



Percepción docente sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación Física

Teachers' perceptions of the inclusion of students with special educational needs in Physical Education

Percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Educação Física

Luis Alejandro Guaman Guaman ^I
laguamang83@est.ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-1581-91670>

Danilo Santiago Reinoso Venegas ^{II}
danilo.reinoso.52@est.ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-8251-3867>

Correspondencia: laguamang83@est.ucacue.edu.ec

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

*** Recibido:** 26 de marzo de 2025 ***Aceptado:** 24 de abril de 2025 *** Publicado:** 29 de mayo de 2025

- I. Licenciado en Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, maestrante del programa de Maestría en Educación mención Educación Física y Deporte de la Universidad Católica de Cuenca, Azogues, Ecuador.
- II. Magíster en Educación Física y Entrenamiento Deportivo, Licenciado en Cultura Física y Entrenamiento Deportivo, Mención Fútbol y Preparación y Acondicionamiento Deportivo, Director de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de la Universidad Católica de Cuenca, Macas, Ecuador.

Resumen

Introducción: La inclusión en el salón de clases es un desafío para el docente. Desde la práctica de educación física, la inclusión representa también un desafío con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad.

Objetivo: describir la percepción de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación física en el cantón Cañar.

Método: Se planteó una investigación cuantitativa, descriptiva y correlacional mediante la “escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención a personas en situación de discapacidad”, a 52 docentes

Resultados: seis de las ocho competencias analizadas puntuaron por debajo de la media, lo cual se comprende como bajo dominio de competencias inclusivas en la práctica docente.

Conclusiones: la inclusión es percibida solamente como un proceso metodológico, los docentes no involucran otras entidades de apoyo ni a la comunidad educativa en general. La autopercepción docente sobre sus competencias es baja en general.

Palabras Clave: docente; inclusión; estudiantes; necesidades educativas especiales; Educación Física.

Abstract

Introduction: Inclusion in the classroom is a challenge for teachers. From a physical education perspective, inclusion also represents a challenge for students with special educational needs (SEN), whether or not associated with a disability.

Objective: To describe teachers' perceptions of the inclusion of students with special educational needs in physical education in the Cañar canton.

Method: A quantitative, descriptive, and correlational study was conducted using the "Physical Education Teacher Competence Perception Scale" (PSP-Teaching Skills Scale) with 52 teachers.

Results: Six of the eight competencies analyzed scored below the average, which is understood as a low level of inclusive competency in teaching practice.

Conclusions: Inclusion is perceived solely as a methodological process; teachers do not involve other support entities or the educational community in general. Teachers' self-perception of their competencies is generally low.

Keywords: teacher; inclusion; students; special educational needs; physical education.

Resumo

Introdução: A inclusão na sala de aula é um desafio para os professores. Do ponto de vista da educação física, a inclusão representa também um desafio para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), associadas ou não a uma deficiência.

Objectivo: Descrever as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação física no cantão de Cañar.

Método: Foi realizado um estudo quantitativo, descritivo e correlacional, utilizando a "Escala de Percepção de Competências do Professor de Educação Física" (PSP-Escala de Competências Educativas) junto de 52 professores.

Resultados: Seis das oito competências analisadas apresentaram uma pontuação abaixo da média, o que se entende como um baixo nível de competência inclusiva na prática docente.

Conclusões: A inclusão é apenas percebida como um processo metodológico; os professores não envolvem outras entidades de apoio nem a comunidade educativa em geral. A autopercepção dos professores sobre as suas competências é geralmente baixa.

Palavras-chave: professor; inclusão; alunos; necessidades educativas especiais; educação física.

Introducción

La discapacidad ha sido, durante siglos, motivo de exclusión en los sistemas educativos y sociales en general. Esta situación contradice principios fundamentales de derechos humanos, como los establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, así como en diversos tratados internacionales ratificados por países, entre ellos Ecuador. La discriminación hacia las personas con discapacidad y, dentro del contexto educativo, hacia aquellas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ha generado barreras que limitan su acceso a una educación equitativa y de calidad.

En los últimos años, el avance de políticas públicas ha buscado revertir esta realidad social mediante propuestas inclusivas. La inclusión en el ámbito educativo representa un desafío significativo, ya que exige la transformación de enfoques pedagógicos y la capacitación del personal docente para garantizar una participación equitativa de todos los estudiantes. De acuerdo con un informe del Ministerio de Educación de Ecuador (2019), aproximadamente el 12% de los estudiantes presentan algún tipo de NEE, lo que hace ineludible la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan un verdadero proceso inclusivo.

Dentro de este proceso, la Educación Física se destaca como una de las áreas que requiere métodos específicos para garantizar la inclusión efectiva de los estudiantes. Sin embargo, las prácticas tradicionales de esta disciplina a menudo distan de ser inclusivas e incluso pueden llegar a ser excluyentes, afectando tanto a estudiantes con discapacidad como a aquellos sin NEE (Campos, et al., 2023). Ante esta problemática, es necesario replantear los paradigmas de enseñanza en Educación Física, asegurando que las estrategias implementadas favorezcan la participación activa y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

El presente estudio tiene como objetivo evaluar las percepciones de los docentes de Educación Física sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en las prácticas de Educación Física, identificando barreras y oportunidades para mejorar la implementación de estrategias inclusivas en el contexto educativo.

Marco Teórico

La inclusión educativa es un principio fundamental que busca garantizar el acceso, la permanencia y el desarrollo de todos los estudiantes dentro del sistema educativo, sin distinción de sus condiciones particulares. En este contexto, las NEE pueden estar o no asociadas a una discapacidad, lo que implica que la diversidad dentro del aula es un reto constante para los docentes. La inclusión va más allá de la mera integración de estudiantes con discapacidad en los salones de clase; se trata de un cambio de paradigma que exige modificar estructuras, metodologías y actitudes para garantizar una participación efectiva y equitativa de todos los alumnos (Godoy, et al., 2024).

Las NEE se identifican cuando un estudiante, en el contexto educativo, requiere de atención y apoyo educativo, debido a que existen condiciones temporales o permanentes que condicionan su proceso de aprendizaje. En este sentido, es preciso que la atención pedagógica brindada adquiera un enfoque específico que se acomode a la necesidad detectada y permita que el estudiante se inserte en el proceso de aprendizaje de forma efectiva (Armas & Alonso, 2021).

