Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado

Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational inclusion in Physical Education

*Pía Canales Nuñez, **Omar Aravena Kenigs, *Jaime Carcamo-Oyarzun, *Jorge Lorca Tapia, *Cristian Martinez-Salazar

*Universidad de la Frontera (Chile), **Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen. El objetivo del presente estudio fue conocer la percepción del estudiantado acerca de las prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de Educación Física. Además, develar las creencias del profesorado de Educación Física sobre la inclusión educativa. El estudio posee un alcance exploratorio-descriptivo y utiliza un método mixto. Los participantes fueron seleccionados en forma intencionada y corresponde a 163 estudiantes que cursan séptimo y octavo año de educación básica y 7 profesores de Educación Física pertenecientes a establecimientos escolares de las comunas de Temuco y Los Ángeles, Chile. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron un cuestionario de valoración de prácticas inclusivas, aplicado al estudiantado, y entrevistas en profundidad aplicadas al profesorado de Educación Física. Los resultados indican que se advierten como factores que favorecen la inclusión en el aula de Educación Física las habilidades personales del profesorado, la clase como un ambiente que beneficia las relaciones. Como factores obstaculizadores surgen la homogeneidad de actividades, la constante competición y la heteroevaluación como principal medio para evaluar el logro de aprendizajes del estudiantado.

Palabras clave. Inclusión educativa, educación física, estudiantado, creencias pedagógicas.

Abstract. The aim of the present investigation was to analyze students' perception of the practices that favor or obstruct educational inclusion in Physical Education settings. Also, to inquire about teachers' beliefs on the subject. The study has an exploratory-descriptive scope and uses a mixed method. Participants included were 163 students in the 7th and 8th grade of the Temuco and Los Angeles, Chile, and 7 teachers of Physical Education at all levels, all of whom were intentionally selected. The instruments of data collection were a questionnaire of inclusive practices, and in-depth interviews. Factors that favor inclusion include physical education teachers' personal skills, and the class as an environment that benefits relationships. As a hindrance factor, homogeneity of activities arises, constant competition, and hetero-evaluation as the main means to evaluate the achievement of students' learning.

Keywords. School inclusion, physical education, students, pedagogical beliefs

Introducción

Tradicionalmente en el contexto educativo, el concepto de inclusión escolar se ha asociado a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula común, sin que esto signifique implementar cambios profundos en las prácticas y metodologías de enseñanza, ni mucho menos en la cultura de los centros escolares (Leiva, 2013). Este enfoque de inclusión, asociado a la educación especial, tiene sus orígenes en Estados Unidos durante la década del 60, ante el debate por la exclusión escolar de niños y niñas con condiciones físicas y cognitivas diferentes (Rojas & Armijo, 2016). No obstante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) durante la Conferencia de Jomtiem, incorpora la idea que la inclusión no se restringe solo al estudiantado con necesidades educativas especiales y que es deber de la escuela asegurar una educación de calidad para todos y todas.

Posteriormente, la UNESCO (2008) en la Conferencia de Ginebra, amplía el concepto de educación inclusiva, destacándola como un proceso orientado a responder a la diversidad del estudiantado, eliminando paulatinamente las barreras que generan exclusión. Para Booth y Ainscow (2011) la educación inclusiva implica que todos los niños, niñas y jóvenes de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna condición especial que dificulte su aprendizaje. Diversos autores indican que transitar a este nuevo paradigma exige una transformación profunda del sistema educativo, donde la comunidad debe asumir la responsabilidad y el desafío de reflexionar críticamente sobre aquellas prácticas que limitan el éxito del estudiantado (Considine, Mihalick, Mogi-Hein, Penick-Parks & Van Auken, 2017).

En este contexto, durante el año 2015, la presidenta de la República de Chile promulga la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que regula admisión del estudiantado a los establecimientos escolares que reciben subvención del Estado, resguardando la igualdad de oportunidades y el

derecho de las familias a elegir el proyecto educativo que represente sus necesidades e intereses particulares. De esta forma, se fortalece uno de los principios fundamentales de la Ley General de Educación: «asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial» (LGE 20.370, art.3, letra c).

En este sentido, la Ley de Inclusión Escolar representa un importante avance para asegurar el acceso y permanencia del estudiantado en el sistema escolar chileno. Por otro lado, constituye un gran desafío para el profesorado que debe dar respuesta educativa a aulas cada vez más heterogéneas y diversas. Por tanto, un elemento determinante para favorecer la inclusión es propiciar el desarrollo de las competencias pedagógicas del profesorado, que le permitan generar una cultura inclusiva, como un aspecto fundamental para asegurar el éxito de los aprendizajes (Meléndez, 2009; Hodge, Murata & Kozub, 2002; Ocete, Pérez-Tejero & Coterón, 2015).

