

Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de Educación Física en Chile

Teachers' self-efficacy and key factors for the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes in Chile

*Joselyn Godoy-Briceño, *José Joaquín Álvarez-Opazo, *Juan Pablo Zavala Crichton, **Patricio Solís Urra, *Sebastián Rojas Moreno

*Universidad Andres Bello (Chile), **Universidad de Granada (España)

Resumen. La inclusión del alumnado con discapacidad en las escuelas regulares ha aumentado en las últimas décadas, evidenciando la importancia de la preparación de todo el profesorado. Los objetivos de esta investigación fueron (I) Analizar el nivel de autoeficacia percibida del profesorado con respecto a la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de Educación Física (EF) y su relación con variables sociodemográficas y experiencia docente; (II) Explorar los factores que puedan influir en su nivel de autoeficacia. Se utilizó una metodología mixta secuencial; con una primera fase cuantitativa descriptiva y de asociación, y una segunda fase cualitativa fenomenológica. Primera fase se aplicó un cuestionario de autoeficacia percibida a 138 profesionales de la EF que trabajan en colegios de Chile. Segunda fase se utilizó una entrevista semiestructurada en 16 profesionales de la EF con experiencia en el trabajo con alumnado con discapacidad en clases de EF. Los resultados muestran mayores niveles de autoeficacia en el profesorado que trabaja con estudiantes con discapacidad intelectual, en comparación, con la discapacidad física o sensorial y que la experiencia profesional en inclusión está asociada a mayor nivel de autoeficacia. El principal factor facilitador para la inclusión en clases de EF fue el trabajo colaborativo interprofesional y el principal factor obstaculizador, fue la falta de involucramiento del mismo profesorado en el contexto de discapacidad. En conclusión, se destaca la importancia de las experiencias previas en inclusión, la necesidad de una formación inicial docente con enfoque inclusivo del alumnado con discapacidad y mantener una formación continua.

Palabras clave: educación física, discapacidad, educación inclusiva, profesorado.

Abstract. The inclusion of students with disabilities in regular schools has increased in recent decades, evidencing the importance of preparing all teachers. The objectives of this research were (I) To analyze the perceived self-efficacy level of teachers regarding the inclusion of students with disabilities in Physical Education (PE) classes and its relationship with sociodemographic and teaching experience variables; (II) To explore factors that may influence their self-efficacy level. We employed a sequential mixed-methods approach, comprising a quantitative descriptive and associative first phase and a qualitative phenomenological second phase. In the first phase, a self-efficacy questionnaire was administered to 138 PE professionals working in Chilean schools. In the second phase, a semi-structured interview was conducted with 16 PE professionals experienced in working with students with disabilities in PE classes. The results reveal higher self-efficacy levels in teachers working with students with intellectual disabilities compared to those with physical or sensory disabilities. Professional Experience in inclusive education is associated with elevated self-efficacy. Interprofessional collaboration emerges as a key facilitator for inclusion in PE classes, while a lack of involvement among teaching staff in the context of disability poses a significant obstacle. In conclusion, this study underscores the importance of prior inclusion experiences, the necessity for initial teacher training with an inclusive focus on students with disabilities, and the importance of ongoing professional development.

Keywords: Physical Education, Disability, Inclusive Education, Teacher

Fecha recepción: 16-10-23. Fecha de aceptación: 10-01-24

Juan Pablo Zavala Crichton

jzavala@unab.cl

Introducción

En la última década, los tratados internacionales han proclamado la imperante necesidad de una educación inclusiva que brinde igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas las personas (UNESCO, 2017). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Para cumplir con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas y la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, enfatizan la importancia de las políticas públicas para asegurar la igualdad en la educación y proporcionar apoyo educativo específico (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Estas políticas deben respaldar el trabajo disciplinario del profesorado para mejorar su autoeficacia al educar al alumnado con discapacidad (Castillo-Retamal et al., 2021).

La educación inclusiva va más allá de la mera presencia en un aula regular, busca la participación activa de todo el

alumnado, tenga o no discapacidad (Echeita & Ainscow, 2011; Smith, 2014); y fomenta un aprendizaje conjunto a través de la adaptación pedagógica (Bode & Hirner, 2013). Este enfoque implica una transformación continua de los sistemas educativos para abordar la diversidad y promover la equidad educativa (Booth & Ainscow, 2011). La adaptación pedagógica y el respeto a la diversidad son fundamentales en este proceso (Booth et al., 2015; Echeita & Ainscow, 2011), así como la creación de entornos inclusivos y el apoyo académico (Florian et al., 2017; Farrell & Ainscow, 2002). La discapacidad se convierte en una causa global de exclusión educativa (Cruz-Ortiz et al., 2016) con tasas de matriculación que varían según el tipo de limitación funcional (Organización de las Naciones Unidas, 2020). La educación inclusiva, respaldada por el paradigma ecológico, promueve el bienestar integral y el desarrollo de los estudiantes con discapacidad (Nation et al., 2020; Neal, 2020; Trickett, 2009); requiriendo apoyos y la colaboración de toda la comunidad educativa (Sorani-Villanueva et al., 2014).

En el ámbito educativo de infantes y jóvenes con discapacidad, emerge un debate crucial entre el modelo social y el modelo biomédico de la discapacidad. Mientras el modelo social la considera un desafío de participación en la sociedad, destacando las conexiones sociales del individuo (Barnes, 2020; Brogna, 2016), el modelo biomédico, arraigado históricamente, se concentra en las deficiencias individuales (Barbosa et al., 2019). Este debate cobra una relevancia especial en el contexto educativo, planteando interrogantes sobre cómo abordar de manera más efectiva la educación y la inclusión del alumnado con discapacidad, reconociendo las complejidades y desafíos inherentes a estas perspectivas.