Ahora bien, es importante considerar que las NEE son diversas y de alguna manera, cada una presenta una particularidad específica, por lo que es importante que esta diversidad sea considerada

como un caso de estudio individual. Esto implica que no se pueden generalizar métodos o técnicas que favorezcan la inclusión, toda vez que cada caso de inclusión es particular (Bennasar, 2022).

La atención de la diversidad se enfoca en la adaptación y uso de diversos recursos para garantizar una adecuada experiencia de aprendizaje en los estudiantes. En este contexto, las posibilidades tecnológicas ofrecen alternativas y facilidades para aproximar al estudiante a nuevas formas de aprendizaje, mismas que puedan, efectivamente, adaptarse a sus necesidades específicas. En general, es posible hacer uso de las tecnologías, en favor de las NEE (independientemente del tipo de necesidad que sea), a través de activar medios comunicativos que permitan anticipar el contenido de clase, ofrecer diversidad de formas de evaluación y la posibilidad de vincular los temas impartidos con los objetivos de las asignaturas (Chalco, et al., 2023).

En referencia a las TIC, diversas investigaciones concuerdan con que estas facilitan de alguna manera la posibilidad de atender la diversidad de necesidades. Considerando que los recursos multimedia permiten que el conocimiento sea transmitido por diversos medios (prescindiendo muchas veces del documento escrito como principal medio de transmisión de información), esto facilita y enriquece las posibilidades de vincular diferentes necesidades en torno a una misma práctica educativa, común para todos los estudiantes (Rojas, 2021).

Por su parte, y en torno a las estrategias educativas como tales, existen diversos planteamientos que van desde las aulas inclusivas (que implica la vinculación de diversidad y participación en el aula), a la combinación de estrategias que permitan estimulación ya sea basadas en el uso del arte, sonidos, movimientos, aulas digitales, técnicas de lectura, acceso a redes, educación a distancia, estimulación en actividades deportivas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, entre otras estrategias didácticas activas, pero sobre todo, que permitan diversificar los recursos y métodos con objeto de atender la diversidad en el salón de clase (Intriago & Rodríguez, 2023).

Es preciso comprender que la inclusión busca mejorar el ámbito educativo en favor de todos los estudiantes (y no solo de quienes requieren NEE), ya que es preciso que el grupo en general aprenda a convivir con la diversidad manifiesta en las NEE, pero también para los docentes, brindando así la oportunidad para comprender el desarrollo de buenas relaciones y sana convivencia en el ámbito

escolar, proyectando a que estas capacidades de inclusión real, se trasladen al entorno social, con objeto de que los estudiantes sean proactivos en el ámbito social, que es el entorno para el cual se educan desde el ámbito escolar (Pérez, et al., 2021).

Es importante también destacar que las estrategias para dar paso a la inclusión real en el entorno escolar, deben involucrar tanto a estudiantes, docentes, personal administrativo en general, y padres de familia y comunidad educativa, ya que las prácticas inclusivas deben reproducirse y trabajarse en todos estos ámbitos, con objeto a dar paso a una inclusión efectiva, más allá del ámbito escolar (Zambrano & Navarrete, 2023).

Esta diversidad de capacidades que surgen sobre todo por la iniciativa del trabajo docente, requieren, necesariamente procesos formativos que faculden a los docentes en el uso de diversas estrategias metodológicas para trabajar dentro del salón de clase, así como protocolos de actuación, aulas de apoyo, y procesos internos de la entidad que faculden el ejercicio efectivo de técnicas y procedimientos orientados a brindar facilidades de inclusión en las prácticas educativas (Bazurto & Samada, 2021).

En Educación Física, la aplicación de estrategias inclusivas presenta desafíos particulares debido a la naturaleza motriz de la disciplina. Las prácticas tradicionales han sido criticadas por su tendencia a excluir a aquellos estudiantes que no pueden desempeñarse de acuerdo con ciertos estándares físicos preestablecidos. Esta exclusión no solo afecta a quienes presentan una discapacidad física o cognitiva, sino también a estudiantes con dificultades en la coordinación motriz, problemas de aprendizaje o condiciones que limitan su participación en determinadas actividades deportivas (Campos, et al., 2023).

Para que la inclusión en Educación Física sea una realidad, es imprescindible que los docentes cuenten con la capacitación adecuada, conocimientos en estrategias didácticas inclusivas y la predisposición para modificar sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, diversos estudios han identificado que la mayoría de los docentes de Educación Física no se sienten preparados para diseñar y ejecutar actividades inclusivas dentro del aula. En consecuencia, suelen aplicar

metodologías que segregan a los estudiantes con NEE, en lugar de integrarlos dentro de las actividades generales (Solís & González, 2021).

La falta de estrategias inclusivas en Educación Física no solo limita el desarrollo de competencias motrices en los estudiantes con NEE, sino que también impacta en su desarrollo socioemocional. La exclusión dentro del entorno educativo puede generar problemas de autoestima, aislamiento social y bajo rendimiento académico. Por otro lado, la implementación de actividades como los deportes adaptados o paralímpicos puede contribuir significativamente a la comprensión de la diversidad y fomentar una cultura de respeto e inclusión dentro del aula (López, et al., 2021).

Finalmente, para lograr una Educación Física verdaderamente inclusiva, es necesario que la comunidad educativa, en su conjunto, asuma el compromiso de transformar sus prácticas y concepciones en torno a la discapacidad y las NEE. Este cambio requiere de un enfoque integral que combine la formación docente, el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas y el desarrollo de una cultura institucional basada en la equidad y el respeto a la diversidad.

Método

Tipo de investigación

El tipo de investigación que se llevó a cabo fue de carácter cuantitativo, con un enfoque descriptivo y correlacional. El enfoque cuantitativo fue apropiado para este estudio, ya que permitió medir y analizar las percepciones de los docentes de educación física sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades de manera objetiva y sistemática. La investigación descriptiva buscó detallar y caracterizar las actitudes, conocimientos y barreras existentes en el entorno educativo, mientras que el enfoque correlacional permitió identificar relaciones entre variables, como el nivel de formación continua de los docentes y sus percepciones sobre la inclusión. Este tipo de investigación proporcionó una comprensión clara y detallada de la situación actual, lo que permitió proponer intervenciones específicas basadas en datos empíricos.

Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se empleó el método de encuesta como técnica principal de recolección de datos. Este método fue ideal para recopilar información de un gran número de

participantes en un tiempo relativamente corto y permitió obtener datos representativos sobre las percepciones de los docentes de educación física.

El instrumento principal que se utilizó fue un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para medir las variables de interés, tales como el conocimiento de los docentes sobre las discapacidades, su formación continua y las barreras percibidas para la inclusión en las prácticas de educación física. El cuestionario incluyó preguntas de opción múltiple, escalas Likert para medir actitudes y percepciones, y preguntas abiertas para permitir a los participantes expresar sus opiniones de manera más detallada.

El cuestionario fue validado a través de un estudio piloto con un pequeño grupo de docentes para asegurar la claridad, pertinencia y fiabilidad de los ítems antes de ser distribuido a la muestra más amplia. La fiabilidad del cuestionario se evaluó mediante el cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach para garantizar la consistencia interna de las escalas utilizadas.

Universo de estudio, tratamiento muestral y análisis de datos

El universo de estudio estuvo compuesto por todos los docentes de educación física que laboran en instituciones educativas de nivel básico y medio en el cantón Cañar. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a docentes de diferentes instituciones que estuvieron dispuestos a participar en la investigación. Este enfoque permitió obtener una muestra representativa de las diversas realidades y contextos educativos en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidades.

El tamaño de la muestra se determinó en función de la disponibilidad y accesibilidad de los docentes, asegurando que fuera lo suficientemente amplia para permitir un análisis estadístico robusto y generalizable. Se buscó una diversidad en la muestra, considerando variables como la ubicación geográfica de las instituciones, el nivel educativo y la experiencia de los docentes en el área de educación física.

Para el análisis de datos, se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas y correlacionales. Las estadísticas descriptivas (como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) se emplearon para caracterizar las percepciones y conocimientos de los docentes. Por otro lado, el análisis correlacional permitió explorar la relación entre la formación continua de los docentes y sus percepciones sobre la inclusión. Herramientas de análisis como el software SPSS o similares fueron utilizadas para gestionar y analizar los datos recopilados.

Los resultados fueron presentados de manera clara y estructurada, utilizando tablas, gráficos y diagramas que facilitaron la interpretación de los hallazgos. Esto permitió identificar patrones y tendencias, así como ofrecer recomendaciones basadas en evidencia para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidades en las prácticas de educación física.

Instrumento

Se hizo uso de la “Escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad”, la cual está conformada por un total de 32 ítems, los cuales se valora en un modelo de estaca tipo Likert, con valoración entre 1 y 5; en el cual, el número mayor representa el dominio de competencias o disponibilidad de lo descrito en cada ítem, en favor de la inclusión en el área de Educación Física. Específicamente, se optó por la adaptación propuesta por Díaz (2009); instrumento que se anexa en el Anexo 1 de este documento.

La escala, valora los siguientes indicadores, en los ítems que se describe:

Tabla 1 Indicadores e ítems

Indicadores valorados	Ítems
Percepción de competencia en la utilización de contenidos como herramienta didáctica	Preguntas 1 y 2
Percepción de competencias en la utilización de tareas como herramienta didáctica	Preguntas 3 – 10
Percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado	Preguntas 11-14
Percepción de competencia en la posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado	Preguntas 15-17
Percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares	Preguntas 18 – 19
Percepción de competencia en referencia a la fase preactiva de la sesión	Preguntas 20-22
Percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión	Preguntas 23-28

Mientras que su valoración se considera de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 2 Valoración de percepción

Valoración	Rango
Baja percepción de competencia	2 – 2,5
Percepción media de competencia	2,6-3,5
Alto nivel de competencia	> 3, 6

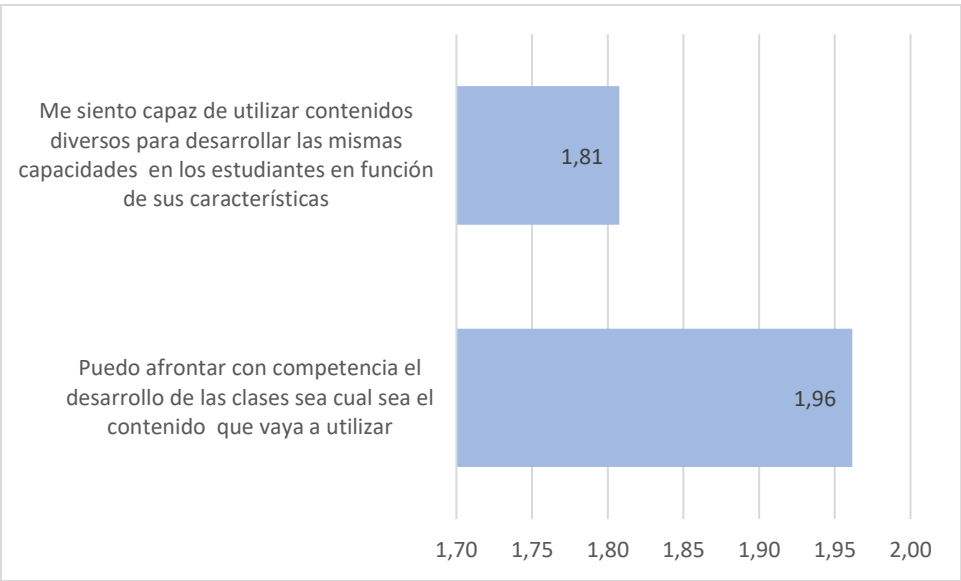
Resultados

Luego de haber entrevistado a una población de 52 docentes que laboran en el área de educación física a nivel del cantón Cañar, se obtuvieron los siguientes resultados.