En efecto, diversos autores plantean que el éxito de la educación inclusiva está directamente relacionado con la acción docente en el aula y el reconocimiento de la diversidad como una riqueza que tributa al aprendizaje (Pantia, 2017; Pérez, 2013). Por tanto, es en el aula donde se deben implementar estrategias variadas, creativas, activas, con diseños curriculares acordes a la diversidad y a los distintos estilos de aprendizaje (Barrio, 2008; Delgado, 2007; Pérez, 2010). En este sentido, las metodologías cooperativas de enseñanza y aprendizaje se destacan como medio para favorecer la interacción, colaboración y actitudes inclusivas entre el estudiantado (Denegri, Opazo & Martínez, 2007; Velázquez, Fraile & López, 2014).

Ainscow (2001) propone que en la escuela inclusiva todo el estudiantado tiene cabida indistintamente de sus características, dificultades y ritmos de aprendizaje. Asimismo, todo el profesorado debe responsabilizarse del progreso de todo el estudiantado, sin excepciones. En el aula común, las diferencias individuales se consideran oportunidades y dejan de ser contempladas como problemas. De esta forma, Armada, González, & Montávez (2013) plantean que las prácticas pedagógicas deben promover actitudes de respeto y valoración de la diversidad como valores inherentes a la formación escolar.

En relación a lo anterior, transitar hacia una educación inclusiva,

representa un importante desafío para el profesorado de Educación Física (en adelante EF), entendiéndose que no debe limitarse exclusivamente al desarrollo de actitudes físicas, sino que a transformar el aula en un espacio de aprendizaje social en función de los intereses y características de todo el estudiantado (Moliner, 2008; Hernández, Labrador, Niort, Berbel, & Trullols, 2017). Al respecto, Hernández, Casamort, Bofill, Niort y Blázquez (2011) plantean que la inclusión depende ampliamente del conocimiento y competencias del profesorado, pero sobre todo de su actitud para configurar escenarios de aprendizaje que fortalezcan las relaciones interpersonales (Izquierdo & Díaz, 2017).

En relación a esto, algunos estudios han identificado el liderazgo y las habilidades comunicacionales como competencias clave del profesorado, que le permiten influir y proyectar una imagen de confianza para que el estudiantado sienta bienestar físico, psicológico y social (Álatozoglou, Athanailidis, Laios & Derri, 2017). Por otra parte, Del Valle, Vega y Rodríguez (2015) destacan las competencias disciplinarias del profesorado de EF: dominio de contenidos, diseño y desarrollo de actividades motivantes, capacidad para gestionar un clima positivo y atención a la participación de todo el estudiantado.

En este sentido, el aula de EF se destaca como un espacio privilegiado para brindar oportunidades de apoyo, colaboración y desarrollo de conductas pro sociales en el estudiantado (Proios, Proios, Siatras & Patmanoglou, 2015). La EF, entonces, representa una herramienta significativa para desarrollar y alcanzar los objetivos de un proyecto inclusivo, puesto que la acción educativa asociada a la actividad física, promueve la interacción social y el desarrollo de valores inherentes al deporte (Carter-Thuillier, López & Gallardo, 2017; Monzonís & Campplonch, 2015). Desde esta perspectiva, la actividad física y el deporte poseen un valor intrínseco para el desarrollo de prácticas inclusivas, siendo capaces de generar un escenario igualitario para el estudiantado.

Batista, Cubo y Martínez (2016) destacan la práctica de actividad física y deporte como un factor que contribuye al desarrollo social y emocional de los niños, niñas y jóvenes, impactando positivamente en su autoestima y autoconcepto. Por su parte, Ruiz, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2015), enfatizan en el aula EF como un lugar ideal para la educar en valores, debido a la diversidad de situaciones que allí se pueden crear, donde se conjugan emociones y afectos, aceptación y tolerancia a los fracasos.

De igual forma, algunos autores manifiestan que, si bien la actividad física y el deporte puede ser factores facilitadores para la cooperación y la comunicación entre grupos diversos, también pueden generar escenarios de enfrentamiento y conflicto (Saez & Lavega, 2014; Gómez, Figueroa & Salazar, 2015; Molina, 2015). En consecuencia, el aula de EF puede representar una «sociedad en miniatura», sobre la que el profesorado debe intervenir (Aguayo, 2009). Por tanto, la implementación de valores y prácticas inclusivas en el aula no es una situación al azar, sino que requiere competencias personales y profesionales del profesorado (Berigüi & Garcés, 2007; López 2012; Leatherman & Niemeyer, 2005).

Hiebert, Gallimore y Stigler (2002) relevan la importancia de promover en el profesorado de EF la reflexión sistemática y crítica acerca del aula como un espacio de intercambio de experiencias efectivas. Booth y Ainscow (2009), aportan diciendo que lograr una visión común será posible cuando exista conciencia de las barreras inclusivas presentes en el quehacer diario de la escuela y se deje de atribuir la responsabilidad de los fracasos escolares al estudiantado y su familia. De esta forma, la inclusión es una tarea compartida, donde el aula de EF puede transformarse en un escenario idóneo para construir culturas donde se reconozcan y valoren las diferencias.

