundente y efectiva para la población con discapacidad y para los sujetos no escolarizados. Es por esto que en la Ciudad de Buenos Aires se elaboró una legislación referida a la inclusión educativa, buscando integrar a la educación común de forma interdisciplinaria a los alumnos/as con necesidades educativas especiales en todos los ámbitos y niveles (Skliar, 2015).

En el 2019 en Argentina el Ministerio de Educación expuso que el 43,7% de las y los estudiantes con discapacidad estuvieron segregados en escuelas especiales, la Asociación Civil por la Igualdad y Justicia (ACIJ) manifestó que esta problemática se debe por la falta de vacantes que enfrentan las familias de niñas y niños con discapacidad, porque eligen una escuela especial por no poder entrar a la escuela común. El informe también asegura que hubo un aumento en proporción de personas con discapacidad en lo que se refiere a la matrícula total de escuela común en todos los niveles no superó el 1,31%. En el nivel secundario, esto es aún menor, representó el 0,97% del alumnado (Fernández Beltrán, 2021). A pesar de las leyes argentinas de educación nacional y provincial vigentes y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, sigue habiendo una exclusión de las escuelas comunes a las personas con discapacidad y también de la escuela especial mediante el supuesto de que su deficiencia es tal que no pueden aprender. En las escuelas comunes, se ha encontrado una práctica extendida, la eximición de alumnos/as con discapacidad de ciertas materias, o bien la derivación a escuelas de educación especial, legitimadas con el argumento de que la complejidad del modo de aprendizaje del alumno no puede ser abordado por la escuela común (Cobeñas, 2020).

5.7 Importancia de la actividad física en niños

La actividad física es reconocida como uno de los fundamentos importantes para prevenir y/o revertir la epidemia de obesidad infantil. Actualmente, se recomienda a los niños y adolescentes que deben realizar actividad física al menos 60 minutos de actividad, de intensidad moderada y vigorosa, todos los días, para mantener una vida sana. No obstante, la mayoría de los jóvenes no cumplen con estos requerimientos diarios, lo que puede generar consecuencias adversas para la salud. En Argentina la Universidad Católica llevó a cabo, la Encuesta de la Deuda Social Argentina, sobre una muestra probabilística representativa de aglomerados de 80.000 habitantes o más, concluyeron que el 45,4% de los niños y adolescentes entre los 5 y los 17 años no llegan a completar la recomendación de actividad física diaria; el 52,8% tiene un déficit de juego activo, invirtiendo menos de 40 minutos en promedio diarios en este tipo de actividades; por último el 61,8% pasa más de dos horas diarias frente a pantallas de distintos tipos, de manera que no se alcanzan las recomendaciones internacionales (Laíño et al2019).

Se entiende como actividad física a cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exige un gasto de energía. Según la Clasificación

Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y los Estados de Salud, la participación de actividad de recreación y/u ocio se define como la posibilidad de involucrarse en cualquier tipo de juego, actividad recreativa o de ocio, incluyendo los deportes, los juegos, las actividades artísticas y culturales, las manualidades, los hobbies y el turismo (Serrano Ruíz et al 2013).

5.8 Actividad física para los niños con discapacidad

Los programas de intervención fisioterapéutica en niños/as con diversidad funcional se enfocan en el desarrollo de la psicomotricidad, ya que estos engloban parámetros como la motricidad gruesa y fina. La primera hace referencia a la globalidad del cuerpo para ejecutar las acciones y movimientos en donde están involucrados grandes grupos de músculos, y está vinculada con el dominio corporal, lateralidad, coordinación global y equilibrio. La segunda definición hace énfasis en los movimientos más finos que demandan mayor precisión y coordinación. La psicomotricidad favorece a la inteligencia motriz, y también estimula el aprendizaje activo y el trabajo en equipo y cooperando con caracteres sensoriales de vital importancia para que formen diferentes áreas motoras que están comprometidas en la lectura y en la escritura, por esto es importante estimular adecuadamente la motricidad en la edad infantil, especialmente en niños/as con diversidad funcional (Osorio-Rivera et al, 2019).

Las barreras que obstaculizan la participación y el desarrollo de las personas con discapacidad tienen un impacto directo, en el funcionamiento de los órganos y las estructuras corporales, como también cuando deben realizar las actividades de la vida diaria y en su desempeño social. Los factores involucrados son los que se relacionan con la accesibilidad en el entorno físico, la tecnología, las actitudes de la población frente a la discapacidad y los sistemas, servicios y políticas (Serrano Ruíz et al, 2013).

5.9 Educación física dentro de la escuela

Hay poca atención en cómo la actividad física puede mejorar el crecimiento personal de las personas con discapacidad, esto se debe a la escasa atención que este objeto de estudio tiene en la investigación en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, como consecuencia dichas carencias generan que no haya un consenso en cómo se deben desarrollar de forma general los profesionales de la actividad física que trabajarán dentro de este ámbito y, específicamente, las que deberían mostrar los

profesores de Educación Física que en sus clases enfrentan situaciones que implican a personas con necesidades educativas especiales. Debido a la ausencia de un perfil de competencias, en parte, origina que la formación de los profesores de educación física se haya considerado anteriormente inadecuado, y en la actualidad esto continúe sin un consenso claro sobre cuáles deben ser las guías de los conocimientos y habilidades que constituyan los fundamentos de las competencias que deben adquirir esos futuros profesionales (Jiménez-Monteagudo & Hernández-Álvarez, 2013).

Los profesores con la educación física transmiten el conocimiento centrado en el cuerpo y el movimiento a través de procedimientos corporales y motrices que los alumnos/as necesitan aprender en su proceso de socialización, aprendizaje que a su vez interiorización de formas culturales y exteriorización de posibilidad personales. Las actividades motrices permiten la adquisición de la capacidad reflexiva, capacidades para la acción social, conciencia de conceptos, valores y actitudes. Las competencias incluyen tanto aptitudes cognitivas, motrices como emocionales y sociales (Gómez Baldomar, 2017). Es preciso implementar nuevas medidas dentro de las escuelas según su pedido/necesidad que necesitan la institución, contando con diferentes apoyos, se debe involucrar a profesionales provenientes de la modalidad de educación especial o del área de salud y hasta del área socio educativa para auxiliar estos procesos (Casal, 2018).