Percepción de competencia en la utilización de contenidos como herramienta didáctica

Tabla 3 Competencias de contenidos

Puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que vaya a utilizar	1,96
Me siento capaz de utilizar contenidos diversos para desarrollar las mismas capacidades en los estudiantes en función de sus características	1,81

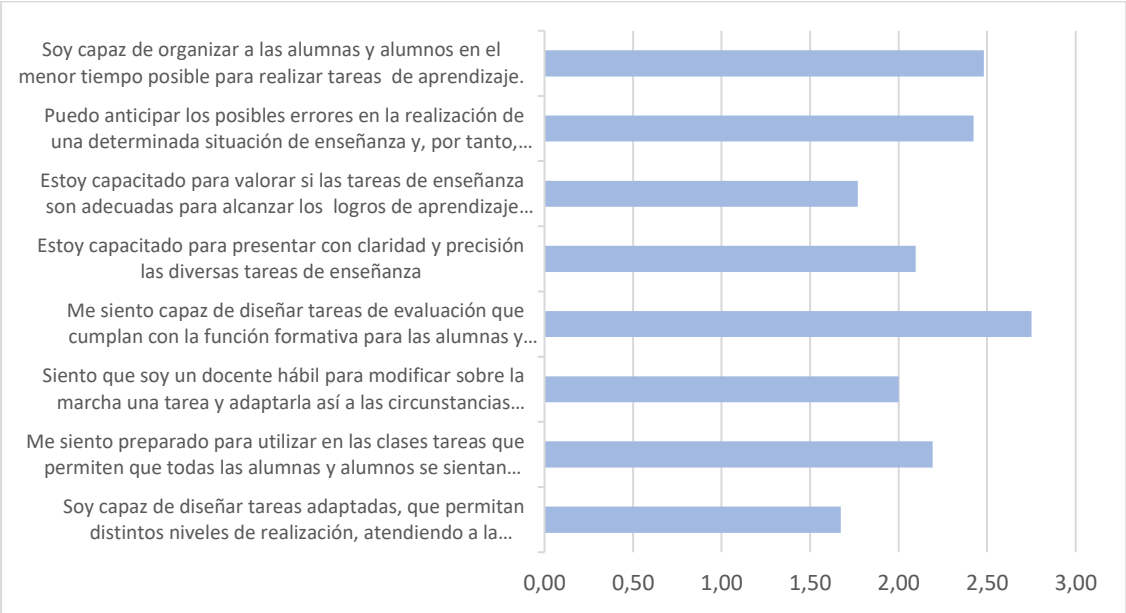


Los datos evidencian que, en referencia a las competencias en la utilización de contenidos como herramientas didácticas, los docentes manifiestan que no se sienten ampliamente capaces de usar contenidos diversos para desarrollar las mismas capacidades en los estudiantes, de acuerdo a sus propias características, ya que el promedio de respuestas alcanza un puntaje de 1,81 (sobre 5); de igual manera, en referencia a la capacidad de afrontar con competencia el desarrollo de las clases, independientemente del contenido que vaya a utilizar, los docentes en promedio alcanzan 1,96 de competencias; lo cual se considera también bajo, de acuerdo a la escala referencial, lo cual sugiere que los docentes no se consideran con competencia para afrontar la diversidad en el salón de clase, desde su área de trabajo.

Percepción de competencias en la utilización de tareas como herramienta didáctica

Tabla 4 Percepción de competencias de uso de tareas

Soy capaz de diseñar tareas adaptadas, que permitan distintos niveles de realización, atendiendo a la diversidad del alumnado.	1,67
Me siento preparado para utilizar en las clases tareas que permiten que todas las alumnas y alumnos se sientan motivados hacia la actividad	2,19
Siento que soy un docente hábil para modificar sobre la marcha una tarea y adaptarla así a las circunstancias concretas del momento.	2,00
Me siento capaz de diseñar tareas de evaluación que cumplan con la función formativa para las alumnas y alumnos.	2,75
Estoy capacitado para presentar con claridad y precisión las diversas tareas de enseñanza	2,10
Estoy capacitado para valorar si las tareas de enseñanza son adecuadas para alcanzar los logros de aprendizaje expresados en objetivos y contenidos	1,77
Puedo anticipar los posibles errores en la realización de una determinada situación de enseñanza y, por tanto, pensar en alternativas	2,42
Soy capaz de organizar a las alumnas y alumnos en el menor tiempo posible para realizar tareas de aprendizaje.	2,48

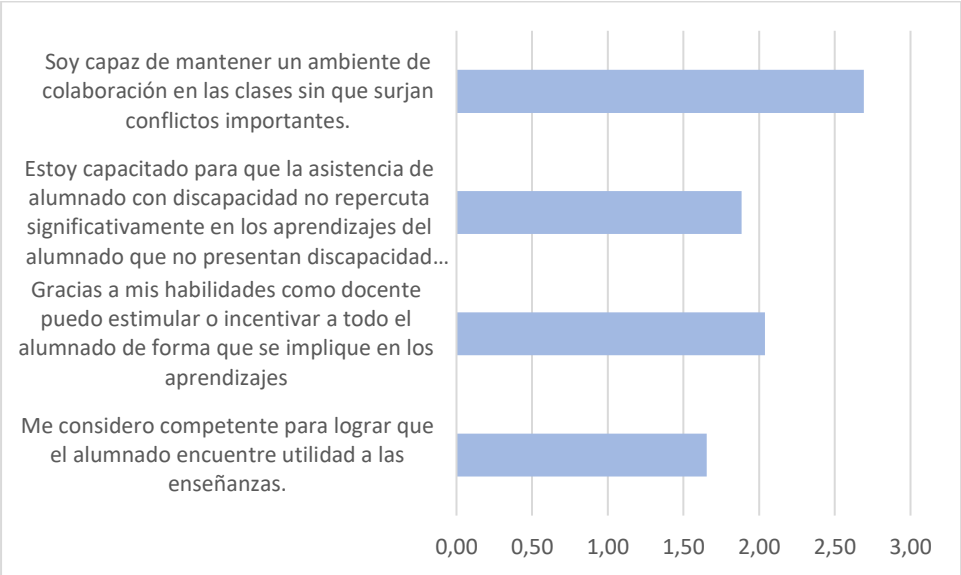


En referencia a la percepción de competencias que poseen los docentes en el uso de herramientas didácticas, destaca el indivador de que se sienten capaces de diseñar tareas de evaluación capaces de cumplir con los procesos formativos de los estudiantes (2,75). Por el conrario, la competencia que menos puntuó, fue la que hace referencia a la capacidad de diseñar tareas adaptadas específicamente a la realidad y diversidad de cada estudiante, ya que, por lo general, las tareas se diseñan de forma común para todos los estudiantes.