La clase de Educación Física (EF) presenta desafíos particulares para escolares con discapacidad (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). La actividad física puede mejorar la confianza, autoestima y resiliencia del alumnado con discapacidad (O'Brien et al., 2015), la inclusión en esta clase ofrece oportunidades cruciales para su participación con pares (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). La EF también puede abordar el trabajo de valores, como cambios actitudinales hacia las personas con discapacidad (McKay et al., 2015).

Para comprender los desafíos y oportunidades en la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema educativo, resulta esencial examinar la noción de autoeficacia. Esta se define como la creencia en la capacidad de un individuo para alcanzar el dominio en su propio nivel de funcionamiento (Bandura, 1991). En el contexto educativo, la autoeficacia del profesorado se refiere a la confianza de las/los docentes en su capacidad para impactar positivamente en el proceso educativo (Alhumaid et al., 2020) y representa un factor crucial para la actitud y la intención hacia la inclusión del alumnado con discapacidad (Hutzler et al., 2019), pudiendo ser un predictor eficaz de una inclusión exitosa (Alhumaid, 2021).

La formación y experiencia profesional en el ámbito de inclusión del alumnado con discapacidad son las variables que producen mayor seguridad sobre un accionar correcto por parte de profesorado, y esto a su vez les da mayores estrategias en la clase de EF de resolución de problemas (Hotham et al., 2017; Hutzler & Barak, 2017), especialmente cuando surgen preocupaciones por la seguridad durante la clase al tratar con estudiantes con discapacidad física (Hutzler & Barak, 2017).

Una alternativa para fortalecer la confianza del profesorado es la incorporación de un asistente profesional de la educación dentro de su clase (Akşit et al., 2022; Daughrity et al., 2020; De Oliveira et al., 2020). Esta medida responde a la preocupación expresada por autores, como Hutzler y Barak (2017), quienes señalan que la exclusión del alumnado con discapacidad de las clases de EF se atribuye principalmente a la falta de formación, conocimiento y habilidades del profesorado para abordar de manera efectiva a estos estudiantes en un entorno inclusivo.

La formación inicial docente en EF en Chile presenta limitaciones, ya que pocas universidades incluyen conocimientos de inclusión en sus currículos (Flores & Maureira, 2020).

Esta carencia podría influir en la falta de preparación del profesorado de EF para enseñar a estudiantes con discapacidad. Además, se añade la limitada confianza del profesorado chileno en sus habilidades docentes al considerar las necesidades educativas específicas de estudiantes sin discapacidad y adaptar sus prácticas pedagógicas en consecuencia (Hurtado et al., 2023).

Estas limitaciones subrayan la importancia de examinar a fondo la situación de la discapacidad en el contexto chileno. Datos reveladores de la Encuesta Nacional de Discapacidad y dependencia realizada en Chile en 2022 indican que la prevalencia de infantes y jóvenes con discapacidad es un 14,7%, lo que corresponde a discapacidad leve a moderada (4,7%) y discapacidad severa (10%). Y en el ámbito escolar, la tasa neta de asistencia del alumnado con discapacidad en primaria llega al 92,9% mientras que en secundaria a un 81,2% (MDSF, 2022).

Considerando el panorama educativo chileno, donde coexisten sistemas de educación especial y regular, esta investigación se enfoca en la educación regular. El Ministerio de Educación ha implementado el Programa de Integración Escolar (PIE), que incluye profesionales no docentes del área de la logopedia, psicología, terapia ocupacional, fisioterapia; y de educación en inclusión, para apoyar a todo el profesorado y a la participación de estudiantes, permitiendo un máximo de dos alumnos con discapacidad en cada curso regular (Mineduc, 2013; Mineduc, 2019).

En el contexto de las clases de EF, estos profesionales PIE deben colaborar con el profesorado, proporcionando recursos y estrategias específicas para adaptar las clases a las necesidades individuales del alumnado con discapacidad y contribuir en la creación de entornos de clases inclusivos (Mineduc, 2019). Sin embargo, es importante señalar que, en la realidad, esta colaboración no siempre se materializa de manera efectiva, ya que el PIE suele centrarse en un trabajo individualizado con el alumnado fuera del aula (Navarrete, 2019).

Después de considerar los desafíos que enfrenta la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema educativo chileno, se han planteado los siguientes objetivos de investigación: (I) Analizar el nivel de autoeficacia percibida del profesorado con respecto a la inclusión de alumnado con discapacidad en clases de EF y su relación con variables sociodemográficas y de experiencia docente de estos profesionales de la educación; (II) Explorar los factores que puedan influir en el nivel de autoeficacia percibida del profesorado.

Material y método

Se realizó un estudio de diseño transversal, no experimental con enfoque mixto secuencial. Una primera fase con enfoque cuantitativo: alcance descriptivo y de asociación, y una segunda fase con enfoque cualitativo: fenomenológico.

Fase cuantitativa

Muestra

Se efectuó un muestreo no probabilístico por efecto

bola de nieve con el que se llegó a una muestra de 138 profesionales de la EF. Como criterio de inclusión, se consideró que, al momento de llevar a cabo la investigación, los participantes estuvieran desempeñándose en colegios regulares, tanto públicos como privados, en Chile, sin importar si contaban o no con experiencia laboral previa con alumnado con discapacidad. De estos, 65 fueron mujeres (edad en años 33.75 ± 8.53) y 73 hombres (edad en años 33.75 ± 6.70). Se desempeñaban en colegios de todas las zonas del país (Zona norte 7.8%, Zona centro 76.8%, Zona sur 15.4%).

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario online, contactando al profesorado de EF de todo el país por medio de los Departamentos de Administración de Educación Municipal y la Dirección de los establecimientos públicos de todo Chile. Los colegios privados fueron invitados a través de la Corporación Nacional de Colegios Particulares. Posteriormente, se amplió la invitación a diferentes comunidades de docentes a participar en la investigación por redes sociales privadas y públicas.