5.10 Profesorado de educación física

5.11 Tabla 1.

Distribución de las materias curriculares del plan de estudio del profesorado de Educación Física		
Nombre de la Facultad	Materias en total	Materias en relación con la discapacidad
Universidad Nacional de Hurlingham	48	1
Universidad Nacional de Lanús	22	2
Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo	72	0
Universidad Católica Argentina	40	1
Instituto Universitario River Plate	28	1
Instituto Modelo de Educación Física	54	1
Universidad Abierta Interamericana	46	1
Universidad Nacional de La Plata	30	1
Universidad Católica de La plata	31	0

Tabla 1Elaboración propia a partir de los planes de estudio de las facultades mencionadas.

Mediante un estudio exploratorio de las distintas universidades de la Provincia de Buenos Aires, en su plan de estudio de la carrera del Profesorado/Licenciatura de Educación Física tienen en su currícula entre 0 a 2 materias que se relaciona con la discapacidad, siendo así que la formación y capacitación que reciben los docentes y la disponibilidad de herramientas de articulación y de gestión es escasa para atender las políticas inclusivas, por lo que los docentes deben generar procesos de integración a través de la experiencia (Córdoba & Expósito, 2021). Las capacidades pedagógicas del docente deben cumplir con habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad, tienen que poder abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea (Sepúlveda Obreque et al, 2014).

Los docentes y profesionales que trabajen en el sistema educativo tienen que recibir una formación que les permita tomar conciencia sobre la discapacidad y aprender el uso de técnicas y materiales de comunicación y educación apropiada (Galván, 2018).

6 Metodología

6.1 Tipo de enfoque

El diseño de la investigación es de tipo cualitativo, ya que los fenómenos que se investigarán serán a través de la perspectiva y de la interpretación de los participantes en relación con un contexto (Hernández Sampieri et al, 2014).

6.2 Tipo de diseño de investigación

El estudio de investigación es de tipo no experimental debido a que no se requiere la intervención de los investigadores. El diseño del proyecto es de carácter descriptivo porque se medirá los resultados de las variables del análisis para profundizar en la capacitación de los profesores de educación física. Este estudio es será de corte transversal, al ocurrir en un tiempo determinado, y los datos recogidos serán de fuente primaria a través de un formulario estructurado (Hernández Sampieri et al, 2014).

6.3 Participantes

En esta presente investigación han participado 8 profesores/as de educación física (6 mujeres y 2 hombres) que están dentro del sistema educativo brindando clases en escuelas primarias y/o secundaria dentro de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Los profesores que completaron el formulario tienen experiencia dando clases a alumnos/as/as con discapacidad.

6.4 Instrumento

El cuestionario “Escala de Percepción de Competencia Docente en Educación Física en la Atención a las Personas Con Discapacidad” utilizado para este estudio se obtuvo de la investigación de Díaz del Cueto, 2009 “Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión”, este cuestionario cuenta con 32 ítems relacionados con la percepción de la competencia docente.

6.5 Procedimiento

La muestra fue contactada de forma online y se les informó sobre la investigación y se solicitó su colaboración para que completar el cuestionario. El formulario se realizó

de forma online a través de un link que redirigía a un formulario de Google, en donde se responde con una escala de valoración de los diferentes ítems están enmarcadas entre 1 y 5, siendo el grado de acuerdo 1= nada de acuerdo, 2 = poco, 3 = suficientemente de acuerdo, 4 = bastante de acuerdo y 5 = muy de acuerdo, adema se les recordó a los participantes que al responder deben tener presente solamente su percepción como profesor o profesora cuando imparten clases en donde hay presente un alumno con discapacidad. Para analizar la respuesta se debió agrupar las preguntas de la siguiente manera:

- Percepción de competencia en la utilización de contenidos como herramienta didáctica.
- Percepción de competencia en la utilización de tareas como herramienta didáctica.
- Percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado.
- Percepción de competencia en la posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado.
- Percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares.
- Percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión.
- Percepción de competencia en referencia a la fase proactiva de la sesión.
- Necesidades del profesorado.

7 Resultados

Para el análisis de los datos se estableció un promedio de las valoraciones que han aportado, como el promedio no ha sido por debajo de 2, se utilizara este parámetro para establecer los siguientes valores, cuando la valoración se encuentre entre el rango 2 y 3 de promedio, se considera con baja percepción de competencia, cuando se encuentre entre 3 y 4 de promedio se considerará como una percepción de competencia media y entre 4 y 5 de promedio se tomará con alto nivel de competencia percibida.

7.1 Percepción de competencia en la utilización de contenidos como herramienta didáctica

El grafico N°1 corresponde al apartado de percepción de competencia en la utilización como herramienta didáctica, en el cual se encuentra la pregunta 1 y 2 del cuestionario realizado a los profesores.