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

Tabla 5 Competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes

Me considero competente para lograr que el alumnado encuentre utilidad a las enseñanzas.	1,65
Gracias a mis habilidades como docente puedo estimular o incentivar a todo el alumnado de forma que se implique en los aprendizajes	2,04
Estoy capacitado para que la asistencia de alumnado con discapacidad no repercuta significativamente en los aprendizajes del alumnado que no presentan discapacidad diagnosticada.	1,88
Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en las clases sin que surjan conflictos importantes.	2,69

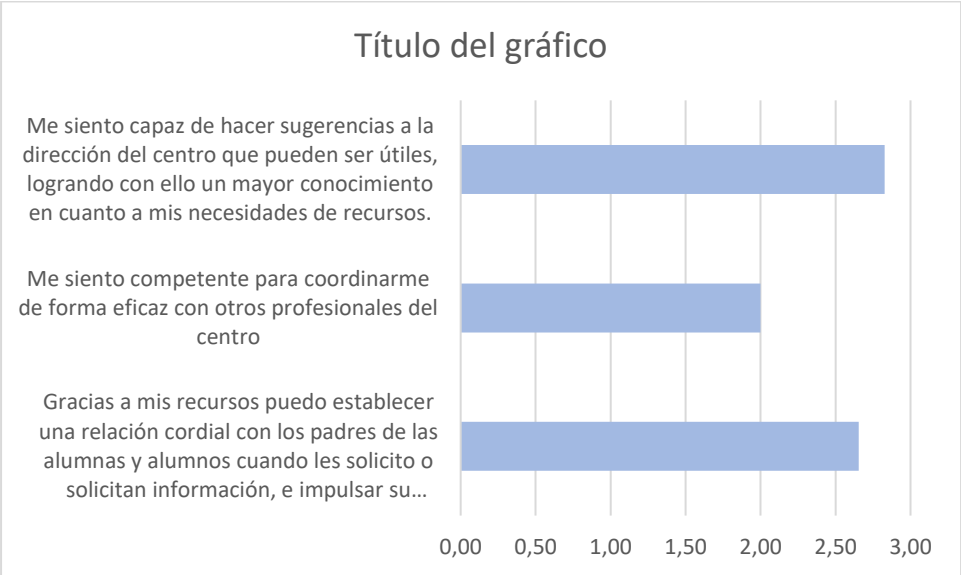


En referencia a la percepción de competencias en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado, se destaca la capacidad de mantener un ambiente de colaboración en clase, sin que surjan conflictos. Por su parte, en referencia a las habilidades como docentes para estimular a los estudiantes, se considera que esta habilidad es baja (2,04); mientras que el indicador más bajo (1,65), se registró en la competencia referencia a la capacidad de lograr que los estudiantes encuentren utilidad a las enseñanzas.

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

Tabla 6 Competencia en posibilidad de interaccionar

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.	2,65
Me siento competente para coordinarme de forma eficaz con otros profesionales del centro	2,00
Me siento capaz de hacer sugerencias a la dirección del centro que pueden ser útiles, logrando con ello un mayor conocimiento en cuanto a mis necesidades de recursos.	2,83

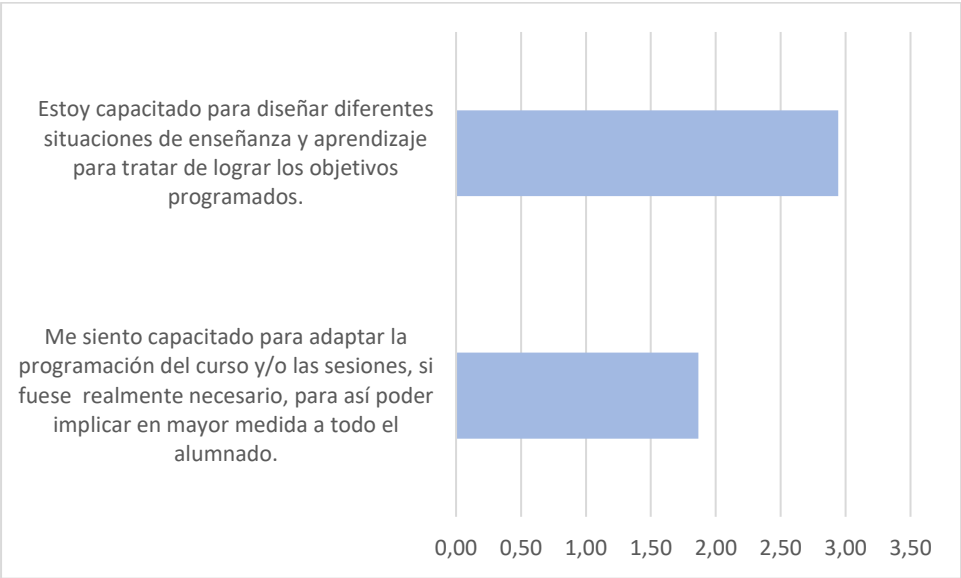


En referencia a las competencias y habilidades relacionadas con otras personas y el estudiantado, los indicadores son, relativamente más altos que los otros encuestados. Se manifestó que los docentes se sienten capaces de generar sugerencias a la directiva, mediante las cuales se permita socializar las necesidades de recursos (2,83), mientras que se afirma que es posible mantener relaciones cordiales con padres de los estudiantes y alumnos (2,65). Si bien, no son indicadores altos, se observa que éstos son más valorados por los docentes que los previamente citados.

Percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares

Tabla 7 Competencia en adaptación curricular

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.	1,87
Estoy capacitado para diseñar diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje para tratar de lograr los objetivos programados.	2,94

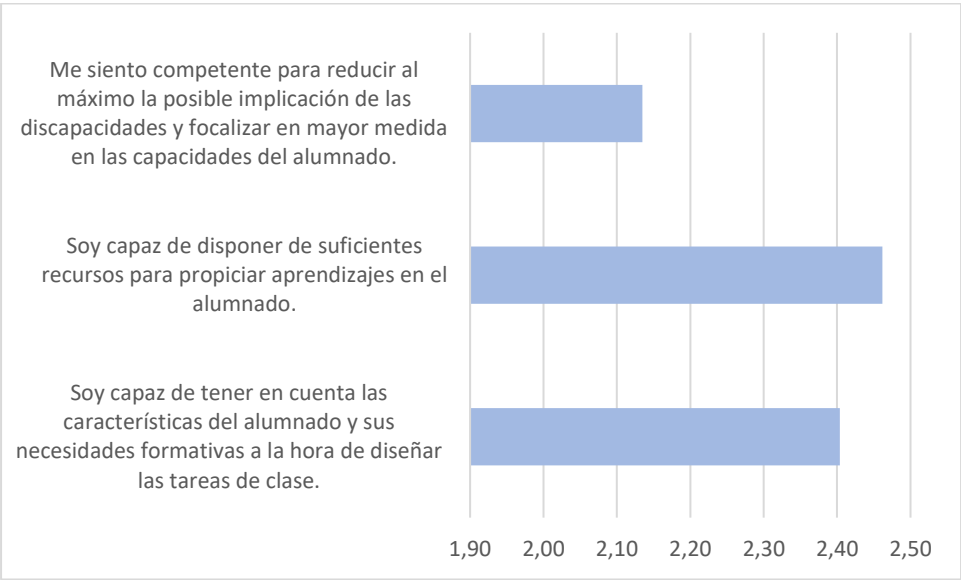


En referencia a la capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje para alcanzar los objetivos de aprendizaje que han sido programados, los docentes indican que se encuentran en una capacidad media (2,94), mientras que, en referencia a la capacidad de adaptar la programación, los docentes en promedio consideran que tienen una baja capacidad (1,87).

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

Tabla 8 Competencia en la fase preactiva

Soy capaz de tener en cuenta las características del alumnado y sus necesidades formativas a la hora de diseñar las tareas de clase.	2,40
Soy capaz de disponer de suficientes recursos para propiciar aprendizajes en el alumnado.	2,46
Me siento competente para reducir al máximo la posible implicación de las discapacidades y focalizar en mayor medida en las capacidades del alumnado.	2,13

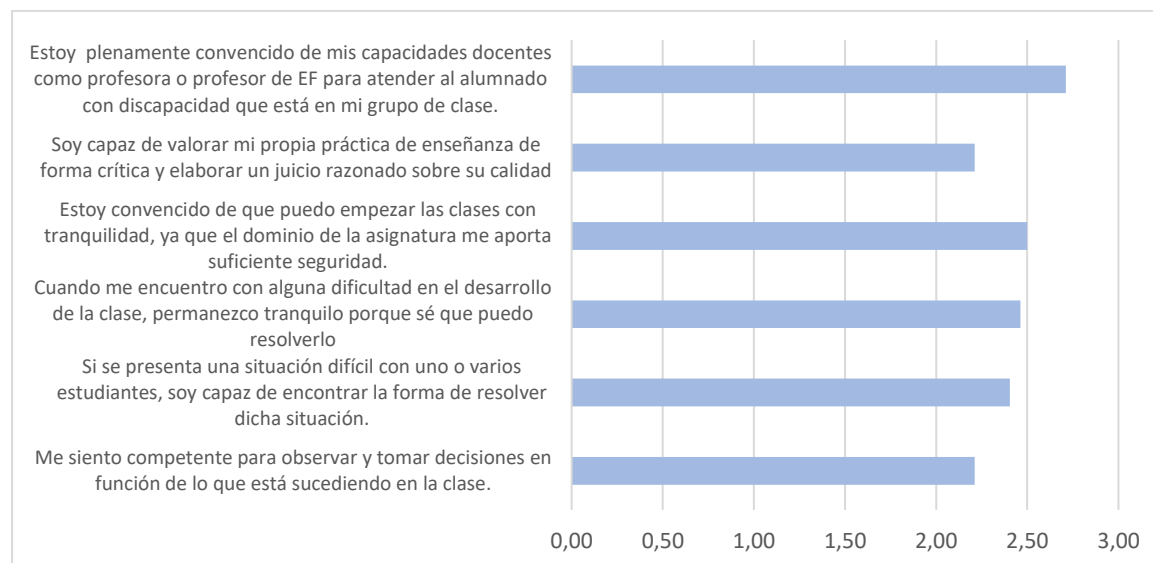


En referencia a las fases previas a la sesión de trabajo, los docentes muestran competencias bajas, siendo la más afectada la capacidad de reducir al máximo las implicaciones que se generan desde las discapacidades en los estudiantes (2,13); lo cual sugiere que este proceso de activación previa, en casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, puede resultar complejo para el docente de educación física.

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

Tabla 9 Competencia en la fase interactiva

Me siento competente para observar y tomar decisiones en función de lo que está sucediendo en la clase.	2,21
Si se presenta una situación difícil con uno o varios estudiantes, soy capaz de encontrar la forma de resolver dicha situación.	2,40
Cuando me encuentro con alguna dificultad en el desarrollo de la clase, permanezco tranquilo porque sé que puedo resolverlo	2,46
Estoy convencido de que puedo empezar las clases con tranquilidad, ya que el dominio de la asignatura me aporta suficiente seguridad.	3,98
Soy capaz de valorar mi propia práctica de enseñanza de forma crítica y elaborar un juicio razonado sobre su calidad	2,21
Estoy plenamente convencido de mis capacidades docentes como profesora o profesor de EF para atender al alumnado con discapacidad que está en mi grupo de clase.	2,71