Variables

Sociodemográficas y de experiencia docente

Se aplicó un cuestionario para determinar: género, edad y región de desempeño profesional. Por otra parte, se determinó la experiencia docente con 2 preguntas que apuntaron a experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF (vivencias obtenidas en roles laborales, trabajando con alumnado que presenta cualquier tipo de discapacidad, fuera o dentro de colegios) y la formación en inclusión y/o discapacidad (conocimientos y habilidades adquiridos por medio de estudios de grado, estudios de posgrado, máster o curso de especialización, centrados en estrategias educativas inclusivas y/o trabajo con alumnado con discapacidad).

Autoeficacia percibida (AE)

Para determinar la AE del profesorado en la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de EF, se utilizó el instrumento Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013) en su versión en español validada por Reina et al. (2019). Este instrumento aborda tres escalas que se centran en discapacidad intelectual, física y visual, utilizando descripciones narrativas de casos de estudiantes con discapacidad: un niño con Discapacidad Intelectual (DI) capaz de caminar y correr sin asistencia, un niño con Discapacidad Física (DF) que se desplaza con dispositivos de asistencia y una niña con Discapacidad Visual (DV) severa. Se empleó una escala Likert para cuantificar la AE, donde uno representó "sin confianza" y cinco "confianza completa" en las situaciones planteadas. Dado que cada escala se compone de 9 a 11 preguntas según el caso (11 preguntas para DI y nueve preguntas para DF y DV), se ajustó la escala Likert de Hutzler y Barak (2017) a puntos. Un puntaje de 80 a 100 puntos indica un nivel alto de AE, de 60 a 79 puntos indica un

nivel moderado, y menos de 60 puntos indica un nivel bajo. El instrumento fue aplicado durante los meses de octubre del año 2021 y enero del año 2022.

Fase cualitativa

De tipo fenomenológico que exploró los factores que puedan influir en el nivel de AE percibida del profesorado, desde su propio punto de vista y experiencia.

Muestra

El muestreo fue intencional y opinático, se llegó a una muestra de 16 profesionales de la EF, que como criterio de inclusión debían haber participado en la 1ª fase de esta investigación y tener experiencia en el trabajo con alumnado con discapacidad en contexto escolar. Del total, el 56.25% fueron mujeres (edad en años 35.22 ± 7.7) y 43.75% hombres (edad en años 31.14 ± 0.1). Se desempeñan en colegios de diversas regiones de Chile (18.75% zona norte; 56.25 Zona centro; 25% Zona sur). El 62.5% recibe apoyo del PIE para planificar sus clases, pero sólo un/a participante recibe apoyo durante la sesión de EF, con enfoque de codocencia. 12 participantes poseen formación en inclusión y/o discapacidad (58.3% sólo en su formación universitaria, 16.6% sólo formación específica adicional y 25% formación universitaria y específica adicional), los 4 participantes restantes carecen de formación.

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas; esta técnica permitió recoger datos en profundidad sobre las experiencias vividas por el profesorado en su trabajo con alumnado con discapacidad, lo que permitió comprender el significado del fenómeno de estudio desde la propia subjetividad. Las entrevistas, validadas por 5 expertos en el área, fueron realizadas siempre por los mismos dos investigadoras/es, siguiendo un guión temático predefinido. No obstante, la estructura de la entrevista fue flexible y podía modificarse según las aportaciones del participante.

La entrevista estuvo compuesta por tres bloques temáticos: educación inclusiva, formación inicial docente y experiencia profesional. Cada participante compartió sus experiencias como informante en entrevistas remotas a través de Zoom, con una duración de 30 a 45 minutos. Se registraron utilizando una grabadora de voz y anotaciones en el diario de campo.

Criterios éticos para ambas fases

El Proyecto recibió la aprobación del Comité de ética científico de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (código 90660/18102021). El profesorado participante brindó su consentimiento en línea al inicio de la encuesta, donde se les informó sobre el proyecto, la voluntariedad de su participación, y la garantía de anonimato y confidencialidad de los datos. Posteriormente, en la segunda fase, también otorgaron su consentimiento en línea antes de la entrevista.

Análisis de datos

1ª Fase cuantitativa: Análisis estadístico

Se presentan las características de los participantes mediante medias, desviaciones estándar o frecuencias absolutas y relativas, según corresponda. La asociación entre variables se evaluó mediante modelos de regresión lineal por pasos, donde las variables explicativas incluyeron género, edad, experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF, formación en inclusión y/o discapacidad, y la variable explicada eran las puntuaciones en las diferentes categorías de AE. La selección del mejor modelo se basó en el criterio de información de Akaike (Akaike, 1974). Además, se emplearon modelos de regresión logística para variables explicadas categóricas (baja-media vs alta autoeficacia), utilizando variables sociodemográficas y de experiencia docente como variables explicativas. Para determinar la significancia estadística se consideró un nivel de confianza del 95% ($p < 0.05$). Todos los análisis fueron realizados en R (Versión 4.1.2).