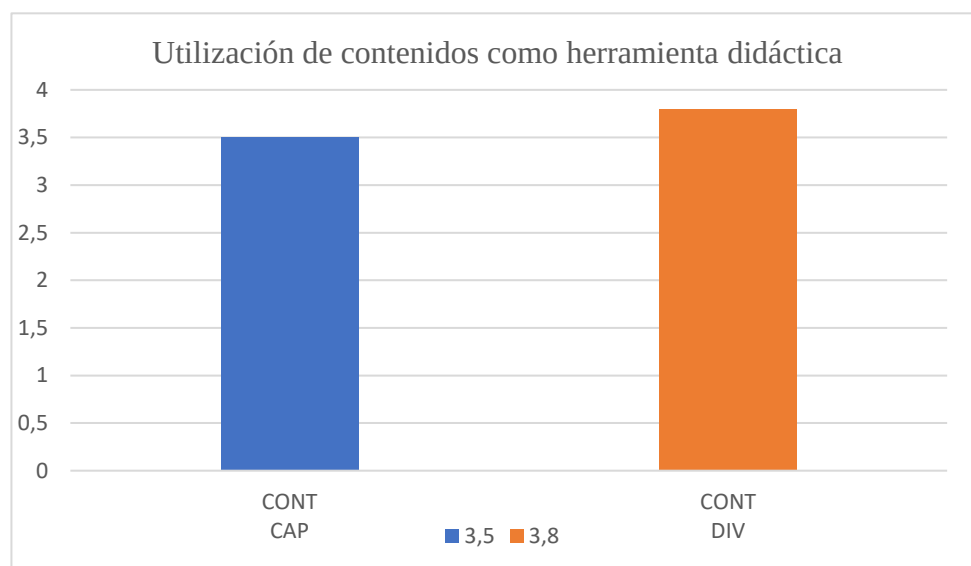


Gráfico 1

Podemos observar en el gráfico 1, que los profesores en relación con la utilización de contenidos como herramienta didáctica muestran un nivel medio de competencia percibida; a lo referente al desarrollo de las capacidades del alumnado, con un promedio de 3,5 y los diversos contenidos con 3,8.

Interpretamos por los promedios obtenidos por los profesores encuestados, se perciben con un nivel medio de competencia al tener que desarrollar en las clases diversos contenidos y que estos se adapten a las características de sus estudiantes.

7.2 Percepción de competencia en la utilización de tareas como herramienta didáctica

El grafico N°2 corresponde al apartado de percepción de competencia en la utilización de tareas como herramienta didáctica, en el cual se encuentra las preguntas del 3 al 10 del cuestionario realizado a los profesores.

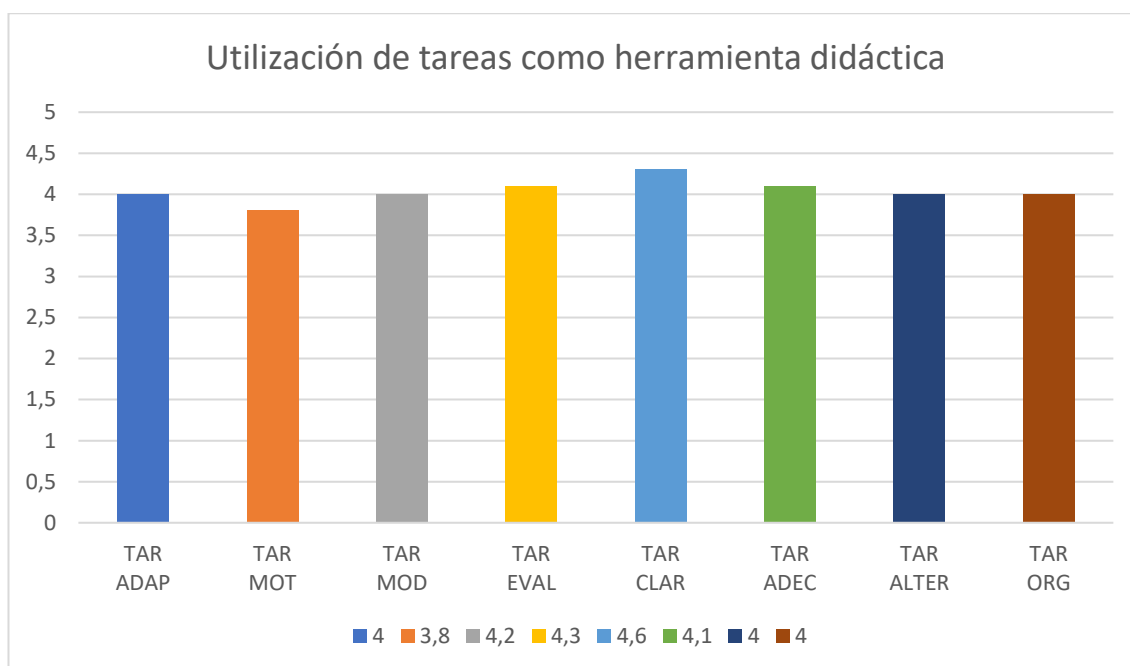


Gráfico 2

Desde una visión general, se observa que la percepción de las competencias del profesor/a en cuanto la utilización de tareas como herramienta didáctica, se puede valorar dentro de un margen alto en competencia. Al realizar una observación más minuciosa, el promedio más bajo se observa en la utilización de tareas motivantes para el alumnado con 3,8 de promedio, lo que se valora como nivel medio de competencia. En las demás preguntas se alcanzó un nivel alto de competencia, habiendo una variación leve de los promedios, comenzando con un promedio de 4 se encuentra las que se relacionan con la adaptación de las tareas para atender a la diversidad del alumnado, la organización del alumnado en el menor tiempo posible para la realización de las tareas y la utilización de tareas alternativas cuando observa errores de realización. Luego, con un promedio de 4,1 tenemos a las tareas adecuadas para lograr aprendizajes en el alumnado en función de los objetivos y contenidos, con un promedio de 4,2 a las tareas modificadas para el alumnado, con 4,3 la utilización de tareas de evaluación formativa y por último con mayor promedio a la presentación de las tareas de forma clara y precisa con 4,6.

Con estos datos podemos interpretar que los profesores se sienten competentes al modificar y diseñar los contenidos que van a utilizar en sus clases, así también adaptarlas y organizarlas de acuerdo a las necesidades de sus alumnos/as tomando decisiones sobre qué deben cambiar cuando la tarea no funciona y buscando alternativas, pero en el

momento de decidir cuáles son las tareas más motivantes para sus alumnos/as, los profesores consideran que sus competencias se reducen levemente.

7.3 Percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado

El grafico N°3 corresponde al apartado de percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumno, en el cual se encuentra las preguntas del 11 al 14 del cuestionario realizado a los profesores.