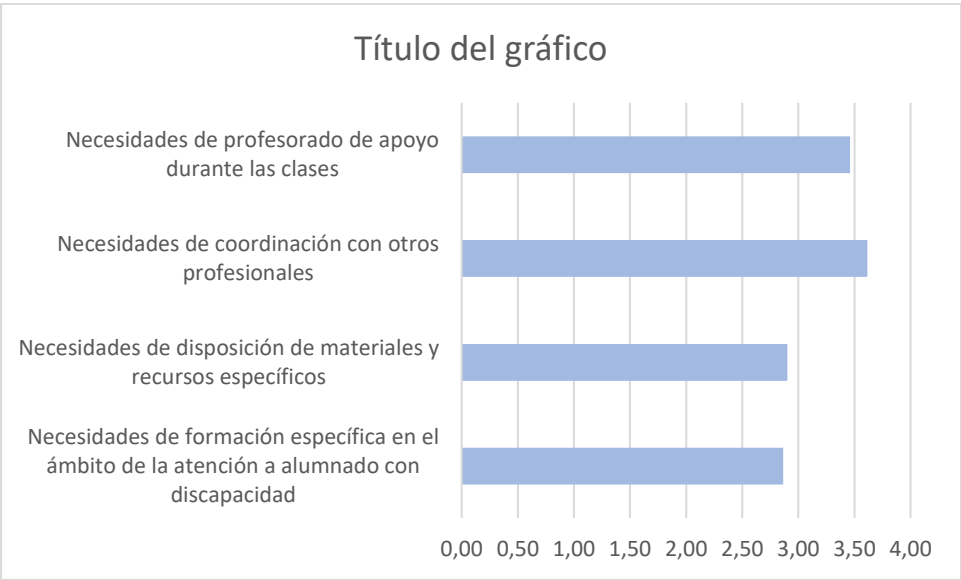
En referencia a las competencias de la fase interactiva de la sesión de trabajo en Educación Física, los docentes refieren que, en una valoración media, están convencidos de sus capacidades como docentes para atender a los estudiantes con NEE y discapacidad en el grupo de clase (2,71).

Mientras que la convicción de iniciar la clase con tranquilidad y el dominio del área, se consolidó como el indicador más fortalecido por los docentes, con una media de 3,98 puntos.

Necesidades del profesorado

Tabla 10 Necesidades del profesorado

Necesidades de formación específica en el ámbito de la atención a alumnado con discapacidad	2,87
Necesidades de disposición de materiales y recursos específicos	2,90
Necesidades de coordinación con otros profesionales	3,62
Necesidades de profesorado de apoyo durante las clases	3,46



En referencia a las necesidades del profesorado, los docentes refieren que la necesidad más significativa hace referencia a las de formación específica en cuanto a la atención de necesidades educativas especiales y discapacidades (2,87). Por lo demás, se destaca que las necesidades del profesorado en el apoyo durante la clase, son las que menos se requieren, ya que se expresa una media de 3,46 puntos.

DISCUSIÓN

En las prácticas de Educación Física, los docentes tienen diversas percepciones sobre sus competencias en cuanto a permitir la inclusión en su salón de clase. Esta percepción surge, primero, desde una concepción propia y también desde el nivel de conocimiento que se posee, en calidad de docente, sobre los procesos de inclusión educativa.

Se evaluaron, de acuerdo al instrumento de levantamiento de información, la percepción del docente en las siguientes competencias:

- Uso de contenidos como herramienta didáctica.
- Uso de tareas como herramienta didáctica.
- Competencias en posibilidad de favorecer aprendizajes.
- Capacidad de interaccionar con otras personas relacionadas con los estudiantes.
- Concreciones curriculares.
- Competencias sobre la preactivación de la sesión.
- Fase interactiva de la sesión.
- Y, necesidades del profesorado.

Cada una de estas competencias fueron valoradas en los diferentes ítems del cuestionario, y estas se discuten en el presente apartado.

En referencia a la percepción de competencia, los resultados indican que los docentes, en su mayor parte, en cuanto al uso de contenidos como herramienta didáctica, considera que su competencia es baja o tiende a ser nula (1,81 – 1,9), en función de poder adaptar los contenidos como herramienta didáctica. En esta línea, la investigación de Muñoz (2021), refiere que los procesos inclusivos muchas de las veces se ven obstaculizados debido a que los docentes consideran los contenidos como limitantes, cuando estos deben ser aproximados, mediante la metodología adecuada, con objeto de que permitan brindar espacios para la inclusión, así como el trabajo en torno a diversos valores, mediante la transversalidad en los contenidos.

En torno a la percepción de competencias en el uso de tareas como herramienta didáctica, estas tampoco son contempladas como herramientas para fomentar la inclusión, considerando que los puntajes de los ítems correspondientes obtuvieron medias entre 1,67 y 2,48 puntos. La investigación realizada por Torres, et al. (2022), concuerda con estos resultados al referir que no existen, en el ámbito formativo, espacios que permitan a los docentes considerar todos los procesos,

principalmente los evaluativos, como parte de los que aportan a los procesos de inclusión, y la necesidad que supone este enfoque de diversificar el tipo de actividades que habitualmente se hacen uso en calidad de tareas.

En referencia a la competencia en la posibilidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, esto, comprendido como la posibilidad de insentivar, estimular y la manera en que se permite que las NEE repercutan en menor medida posible de forma negativa en los estudiantes, los resultados de la presente investigación evidenciaron que esto también se considera una falencia en los maestros. En esta línea, la publicación realizada por Marín y Ramón (2021), refiere que las capacidades de los docentes para afrontar los problemas que surgen de la necesidad de inclusión, están logados a su proceso formativo, pero también a la comprensión efectiva de la inclusión, misma que en la práctica ha sido reducida a la adaptación de contenidos, pero dista de ser una actividad que permita la inclusión efectiva y activa de los actores educativos (los estudiantes, principalmente), en su proceso formativo, con naturalidad y motivación en torno al desarrollo de actividades de aprendizaje.

Sobre la percepción de competencias en la posibilidad de interacción con otras personas, los docentes mostraron un rango relativamente más alto de resultados positivos (2 – 2,83); lo cual indica que los docentes en educación física tienden, en mayor medida, a alcanzar mejor participación de otros integrantes de la comunidad. En esta línea, Martínez, et al. (2023), refiere que en el área de educación física, si bien la inclusión puede representar un desafío con particularidades, es también cierto que la posibilidad de interactuar con otros actores (comunidad, familia), en las diversas actividades, incrementan la posibilidad de generar espacios inclusivos, lo cual favorece en este objetivo educativo; existiendo concordancia con los hallazgos de la presente investigación.