Factores facilitadores	Trabajo colaborativo interprofesional Actitudes positivas propias Experiencia profesional en discapacidad Formaciones en discapacidad e inclusión Tipología de la discapacidad Liderazgo directivo Formación inicial docente
Factores obstaculizadores	Falta de involucramiento del mismo profesorado en el contexto discapacidad Actitudes negativas propias Rechazo de la comunidad educativa Formación inicial docente

Figura 1. Categorías y subcategorías de análisis

2ª Fase cualitativa: análisis temático

El análisis de los datos fue de tipo temático, utilizando la descripción y/o interpretación del contenido de los datos, realizado por dos investigadoras/es que discutieron, reflexionaron y tomaron acuerdos; en pocas ocasiones, participó un tercer investigador en el proceso, solo cuando había discrepancias. Este proceso de análisis fue circular y reflexivo, avanzando de lo general a lo específico y de lo específico a lo general para garantizar la correcta interpretación de los datos. Se empleó el programa ATLAS.ti 22.010 para facilitar el análisis de datos textuales. Se implementaron criterios de rigor para garantizar la calidad de este estudio cualitativo, abordando aspectos como credibilidad, transferibilidad, consistencia, conformabilidad, adecuación epistemológica, relevancia, validez y reflexividad. Entre los procedimientos utilizados se encuentra el cuaderno de campo, que detalla las fases, el proceso y los métodos de investigación, así como descripciones de los informantes y análisis reflexivos de cada investigador/a. Además, se llevó a cabo una verificación con los informantes, compartiendo los resultados para corroborar la correcta recopilación e interpretación de sus experiencias por parte de los investigadores. Después de examinar los datos, se formularon categorías que se utilizan para interpretar los resultados de esta etapa de la investigación. El análisis del discurso docente revela dos categorías distintas, cada una con sus respectivas subcategorías, que proporcionan una comprensión más profunda de los factores

que afectan los niveles de AE: factores facilitadores y factores obstaculizadores, como se ilustra en la Figura 1.

Resultados

1ª Fase cuantitativa

La tabla 1 presenta las características sociodemográficas y de experiencia docente (edad, años de experiencia profesional, formación en inclusión y/o discapacidad, experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF) diferenciadas por género y niveles de AE percibida en Discapacidad Intelectual, Discapacidad Física y Discapacidad Visual de los participantes. Hubo diferencias significativas en DF ($p = .001$) y DV ($p = .018$) con relación al género. No se observan diferencias significativas en AE percibida en DI.

Tabla 1. Características de la muestra

	Total		Mujer		Hombre	P	
	N	(%)	N	(%)	N		(%)
Participantes	138		65		73		
Edad (media + DS)	33.75 ± 7.59		33.75 ± 8.53		33.75 ± 6.70	.000	
Años de experiencia (media + DS)	8.72 ± 7.17		8.89 ± 8.35		8.58 ± 5.99	.797	
Formación en inclusión y/o discapacidad (Si)	53	(38.4)	28	(43.1)	25	(34.2)	.374
Experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF (Si)	106	(76.8)	54	(83.1)	52	(71.2)	.149
Nivel Autoeficacia DI						.114	
Bajo	15	(10.9)	9	(13.8)	6	(8.2)	
Medio	66	(47.8)	35	(53.8)	31	(42.5)	
Alto	57	(41.3)	21	(32.3)	36	(49.3)	
Nivel de Autoeficacia DF						.001	
Bajo	29	(21.0)	12	(18.5)	17	(23.3)	
Medio	56	(40.6)	37	(56.9)	19	(26.0)	
Alto	53	(38.4)	16	(24.6)	37	(50.7)	
Nivel de Autoeficacia DV						.018	
Bajo	55	(39.9)	31	(47.7)	24	(32.9)	
Medio	49	(35.5)	25	(38.5)	24	(32.9)	
Alto	34	(24.6)	9	(13.8)	25	(34.2)	

Nota. Valor p correspondiente a pruebas-t en variables numéricas y χ^2 para variables categóricas. DS: Desviación estándar, EF: Educación física, DI: Discapacidad intelectual, DF: Discapacidad física, DV: Discapacidad visual.

La tabla 2 presenta la asociación entre las variables sociodemográficas y de experiencia docente con altos niveles de AE percibida. En DI, tanto el género (masculino) ($p = .002$) como la experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF ($p = .019$) están asociadas a mayor AE. En DF solo la experiencia en inclusión de alumnado con discapacidad en EF ($p = .001$) está asociada a mayor AE percibida. Por último, en DV, la formación en inclusión y/o discapacidad ($p = .004$) y el género (masculino) están asociadas a mayores niveles de AE percibida. La tabla 3 muestra los Odds Ratio de las variables sociodemográficas y experiencia docente en relación con los grupos de alta AE percibida. En la DI, tanto formación en inclusión y/o discapacidad (OR de 2.613, $p = .016$) como el género masculino (OR de 2.536, $p = .015$) son predictoras de tener un alto nivel de AE percibida. En la DF, solo el género masculino (OR de 3.809, $p = .001$) es predictor de tener un alto nivel de AE percibida. Finalmente, en la

DV también solo el género masculino (OR de 3.561, $p=.005$) es una variable predictora de tener un alto nivel de AE percibida.

Tabla 2. Asociación de variables sociodemográficas y de experiencia docente relacionadas con puntuaciones de autoeficacia

	B	Beta	p
Nivel Autoeficacia DI			
Formación en inclusión y/o discapacidad	.239	.152	.074
Género (Masculino)	.403	.263	.002
Experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF	.365	.202	.019
Nivel de Autoeficacia DF			
Formación en inclusión y/o discapacidad	.257	.145	.088
Género (Masculino)	.274	.158	.054
Experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF	.583	.284	.001
Nivel de Autoeficacia DV			
Formación en inclusión y/o discapacidad	.476	.239	.004
Género (Masculino)	.431	.222	.008

Nota. Beta: Coeficiente b estandarizado, EF: Educación física, DI: Discapacidad intelectual, DF: Discapacidad física, DV: Discapacidad visual. Variables en los modelos corresponden al mejor modelo según el criterio de información de Akaike (AIC).