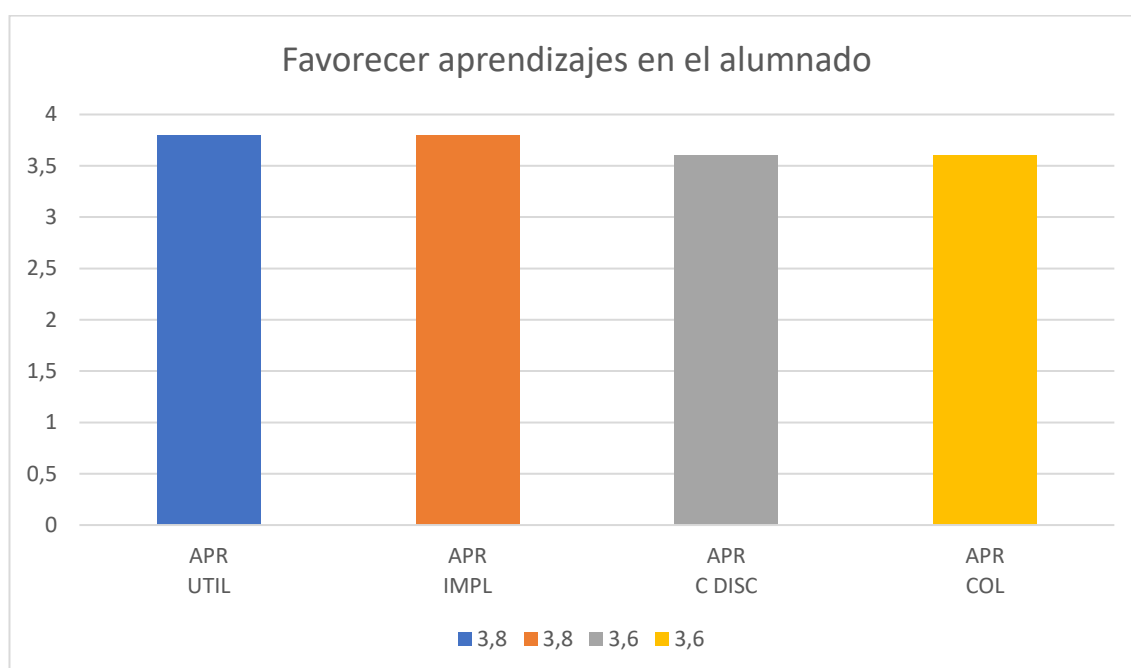


Gráfico 3

La percepción del profesorado sobre su nivel de competencia en referencia a favorecer el aprendizaje en el alumnado se muestra con unos niveles medios de competencia. Podemos encontrar promedios de 3,8 que corresponde a las competencias que hacen referencia a de lograr que el alumnado encuentre utilidad en las enseñanzas y en la capacidad de estímulo para lograr que el alumnado se implique en los mismos. Con un promedio ligeramente más bajo de 3,6 se encuentra las preguntas de las competencias del profesor para lograr que la asistencia del alumnado con discapacidad no repercuta de forma significativa en el aprendizaje del alumnado sin discapacidad y si es capaz de mantener un ambiente de aprendizaje de colaboración en las clases.

Con los promedios obtenidos en este apartado interpretamos que los profesores se perciben suficientemente competentes cuando tienen que brindar aprendizajes útiles en el alumnado e implicándose es los mismos. Asimismo, se perciben ligeramente menos competentes cuando ofrecen asistencia al alumnado con discapacidad y este no afecte al aprendizaje del alumnado que no presenta discapacidad diagnosticada, así como mantener un ambiente colaborativo durante las clases, esto se puede deber a que los profesores presten más atención a sus alumnos con discapacidad a diferencia de los demás.

7.4 Percepción de competencia en la posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado

El grafico N°4 corresponde al apartado de percepción de competencia en la posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado, en el cual se encuentran las preguntas del 15 al 17 del cuestionario realizado a los profesores.

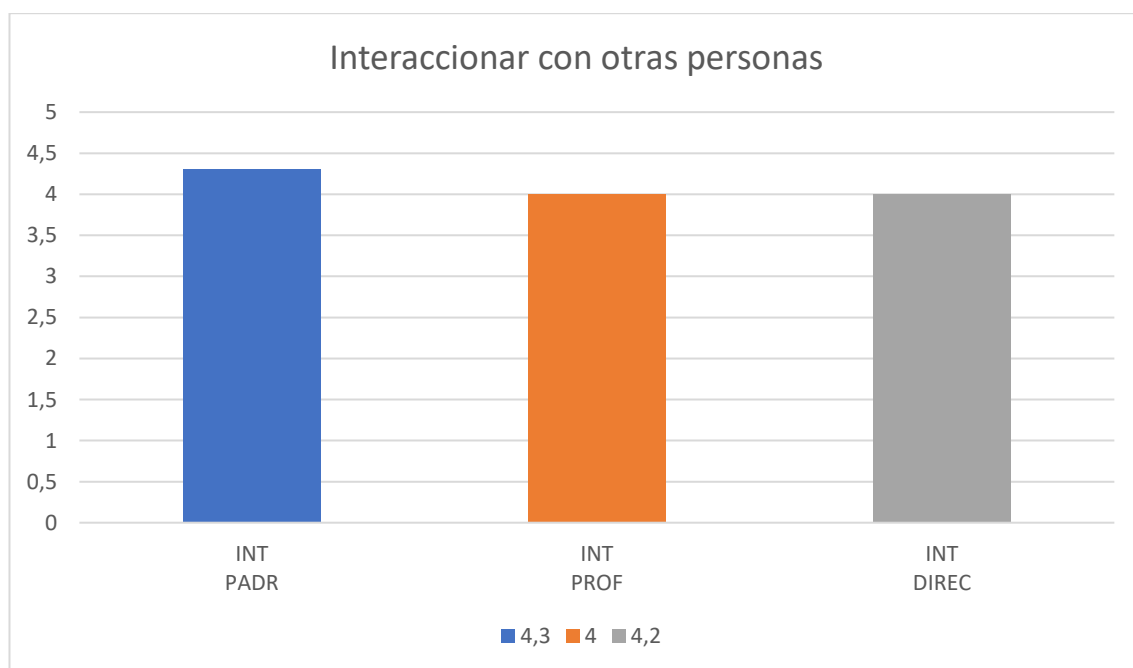


Gráfico 4

Al interaccionar con las personas que también intervienen en la educación del alumnado, los profesores/as encuestados perciben un promedio situado en la zona alta. El promedio con mayor valoración en este apartado hace referencia a la relación con los padres del alumnado con un 4,3 seguido, con la interacción con los directivos para

establecer sus necesidades de recursos con un 4,2 y por último se encuentra la interacción con otros profesionales con 4 de promedio.