En cuanto a la percepción de competencia en las adaptaciones curriculares, se determinó que los docentes muestran bajos niveles de percepción (1,87 – 2,94), siendo la más destacada en cuanto a la capacidad para diseñar diversas situaciones de aprendizaje para el alcance de objetivos; sin embargo, no recibe capacitaciones continuas para mejorar su capacidad en favor de los procesos inclusivos. En esta línea, Hernández y Barros (2021), refieren que las adaptaciones curriculares en Educación Física son poco frecuentes, y que por lo general se responde a esquemas de actividades físicas pre-programadas en las que los estudiantes se desempeñan con diferentes niveles de participación. Esto responde, afirman los autores, a que no han existido capacitaciones efectivas en

torno a esta temática, por lo que los docentes no perciben la inclusión como una posibilidad de integración social, y la vinculan solamente con la dificultad de una actividad y su repercusión en la calificación.

Finalmente, en torno a la percepción que tienen los docentes en torno a las competencias de las fases de interacción e iniciación de clases, los docentes manifiestan que tienen mayor número de competencias, en relación las evaluadas previamente. En esta línea, se evidencia que la inclusión se comprende principalmente en las fases de desarrollo de la clase. Es decir, la inclusión se relaciona conceptualmente con el proceso metodológico, pero no como una práctica integradora ni como un enfoque nuevo para los procesos educativos. (Lafuente, et al., 2024).

Conclusiones

Los resultados evidencian que los docentes de Educación Física presentan una baja percepción de sus competencias en el uso de contenidos y tareas como herramientas didácticas para favorecer la inclusión. Esta limitación dificulta la generación de entornos de aprendizaje que respondan a la diversidad de necesidades presentes en sus aulas. Asimismo, se observa una carencia importante en la capacidad para estimular aprendizajes efectivos en estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que sugiere que la formación docente aún no ha logrado consolidar una comprensión profunda e integral de los procesos de inclusión educativa.

En contraste, se destaca una percepción relativamente más favorable en cuanto a la capacidad de interacción con otros actores educativos, como la familia y la comunidad, lo cual representa un elemento valioso para la construcción de espacios inclusivos. Esta disposición a la interacción refuerza la importancia del trabajo colaborativo como estrategia para fortalecer la inclusión en el área de Educación Física. Sin embargo, persisten debilidades en relación con las adaptaciones curriculares, donde los docentes muestran limitados niveles de competencia y una evidente falta de formación continua que les permita actualizar y diversificar sus prácticas pedagógicas en favor de la inclusión.

Finalmente, se identifica que la percepción de las competencias inclusivas está mayormente asociada a las fases metodológicas de la sesión de clases, es decir, a momentos puntuales del proceso educativo y no a una visión amplia y transversal de la inclusión. Esto revela que, si bien existen avances en ciertos aspectos de la práctica docente, aún se requiere un cambio conceptual y formativo más profundo, que permita entender la inclusión como un principio integral y no solo

como un conjunto de estrategias aplicadas durante el desarrollo de las actividades. En conjunto, los hallazgos subrayan la necesidad urgente de fortalecer los procesos de formación y capacitación docente, orientados a una inclusión auténtica, activa y continua dentro del ámbito educativo.

Referencias

- Armas, L., & Alonso, I. (2021). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Rev. Internacional de Pedagogía e Innovación educativa*, 2(1), 11-48.
- Bazurto, M., & Samada, Y. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Rev. Polo del Conocimiento*, 6(1), 1374-1389.
- Bennasar, M. (2022). Estrategias pedagógicas de la Educación Física en Alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Rev. Encuentros*, 12(1), 329-340.
- Campos, K., Emilio, I., Valderrama, C., Wall, C., & Cáceres, F. (2023). Efecto de una intervención basada en deportes paralímpicos sobre las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en clase de Educación Física. *Rev. Retos*, 8(50), 644-650.
- Chalco, L., Gálvez, A., & Galarza, W. (2023). Optimizando la enseñanza en educación superior: una revisión de estrategias para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Rev. Investigar*, 7(3), 4300-4316.
- Díaz, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Rev. Int. Med. Cienc. Act. Físc. Deporte*, 9(35), 1-12. Obtenido de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm>
- Godoy, J., Álvarez, J., Zavala, J., Solís, P., & Rojas, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clase de Educación Física en Chile. *Rev. Retos*, 21(53), 130-138.
- Hernández, A., & Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Ecuador. *Rev. Retos*, 2(41), 555-561.
- Intriago, G., & Rodríguez, A. (2023). Estrategias didácticas para la atención en escolares con necesidades educativas especiales durante el Covid-19. Un estudio de revisión en Ecuador. *Rev. Científica TESLA*, 3(1), 1-19.
- Jiménez, A., Moreno, N., & Campuzano, M. (2024). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas públicas ecuatorianas. *Rev. Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2954-2971.
- Lafuente, J., Díaz, D., & Fernández, J. (2024). Los juegos tradicionales: herramienta de inclusión en la formación de futuros docentes de Educación Física. *Rev. Retos*, 1(54), 561-567.

- López, D., Paredes, Z., Paredes, W., Paucar, B., Chango, J., & Llerena, L. (2021). Necesidades educativas especiales: una mirada a la planificación de actividades según el grado de discapacidad. *Rev. Dm. Cien.*, 7(4), 719-730.
- Marín, D., & Ramón, L. (2021). Educación física e inclusión: un estudio bibliométrico. *Rev. Apunts*, 1(143), 17-26.
- Martínez, C., Pinda, C., Gallardo, F., & Carter, B. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: un estudio en contexto chileno. *Rev. Retos*, 11(48), 919-926.
- Muñoz, F. (2021). Discapacidad e inclusión, un desafío para la Educación Física en Chile. *Rev. Movement and Health*, 18(1), 1-4.
- Pérez, E., Ortega, H., Bañuelos, F., & Gómez, A. (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Rev. Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 168-186.
- Rojas, M. (2021). Los retos de una educación virtual para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Rev. Hamut'ay*, 8(1), 9-22.
- Solís, P., & González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Rev. Retos*, 4(39), 7-12.
- Torres, L., Granados, J., Torres, E., & Hernández, B. (2022). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. *Rev. EBSCO*, 8(5), 11-45.
- Zambrano, P., & Navarrete, Y. (2023). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación General Básica. *Rev. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y Latinoamérica*, 2(3), 1-24.