Tabla 3. Asociación de variables sociodemográficas y de experiencia docente relacionadas con la categoría de autoeficacia (Alta)

	OR	IC 95%	p
Nivel Autoeficacia DI			
Formación en inclusión y/o discapacidad	2.613	1.194-5.719	.016
Edad	1.065	0.945-1.202	.302
Años de experiencia	0.918	0.804-1.047	.201
Género (Masculino)	2.536	1.199-5.365	.015
Experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF	1.968	0.752-5.149	.168
Nivel de Autoeficacia DF			
Formación en inclusión y/o discapacidad	1.547	0.689-3.474	.29
Edad	1.075	0.95-1.216	.252
Años de experiencia	0.97	0.853-1.104	.649
Género (Masculino)	3.809	1.763-8.229	.001
Experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF	2.464	0.933-6.504	.069
Nivel de Autoeficacia DV			
Formación en inclusión y/o discapacidad	1.757	0.723-4.271	.214
Edad	1.112	0.977-1.265	.107
Años de experiencia	0.897	0.779-1.034	.133
Género (Masculino)	3.561	1.477-8.584	.005
Experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF	1.426	0.495-4.11	.511

Nota. OR: Razón de chance, IC: Intervalo de confianza, EF: Educación física, DI: Discapacidad intelectual, DF: Discapacidad física, DV: Discapacidad visual. Valores estadísticamente significativos son mostrados en negrita (<0.05).

2ª Fase cualitativa

En la siguiente sección, se contextualizan los resultados de la primera fase a través de datos recopilados en entrevistas. Se abordan dos categorías de análisis: Factores Facilitadores y Obstaculizadores de la inclusión en las clases de EF según la percepción del profesorado, los cuales pueden afectar AE percibida. Se identificaron 225 códigos que ofrecen una perspectiva sobre la experiencia de los participantes al trabajar con alumnado con discapacidad.

Factores Facilitadores

Las/os participantes hacen referencia de elementos que, al interactuar, facilitan la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF. Destacan principalmente el trabajo colaborativo interprofesional con profesionales del PIE

chileno, en particular con educadoras de inclusión, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas. Este trabajo conjunto permite al profesorado realizar adaptaciones curriculares más efectivas, desarrollar actividades adecuadas para el trabajo conjunto entre alumnado con y sin discapacidad, y experimentar una mayor confianza en sus clases, como se refleja en la siguiente cita: “Entonces trabajamos con ellos (Profesionales PIE), (...) en base a eso se planifica; que podemos hacer con (estudiante con discapacidad), qué trabajos puede hacer, (...) lo adecuamos para que todos puedan trabajar a la par con el compañero que está en situación de discapacidad” (P4).

Basados en este elemento, relataron adquirir nuevo conocimiento y nuevas estrategias de los distintos profesionales, lo que permite realizar clases realmente inclusivas diversificando los procesos de enseñanza aprendizaje.

“Yo siento que he sido afortunada, trabajar con un equipo PIE, haciendo codocencia, era un trabajo súper colaborativo (...), siento que he tenido esa oportunidad y ha sido un trabajo super enriquecedor” (P5)

Por otra parte, el profesorado indicó que actitudes positivas, como la empatía, proactividad y la motivación por trabajar con el alumnado con discapacidad, son elementos personales que fomentan la confianza y habilidades para la inclusión en las clases, repercutiendo en el nivel de AE que ellas/os perciben de su trabajo.

“La disposición del docente, es lo principal y de los colegas también, porque, cuándo el ambiente te permite realizar las clases de la manera que (...) tú crees que es la idónea, uno logra hacer mejor las cosas” (P3)

La mayoría del profesorado participante refirió su experiencia al trabajar con alumnado con discapacidad, tanto en el entorno universitario como en el laboral. Mientras más experiencia, los participantes relataban sentir mayores aprendizajes en el contexto de inclusión del alumnado con discapacidad, de esta forma adquirir mejores herramientas desde la práctica vivencial.

“... Uno va aprendiendo, por más teoría que nos enseñan, uno aprende en la práctica y uno se puede equivocar en la práctica, pero aprende de su error” (P16).

Del mismo modo, todas/os las/os participantes resaltaron la importancia de las formaciones en inclusión y discapacidad, como un factor que potenciaría sus las capacidades para la enseñanza de EF. Sin embargo, llama la atención que la mayoría carecía de formación adicional en el área.

“... Es importante capacitar a los profesores en temas de discapacidad (...) para que tengan herramientas para hacer una clase de manera correcta, de lo contrario, como profesor puedes causar un daño o una mala experiencia” (P12)

El profesorado mencionó que el tipo de discapacidad impacta en sus niveles de AE. La presencia de alumnado con DI se percibió como un facilitador para la inclusión en las clases, destacando que las adaptaciones no diferían significativamente de las modificaciones habituales.

“Ayuda mucho que los estudiantes con discapacidad intelectual no tienen grandes problemas motores ... uno debe modificar la forma de darle la orden, de comunicarse con

ellos y ser creativos en las actividades” (P3).

Un número importante de participantes resaltaron el liderazgo directivo como un factor clave, subrayando la relevancia de que los establecimientos fomenten una cultura inclusiva y que el equipo directivo lidere las formaciones específicas en EF con enfoque en la inclusión del alumnado con discapacidad.

“Si hablamos de comunidad educativa o ¿de quién depende todo? ... de la dirección de la escuela y desde ahí baja, (...) y ahí se supone que todos los profesores deberían estar empapados con esto de la inclusión” (P11).

La mayoría de las/los participantes cuya edad era menor a 30 años consideraron que su formación inicial docente les proporcionó las herramientas básicas y necesarias para el trabajo con alumnado con discapacidad.

“... Lo que te entrega la universidad son herramientas iniciales fundamentales para el quehacer profesional y uno tiene que ir adaptándolas a su la realidad” (P12).

Finalmente, se destaca que los participantes de género masculino mencionan más factores facilitadores en comparación con las participantes femeninas, sugiriendo una mayor confianza en su desempeño laboral y un nivel superior de AE en su discurso.