Los profesores no tienen ningún impedimento y se encuentran con buena predisposición de los padres cuando necesitan información de sus hijos para lograr un mejor aprendizaje, de la misma manera es con la comunicación de los directivos y otros profesionales de los establecimientos escolares, cuando se deben solicitar recursos o realizar sugerencias.

7.5 Percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares

El grafico N°5 corresponde al apartado de percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares, en el cual se encuentra la pregunta 18 y 19 del cuestionario realizado a los profesores.

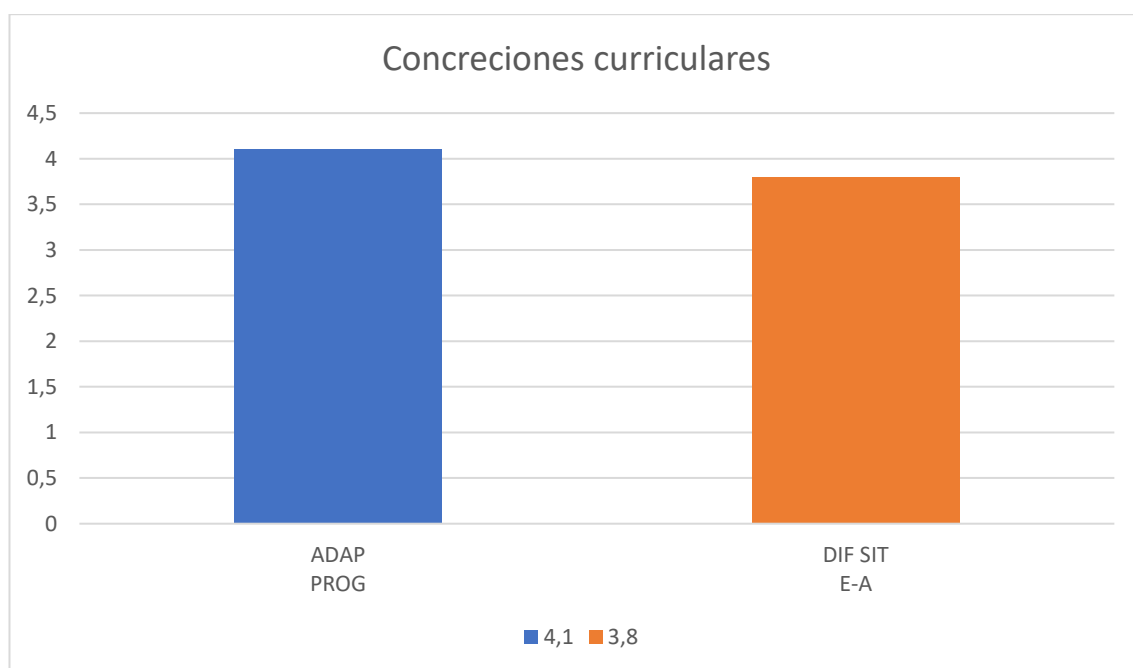


Gráfico 5

El profesorado encuestado en el apartado de concreciones curriculares, según su percepción de competencia, se obtuvo un nivel alto de 4,1 en referencia al adaptar su programa y/o sesiones con la intención de implicar en mayor medida al alumnado y con un promedio de 3,8 ubicados en un nivel medio de competencia, están las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje para lograr los objetivos propuestos.

En este apartado interpretamos los datos de los profesores encuestados con percepción alta de competencia cuando deben adaptar las clases para que todos los alumnos/as puedan implicarse, pero paralelamente se encuentra un promedio un poco inferior en el momento que deben diseñar diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje para así lograr sus objetivos propuestos.

7.6 Percepción de competencia en referencia a la fase preactiva de la sesión

El grafico N°6 corresponde al apartado de percepción de competencia en referencia a la fase preactiva de la sesión, en el cual se encuentran las preguntas 20 al 22 del cuestionario realizado a los profesores.