Factores Obstaculizadores

El profesorado participante señala elementos que, al actuar en conjunto, constituyen una barrera para el desarrollo de la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases de EF. Destacan la falta de involucramiento del profesorado en el contexto de la discapacidad, lo cual se traduce en una falta de compromiso activo para atender la diversidad del alumnado y asegurar la inclusión de todas/os, tenga o no discapacidad. Del discurso se extrae que existe una tendencia a que el nivel de AE disminuya a medida que se reduce el grado de involucramiento del profesorado.

“No nos involucramos realmente con las personas (con discapacidad) ... yo creo que falta involucrarse un poco más con la discapacidad en sí y con las familias” (P1)

“Yo tenía colegas que dejaban a la niña aislada de la clase, o que la dejaban en una sombrita, o que decían “¿cómo lo hago con ella?” ... pero ellos tampoco se capacitaban en el tema para lograr incluirla” (P4)

Aunque el profesorado reconoce que sus actitudes positivas facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad, también destacan que las actitudes negativas como la falta de motivación, la rigidez ante los cambios y la negatividad ante la discapacidad son obstáculos para la inclusión en las clases de EF. En sus relatos, confirman que las principales barreras para la inclusión provienen de ellos mismos como profesionales.

“(Proceso de inclusión) entonces siento que eso genera resistencia en algunos docentes, otros profesores me han dicho: ¿Sabes qué? No me siento capacitado, no tengo las herramientas, no tengo la conciencia de cómo trabajar con estos alumnos” (P5)

Algunas/os participantes mencionaron el rechazo por parte de algunos miembros de la comunidad educativa a la

inclusión del alumnado con discapacidad. Se han enfrentado a situaciones donde familias y otros funcionarios escolares no respaldan la inclusión, lo que complica la labor del profesorado en las clases de EF y disminuye la percepción de su AE proveniente de la comunidad educativa

“Todavía me pasa que las familias discriminan, que no quieren que sus hijos hagan clases con los niños con discapacidad y ahí estás tú como profesor, con una mayor presión, para que ese papá no sienta que su hijo hace menos cosas por estar con el compañero con discapacidad” (P1).

Así como el profesorado menor de 30 años señalaba que la formación inicial docente era un aspecto facilitador, los mayores de 30 años refieren que es un obstáculo debido a la falta de formación específica en discapacidad.

“Entonces creo que una de las falencias es la universidad, es no haber sido capacitados en esta área (discapacidad) porque en algún momento de la vida profesional te vas a encontrar con algún niño con discapacidad. Creo que es necesario y es uno de los grandes desafíos del profe de Educación Física” (P2).

Finalmente, se destaca que las participantes de género femenino mencionan más factores obstaculizadores en comparación con los participantes masculinos, sugiriendo una menor confianza en su desempeño laboral y un nivel inferior de AE en su discurso.

Discusión

El propósito de este estudio fue analizar el nivel de AE profesorado con respecto a la inclusión de alumnado con discapacidad en clases de EF y su relación con variables sociodemográficas y de experiencia docente; además de explorar los factores facilitadores y factores obstaculizadores que puedan influir en el nivel de autoeficacia percibida, utilizando un diseño mixto secuencial.

Los resultados del cuestionario sugieren que los participantes perciben niveles más altos de AE al trabajar con alumnado con DI, en comparación, con aquellos con DF o sensorial. Esta tendencia podría explicarse por la percepción del profesorado de estar mejor capacitado para abordar desafíos asociados con la DI, la cual, según sus relatos en entrevistas, presenta problemas motrices menores en comparación con sus contrapartes con DF y sensorial. Lo que coincide con lo planteado por Alhumaid et al. (2020), Hutzler y Barak (2017) y Wang et al. (2015), quienes señalan que el profesorado de EF prefiere trabajar con discapacidades diferentes a la física; de igual manera, Selickaité et al. (2019) indica que los estudiantes de EF reportan bajos niveles de autoeficacia percibida en la inclusión de alumnado con discapacidad visual. Esto también podría atribuirse a lo relatado por el profesorado, donde señala que el trabajo con el alumnado con DI no varía mayormente en relación a aquellos sin discapacidad; pero requiere ajustes en la instrucción, el lenguaje y un acompañamiento constante. Por otra parte, el profesorado señala el trabajo con alumnado con DF y DV se ve facilitado mediante colaboraciones in-

terprofesionales, especialmente con terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas, cuando se cuenta con un equipo multidisciplinario.

Los resultados cuantitativos también sugieren que, la experiencia profesional en inclusión de alumnado con discapacidad en EF está positivamente asociada a una mayor AE percibida tanto para la población con DI como para la población con DF. Esta relación encuentra respaldo en estudios previos, como los de Beamer & Yun, 2014; Hodge & Elliott, 2013; Hutzler et al., 2019, que señalan una asociación positiva entre experiencia previa, actitudes positivas y la AE percibida del profesorado de EF. Asimismo, Abellán et al. (2019), destaca que las experiencias previas de trabajo en deportes inclusivos mejoran el desempeño del profesorado de EF en formación. El análisis cualitativo de las entrevistas del profesorado participante proporciona una idea más clara de esta asociación. Según los relatos, la experiencia en inclusión está vinculada tanto a la formación inicial docente como al ámbito laboral, y manifiestan que las actitudes positivas, especialmente la motivación por trabajar con alumnado con discapacidad, impulsan a buscar oportunidades laborales en este ámbito, enfrentando diversos desafíos que generan mayor experiencia. Aquellos que han egresado en los últimos 10 años resaltan que su motivación para trabajar en inclusión surgió desde su formación inicial docente y proyectos de inclusión durante la formación universitaria. Esto coincide con Alhumaid et al. (2020) y Reina et al. (2016), quienes indican que la ejecución de programas para el profesorado de EF en formación, promoviendo actividades de contacto e inclusión, favorece el desarrollo de competencias necesarias para el trabajo con alumnado con discapacidad.

En cuanto a la inclusión del alumnado con DV, la formación en inclusión y/o discapacidad se vincula a una mayor AE percibida. Esto podría explicarse debido a los bajos desempeños motores en habilidades locomotoras y de control de objetos en este grupo (Kurtoğlu et al., 2022). En el contexto chileno, es relevante mencionar que solo un 0,25% de la matrícula de alumnos con discapacidad en escuelas regulares presenta DV (BCN, 2018), lo que podría limitar la experiencia previa del profesorado y, por ende, resalta la necesidad imperante de formación específica.

En cuanto a la variable sociodemográfica género, se observa que el género masculino se asocia con niveles más altos de AE en la inclusión del alumnado con DI y DV. Además, actúa como un predictor de AE elevada en todas las discapacidades. Este hallazgo se respalda con los resultados cualitativos, donde el género masculino muestra mayor seguridad en la inclusión, en línea con lo planteado por Abellán et al. (2019), pero en contraste con Reina et al. (2016), quienes no hallaron diferencias de AE según género. En relación a la variable experiencia docente, los resultados sugieren que, para el trabajo con alumnado con DI, la formación en inclusión y/o discapacidad es predictor de tener alta AE. Este hallazgo podría explicarse a través de los relatos del profesorado participante, quienes re-

saltan la importancia de las formaciones y las actitudes positivas del profesorado coincidiendo con las características de un buen docente definidas por Villaverde-Caramés, et al. (2021).

Además, vinculan las formaciones al liderazgo de sus directivos (Valdés, 2022) y las oportunidades brindadas por escuela para su desarrollo. No obstante, es destacable que solo un reducido porcentaje del profesorado cuenta con formación adicional específica. Esto podría indicar un limitado compromiso con la inclusión, según lo expresado por ellos mismos, o reflejar la escasa oferta de formación continua en inclusión y/o discapacidad para el profesorado de EF en Chile. Por otra parte, autores como Hersman & Hodge, (2010), Ko & Boswell, (2013) y Morley et al., (2021), plantean que el tamaño de la clase, los planes y programas del currículum, el temor por la seguridad de los alumnos, el posible impacto negativo en los compañeros, también son factores que podrían influir.

Fortalezas y limitaciones

Esta investigación destaca por abordar un tema poco explorado, especialmente en el contexto chileno. Si bien, comparte similitudes con trabajos anteriores, como los de Reina et al. (2016) y Abellán et al. (2019), que abordaron la AE del profesorado de EF en formación, sobre la inclusión del alumnado con diversas discapacidades, nuestra propuesta se distingue por su enfoque innovador al incorporar una fase cualitativa para explorar más a fondo las percepciones y experiencias del profesorado. Por último, tributa al ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje. No obstante, se presentan limitaciones, como la distribución no homogénea de la muestra centrada en la zona central del país, aspecto que da cuenta de la realidad demográfica del país. Además, la realización de cuestionarios en línea impide la resolución de dudas y no proporciona información sobre las condiciones en las que se llevaron a cabo.

Conclusión

Basado en los hallazgos de esta investigación, se puede concluir que el profesorado de EF tiene niveles más altos de autoeficacia percibida en la inclusión de alumnado con DI en comparación con el alumnado con DF y DV, lo que podría afectar en la participación en clases de EF. Por lo tanto, se destaca la necesidad de una formación inicial docente con mayor énfasis en la inclusión del alumnado con discapacidad y en sus necesidades específicas de apoyo educativo durante esta clase. En consecuencia, resulta imperativo que los planes de estudio de las carreras EF aborden en detalle estos temas y que se implementen programas de sensibilización sobre la discapacidad. Asimismo, se subraya la importancia de una formación continua del profesorado en temas de discapacidad y/o inclusión.

Además, es fundamental que el Ministerio de Educación

establezca una línea de desarrollo que sistematice la formación continua dirigida al profesorado de EF, enfocada específicamente en la inclusión de alumnado con discapacidad en el contexto escolar.

Agradecimiento

La presente investigación ha sido financiada por el Convenio de Ejecución de Proyecto de Investigación - Concurso "Semilleros de Investigación" en Educación y Ciencias Sociales 2021/2022 –Académicos regulares y adjuntos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Agradecemos a dicha facultad por promover la investigación asociada a la docencia universitaria y la generación del Fondo Semilleros de Investigación.