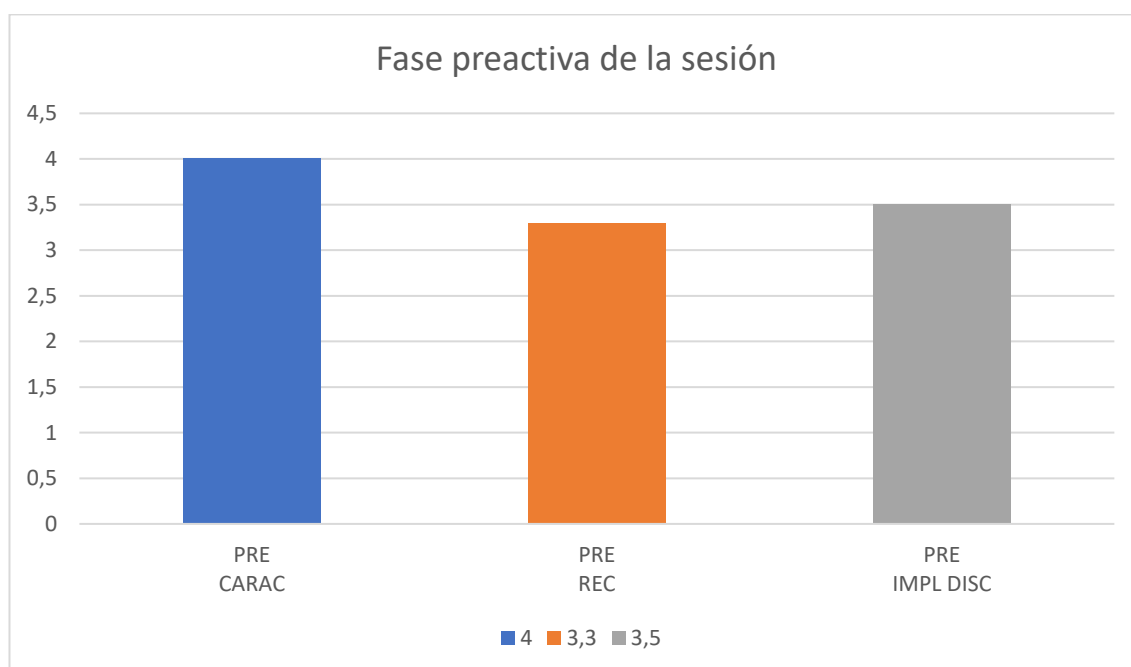


Gráfico 6

El profesorado encuestado en el apartado de fase preactiva de la sesión percibe un promedio medio de competencia, en disponer de suficientes recursos para propiciar aprendizajes en el alumnado con 3,3 y en referirse a la percepción de reducir la implicación de las discapacidades y focalizar en las capacidades del alumnado con 3,5 y el que se encuentra en un valor alto con 4 de promedio es al referirse a la percepción de reducir la implicación de las discapacidades.

Se resumen los profesores en la fase preactiva tienen una percepción alta al tener en cuenta las características y necesidades formativas de su alumnado cuando tienen que diseñar la clase, pero la calidad de su competencia disminuye en el momento de obtener

los recursos para el aprendizaje y al tener que disminuir al máximo las implicaciones de las discapacidades del alumno y focalizarse en sus capacidades.

7.7 Percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión

El grafico N°7 corresponde al apartado de percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión, en el cual se encuentran las preguntas del 23 al 28 del cuestionario realizado a los profesores.

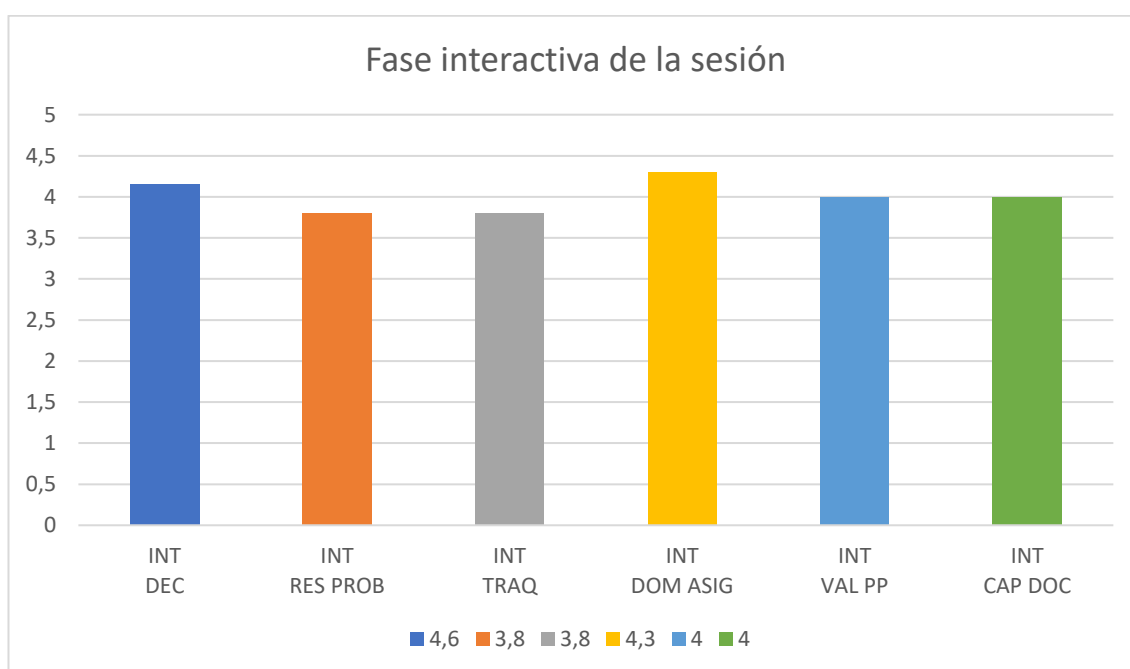


Gráfico 7

El profesorado encuestado en relación con la fase interactiva de la sesión muestra unos promedios situados en el valor alto al referirse a su competencia para tomar decisiones sobre lo que acontece durante las clases con 4,6, y con un promedio de 4,3 de su competencia antes de empezar las clases, ya que domina la asignatura, luego tenemos con promedio de 4 a la valoración de su propia práctica docente de forma crítica y a sus capacidades como docente para atender al alumnado con discapacidad. Luego tenemos a las preguntas que tuvieron un valor medio de competencia, con 3,8 ambas, al referirse a la resolución de situaciones difíciles con algún estudiante y a su percepción de competencia para mostrarse tranquilo si observa alguna dificultad durante el desarrollo de las clases.

En resumen podemos interpretar que los profesores al tener un alumno con discapacidad se sienten competentes al llevar la clase porque tienen una percepción alta en la dominación de la signatura, confiando en sus decisiones que toman durante sus clases, ya que se sienten convencidos en sus capacidades docentes para atender a sus alumnos/as y son juiciosos con su propia elaboración de, clase por otro lado, se ve disminuido la percepción de las capacidades cuando se presenta una situación difícil con uno o más estudiantes, al resolver la situación y al resolverlo con tranquilidad.

7.8 Necesidades del profesorado

El grafico N°8 corresponde al apartado de las necesidades del profesorado, en el cual se encuentran las preguntas del 29 al 32 del cuestionario realizado a los profesores.