Referencias

- Abellán, J., María Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R. & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Journal of Sport Psychology*, 28, 143–156.
- Akaike, H. (1974). A New Look at the Statistical Model Identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, 19(6), 716–723. <https://doi.org/10.1109/TAC.1974.1100705>
- Akşit, S., Büşra Yılmaz, E. & Ağbuğa, B. (2022). Systematic Review of the Participation of the Disabled in Physical Education Class. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 24(1), 38–51. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PMED1000097>
- Alhumaid, M., Khoo, S. & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(3898), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12093898>
- Alhumaid, M., Khoo, S., & Bastos, T. (2021). The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy towards Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 13(3459), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su13063459>
- Barbosa, S., Villegas, F., & Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista latinoamericana de bioética*, 37(2), 113-124. <https://doi.org/10.18359/rbi.4303>
- Barnes, C. (2020). Understanding the social model of disability: Past, present and future. En Watson, N. & Vehmas, S. (eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies 2.ª ed.* (pp. 14-31). Routledge.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-281.
- Beamer, J. & Yun, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 362–376. <https://doi.org/10.1123/apaq.2014-0134>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2018). Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf
- Block, M. E., Hutzler, Y. S., Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Bode, H., & Hirner, V. (2013). Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Eltern und Fachleuten. *Klinische Pädiatrie*, 225(02), 57-63. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1333760>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 3º ed. Bristol: CSIE
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Brogna, P. (2016). El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación. *Revista inclusiones*, 3(especial), 18-21.
- Castillo-Retamal, F., Garrido, B. C., Calderón, H. A., Zakuda, A. V., Fariás, T. P., Tapia, C. M. & Alcaino, J. Q. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile. *Retos*, 42, 125-128, 42, 56–65. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V42I0.86977>
- Cruz-Ortiz, M., Pérez-Rodríguez, M. C., Jenaro-Río, C., Sevilla-Santo, D. E. & Cruz-Ortiz, S. (2016). Cuando las diferencias no importan: La inclusión en una escuela primaria mexicana. *Cultura y educación*, 28(1), 72–98. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1124549>
- Daugherty, B., Bittner, M., Ocampo, A., Lavay, B., Chevalier, S., Jimenez, S. & Le, A. (2020). Interprofessional Collaboration: Training Preservice Adapted Physical Education Teachers to Facilitate Peer Engagement Among Children with Disabilities. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(5), 1313–1323. https://doi.org/10.1044/2020_persp-19-00180
- De Oliveira, P., Van Munster, M., De Souza, J. & Lieberman, L. (2020). Adapted physical education collaborative consulting: A systematic literature review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 165–175. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2019-0037>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (2002). *Making Special Education Inclusive: From Research to Practice*. David Fulton Publishers.
- Flores, E. & Maureira, F. (2020). Formación pedagógica en la carrera de educación física: Falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, ISSN 1989-8304, N° 62, 2020, Págs. 118-126, 62, 118–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186184&info=resumen&idioma=SPA>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2º ed.). Routledge.
- Hersman, B. & Hodge, S. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730–757. <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>
- Hodge, S. & Elliott, G. (2013). Physical Education Majors' Judgments about Inclusion and Teaching Students with Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.88>
- Hotham, S., Hamilton-West, K., Hutton, E., King, A. & Abbott, N. (2017). A study into the effectiveness of a postural care training programme aimed at improving knowledge, understanding and confidence in parents and school staff. *Child: Care, Health and Development*, 43(5), 743–751. <https://doi.org/10.1111/cch.12444>
- Hurtado, J., Paéz, J., Muñoz, I., Oyarce, C., Cerda, M., Walton, M., & Lasnibat, N. (2023). Nivel de Autoeficacia Docente de profesores y profesoras de Educación Física que participan del sistema escolar en Chile. *Retos*, 48, 564-574. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95893>
- Hutzler, Y. & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>

- Ko, B. & Boswell, B. (2013). Teachers' Perceptions, Teaching Practices, and Learning Opportunities for Inclusion. *The Physical Educator*, 70(3), 223–242.
- Kurtoğlu, A., Çar, B. & Konar, N. (2022). Comparison of physical and motoric characteristics of totally visually impaired and low vision individual. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(3), 414–425. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.3.9092>
- McKay, C., Block, M. & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331–348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MDSF). (2022). Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia 2022. Presentación de resultados. Prevalencia de discapacidad en niños, niñas y adolescentes. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endide-2022>
- MINEDUC. (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- MINEDUC. (2019). Profesionales asistentes de la educación Orientaciones Acerca de su Rol y Funciones en Programas de Integración Escolar. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., Morley, I. & Maher, A. (2021). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 401–418. <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>
- Nation, M., Christens, B., Bess, K., Shinn, M., Perkins, D. & Speer, P. (2020). Addressing the problems of urban education: An ecological systems perspective. *Journal of Urban Affairs*, 42(5), 715–730. <https://doi.org/10.1080/07352166.2019.1705847>
- Navarrete, M. (2019). Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnia. Revista De Educación Inclusiva*, 3(2), 153-185.
- Neal, J. W. (2020). Community psychology and urban studies: Common connections and missed opportunities. *Journal of Urban Affairs*, 42(5), 702–714. <https://doi.org/10.1080/07352166.2020.1712152>
- O'Brien, T. D., Noyes, J., Spencer, L. H., Kubis, H. P., Edwards, R. T., Bray, N. & Whitaker, R. (2015). Well-being, health and fitness of children who use wheelchairs: Feasibility study protocol to develop child-centred “keep-fit” exercise interventions. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 430–440. <https://doi.org/10.1111/jan.12482>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Reina, R., Ferriz, R. & Roldan, A. (2019). Validation of a Physical Education Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students with Disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>
- Reina, R., Hemmelmayr, I. & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology*, 8(2), 93–103.
- Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M. E. & Rėklaitienė, D. (2019). The Analysis of the Structure, Validity, and Reliability of an Inclusive Physical Education Self-Efficacy Instrument for Lithuanian Physical Education Teachers. *SAGE Open*, 9(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/2158244019852473>
- Smith, R. (2014). Changing policy and legislation in special and inclusive education: A perspective from Northern Ireland: Changing Policy and Legislation in Special and Inclusive Education: A Perspective from Northern Ireland. *British Journal of Special Education*, 41(4), 382-402. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12081>
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S., Crouch, R. & Keys, C. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855060>
- Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- Trickett, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology*, 60, 395–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163517>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Valdés, R. (2022). Inclusive school leadership: a review of empirical studies. *Zona Próxima*, 36, 4–27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Villaverde-Caramés, E., Fernández-Villarino, M., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: Consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos*, 41, 471-479.
- Wang, L., Wang, M. & Wen, H. (2015). Teaching practice of physical education teachers for students with special needs: An application of the theory of planned behaviour. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 590–607. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077931>
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311–337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>

Joselyn Godoy-Briceno
 José Álvarez Opazo
 Juan Pablo Zavala Crichton
 Patricio Solis Urra
 Sebastian Rojas Moreno

joselyngodoyb@gmail.com
 jose.alvarez@uandresbello.edu
 jzavala@unab.cl
 patricio.solis.u@gmail.com
 sebastian.profesor.rojas@gmail.com

Autor/a
 Autor/a
 Autor/a
 Autor/a
 Autor/a