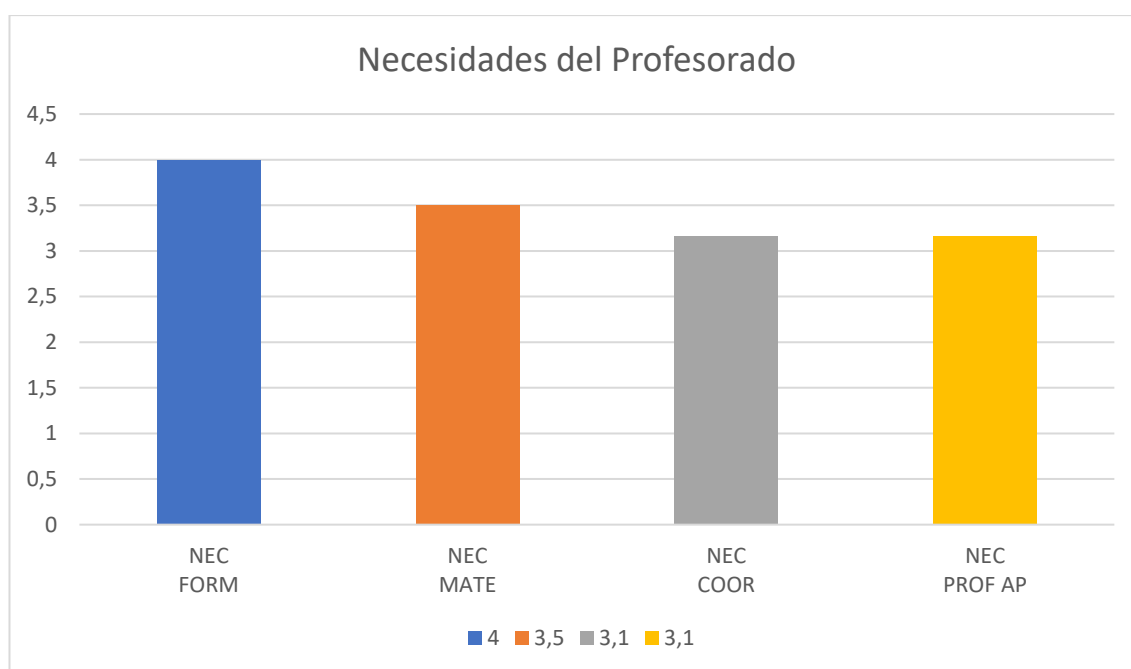


Gráfico 8

El profesorado encuestado ha valorado con unos promedios enmarcados en lo que hemos considerado como medio, las necesidades referidas a formación específica en el ámbito de la atención a alumnado con discapacidad obtuvieron un 3,6, disposición de materiales y recursos específicos un 3,5. Y con un 3,1 la coordinación con otros profesionales y la las necesidades de profesorado de apoyo durante las clases.

Según el promedio con respecto a las necesidades del profesorado, los profesores de educación física están de acuerdo que existe bastante necesidad en la formación específica

en la atención de alumnos/as con discapacidad, pero también el promedio disminuye levemente y pasa a “alguna necesidad” cuando se refiere a la necesidad de materiales y recurso específicos y que los profesores no creen que es tan primordial los profesores de apoyos o la coordinación con otros profesionales

8 Conclusiones

Teniendo en cuenta lo analizado anteriormente, se concluye a grandes rasgos que los profesores de educación física se sienten competentes al dictar sus clases teniendo a alumnos con discapacidad y tienen predisposición hacia con ellos para adaptar el contenido curricular, no obstante según los datos obtenidos los profesores tienen en cuenta las diferentes características de los alumnos con discapacidad para realizar los planes de clases pero a pesar de esto no llegan a cubrir por completo disminuir al máximo las implicaciones de las discapacidades del alumno y focalizarse en sus capacidades, además entre sus necesidades del profesorado se destaca la necesidad en la formación específica del docente en relación con la discapacidad y esto se ve reflejado en las curriculas de las facultades vistas en la tabla 1 en donde solo tienen entre 0 a 2 materias específicas de discapacidad, entonces al no tener un conocimiento previo de cómo organizar y planificar la clase en el profesorado este labor de dificultad.

A pesar de lo dicho anteriormente los profesores se sienten más cómodos y competentes durante la clases porque al ver la dificultad que genera la actividad tienen la facultad de corregirlo y realizar las adaptaciones necesarias, resolviendo el conflicto con tranquilidad y siendo firme en la toma de decisiones, logrando incluir a todos sus alumnos con o sin discapacidad en las actividades, este positivismo hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad se debe al cambio de paradigma que se tiene hacia ellos, ya que al principio de su historia se los segregaba y en la actualidad tienen leyes que protegen su integridad y educación. .

Las instituciones deben trabajar en conjunto para no dejar a ningún infante sin educación, hay que destacar que, para lograr la inclusión de los alumnos con discapacidad a las clases de educación física, no solo se depende de las capacidades del profesor, sino también de todo su entorno, incluyendo a los padres, directivos escolares y compañeros de clases y de la escuela.

9 Bibliografía

- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154.
- Ale, A. (2014). Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 4, 22-27.
- Betancur Agudelo, J. E. (2016). Una inclusión excluyente. *Revista de investigaciones UCM*, 27, 178-188.
- Capdevila García, L., Aguilar Jiménez, E., Vicente-Herrero, M. T., Terradillo García, M. J., Aguado Benedí, M. J., & Ramírez Iñiguez de la Torre, M. V. (2016). Incapacidad y Discapacidad. Diferencias conceptuales y legislativas. *AEEMT*.
- Casal, V. (2018). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: POLÍTICAS, DISCURSOS, SABERES Y PRÁCTICAS. *Revista RUEDES*, 147-177.
- Caus Pertegaz, N., & Santos Ortega, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educacion y diversidad = Education and diversity. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5 (1), 119-130.
- Cobeñas, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(1), 61-81.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (1), 65-81.
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccione, G., & Schnek, A. (2016). EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD, un derecho de todos. *Copidos y Grupo Art.24*.
- Copolechio Morand, M., Miori, G., & Diep, M. (2022). ¿Qué y cómo enseñan las Maestras de Apoyo a la inclusión en las escuelas e Bariloche, Río Negro, Argentina? *Tramas de la Formación Docente. Miradas desde el Sur*, 25-38.
- Córdoba, G. B., & Expósito, C. D. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación*, 143-158.
- Fernández Beltrán, A. (3 de Septiembre de 2021). ¿Cuál es la situación de la educación inclusiva en el país? *El Auditor*.
- Gallego, J., Aguilar Parra, J. M., Cangas, A. J., Pérez Escobar, J., & Barrera, S. (2014). Hábitos de actividad física en mujeres con discapacidad: relación con sus características físicas y funcionales. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 431-450.
- Galván, M. V. (2018). Trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad en la educación secundaria obligatoria. *Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*.
- Gómez Baldomar, R. H. (2017). La formación académica del profesor de educación física en la república argentina: el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial. *Doctorado en investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, sociales, matemáticas, y la actividad física y deportiva*.

- Gómez Bernal , V. (2016). La discapacidad organizada. *Historia Actual Online*, 39, 39-52.
- González Hernández, J., & Cortés Arboleda, M. R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society & Education* , 8 (2), 105-120.
- González Hernández, J., & Baños Audije, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-107.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Pilar , B. L. (2014). *Metodología de la Investigacion*. México D.F: McGRAW-HILL.
- Huate García, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y Sombras del procesode inclusión educativa en Epaña. En *La inclusión de las personas con discapacidad en España* (págs. 94-108). Madrid: Funcas.
- Jiménez-Monteagudo, M. L., & Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La formación inicial para una Educación Física inclusiva: situación, prospectiva y competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 471-494.
- Laiño, F. A., Santa María, C., Incarbone, Ó., & Guinguis, H. (2019). Intensidades de actividad física en juegos estructurados y activos en niños entre 6 y 12 años. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(3), 81-97.
- López Bastías, J. L. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273), 835-856.
- Ocete Calvo, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón López, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*, 27, 140-145.
- Osorio-Rivera, V. G., Piquer, M. P., Bartoll, Ó. C., & Capella-Peris, C. (2019). Efectos de un programa de actividad física integral sobre la motricidad gruesa de niños y niñas con diversidad funciona. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(1), 37-46.
- Pérez, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213-226.
- Sepúlveda Obreque, A., Opazo Salvatierra, M., & Sáez Sotomayor, D. (2014). El docente universitario: capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13., 67-80.
- Serrano Ruíz, C. P., Ramírez Ramírez, C., Abril Miranda, J. P., Ramón Camargo, L. V., Guerra Urquijo, L. Y., & Clavijo González, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 45(1), 41-51.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1).
- Solís , G. P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 70-12.

- Toboso, M., & Arnau Ripollés, S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.
- Villafañe Hormazába , G. P., Corrales Huenul, A. A., & Soto Hernández, V. J. (2016). Revista Complutense de Educación chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.

10 Anexo

1. Puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que vaya a utilizar.
2. Me siento capaz de utilizar contenidos diversos para desarrollar las mismas capacidades en los estudiantes en función de sus características.
3. Soy capaz de diseñar tareas adaptadas, que permitan distintos niveles de realización, atendiendo a la diversidad del alumnado.
4. Me siento preparado para utilizar en las clases tareas que permiten que todas las alumnas y alumnos se sienten motivados hacia la actividad.
5. Siento que soy un docente hábil para modificar sobre la marcha una tarea y adaptarla así a las circunstancias concretas del momento.
6. Me siento capaz de diseñar tareas de evaluación que cumplan con la función formativa para las alumnas y alumnos.
7. Estoy capacitado para presentar con claridad y precisión las diversas tareas de enseñanza.
8. Estoy capacitado para valorar si las tareas de enseñanza son adecuadas para alcanzar los logros de aprendizaje expresados en objetivos y contenidos.
9. Puedo anticipar los posibles errores en la realización de una determinada situación de enseñanza y, por tanto, pensar en alternativas.
10. Soy capaz de organizar a las alumnas y alumnos en el menor tiempo posible para realizar tareas de aprendizaje.
11. Me considero competente para lograr que el alumnado encuentre utilidad a las enseñanzas.
12. Gracias a mis habilidades como docente puedo estimular o incentivar a todo el alumnado de forma que se implique en los aprendizajes.
13. Estoy capacitado para que la asistencia de alumnado con discapacidad no repercuta significativamente en los aprendizajes del alumnado que no presentan discapacidad diagnosticada.
14. Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en las clases sin que surjan conflictos importantes.
15. Gracias a mis recursos puedo establecer una relación cordial con los padres de las alumnas y alumnos cuando les solicito o solicitan información, e impulsar su participación en el aprendizaje de sus hijas e hijos.
16. Me siento competente para coordinarme de forma eficaz con otros profesionales del centro.

17. Me siento capaz de hacer sugerencias a la escuela que pueden ser útiles, logrando con ello un mayor conocimiento en cuanto a mis necesidades de recursos.
18. Me siento capacitado para adaptar la programación del curso y/o las sesiones, si fuese realmente necesario, para así poder implicar en mayor medida a todo el alumnado.
19. Estoy capacitado para diseñar diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje para tratar de lograr los objetivos programados.
20. Soy capaz de tener en cuenta las características del alumnado y sus necesidades formativas a la hora de diseñar las tareas de clase.
21. Soy capaz de disponer de suficientes recursos para propiciar aprendizajes en el alumnado.
22. Me siento competente para reducir al máximo la posible implicación de las discapacidades y focalizar en mayor medida en las capacidades del alumnado.
23. Me siento competente para observar y tomar decisiones en función de lo que está sucediendo en la clase.
24. Si se presenta una situación difícil con uno o varios estudiantes, soy capaz de encontrar la forma de resolver dicha situación.
25. Cuando me encuentro con alguna dificultad en el desarrollo de la clase, permanezco tranquilo porque sé que puedo resolverlo.
26. Estoy convencido de que puedo empezar las clases con tranquilidad, ya que el dominio de la asignatura me aporta suficiente seguridad.
27. Soy capaz de valorar mi propia práctica de enseñanza de forma crítica y elaborar un juicio razonado sobre su calidad.
28. Estoy plenamente convencido de mis capacidades docentes como profesora o profesor de educación física para atender al alumnado con discapacidad que está en mi grupo de clase.
29. Necesidades de formación específica en el ámbito de la atención a alumnado con discapacidad.
30. Necesidades de disposición de materiales y recursos específicos.
31. Necesidades de coordinación con otros profesionales.
32. Necesidades de profesorado de apoyo durante las clases.