Sobre la base de los antecedentes, el objetivo del presente artículo fue identificar las prácticas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de Educación Física desde la percepción del estudiantado de 7° y 8° año básico en siete establecimientos escolares de las comunas de Los Ángeles y Temuco, Chile. De igual forma, develar las creencias del profesorado de EF frente a la inclusión educativa. Se espera que el cumplimiento de estos objetivos, permita establecer desafíos que permitan al profesorado avanzar hacia el desarrollo de prácticas

educativas más comprensivas desde un enfoque inclusivo.

Método

El estudio se enmarca en una investigación educativa de alcance exploratorio- descriptivo. Utiliza una metodología de tipo mixta (Bisquerra, 2004).

Muestra

Los participantes son 163 estudiantes (95 mujeres y 68 hombres) que cursan el 7° y 8° año de secundaria. El promedio de edad es de 13,6 años (+2,1). Además, participan 7 profesores de Educación Física (3 mujeres y 4 hombres) que poseen entre 5 y 12 años de experiencia. La muestra fue de tipo no probabilística y para acceder a ella se seleccionó un total de 7 centros escolares de las comunas de Los Ángeles y Temuco, Chile. Los criterios de inclusión fueron centros escolares mixtos, cuyo profesorado de EF posea más de cinco años de experiencia laboral.

Instrumento de recolección de información

Para la valoración de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula de educación física, se elaboró y aplicó un cuestionario tipo Likert, donde los participantes debían puntuar las aseveraciones, según los siguientes criterios: 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Muy de acuerdo. Para el diseño de los ítems y delimitación de las dimensiones del instrumento, se consideró la revisión y análisis de investigaciones referentes a inclusión escolar y el aula de Educación Física (Ainscow, 2012; Amaiz, 2012; Booth et al, 2015; Denegri, Opazo y Martínez, 2007; Hernández et al, 2011;). Finalmente se obtuvo un instrumento compuesto por 20 ítems agrupados en 4 dimensiones:

Dimensión 1 «Aprendizaje de todo el estudiantado»:

1. El profesorado de EF se preocupa porque todo el estudiantado aprenda
2. El profesorado de EF constantemente me ofrece su ayuda durante las clases
3. El profesorado de EF adapta las actividades cuando demuestro dificultades
4. El profesorado de EF nos exige a todos/as por igual durante las actividades de clase
5. El profesorado de EF considera nuestras capacidades individuales durante la clase

Dimensión 2 «Clima del aula»:

6. En las clases de EF todos/as los/as compañeros/as nos tratan con respeto
7. En la clase de EF hay burlas cuando alguien no es hábil para realizar las actividades
8. En la clase de EF todo el estudiantado respetamos las normas de convivencia

9. La clase de EF se realiza en un ambiente agradable de trabajo

10. El profesorado de EF trata amablemente a todo el estudiantado

Dimensión 3 «Aprendizaje Colaborativo»:

11. Durante la clase de EF colaboramos entre compañeros/as
12. La clase de EF constantemente trabajamos en equipo
13. En la clase de EF los hombres y mujeres trabajan en grupos diferenciados
14. En las clases de EF competimos mucho entre compañeros/as
15. En la clase de EF nos enojamos cuando perdemos en juegos o competencias

Dimensión 4 «Participación»:

16. El profesorado de EF escucha mi opinión durante las clases
17. En la clase de EF seleccionan a los/as compañeros/as más hábiles para formar equipos
18. El profesorado de EF me da la posibilidad de autoevaluarme o calificarme
19. En la clase de EF el profesorado nos pregunta actividades de nuestro interés
20. El profesorado de EF considera la participación de todo el estudiantado durante las clases

La validez de contenido de instrumento se realizó por juicio de cinco académicos expertos en inclusión escolar. Los jueces valoraron los ítems en una escala ascendente de de 0 a 5, según los criterios de validación de contenido propuestos por Gairín (1993). Adicionalmente, los expertos podían incorporar comentarios, observaciones y plantear una formulación alternativa de aquellos ítems que consideren inadecuados. Una vez modificados los ítems a partir de las observaciones de los jueces expertos, se aplicó el instrumento a una muestra piloto de 30 estudiantes.

El análisis de fiabilidad se realizó con el estadístico Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos demuestran que todos los ítems poseen un alto nivel de confiabilidad y una consistencia adecuada para su aplicación (Ruiz, 2007). En la tabla 1 se presentan los valores del análisis de fiabilidad obtenido para cada dimensión del instrumento y el valor Alfa para la totalidad de la escala.

Tabla 1
Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach para las dimensiones del instrumento.

Dimensiones del constructo	N° de ítems	Consistencia interna
1. Implicación del profesorado de EF hacia el aprendizaje	5	.738
2. Clima del aula en la clase de EF	5	.753
3. Aprendizaje Colaborativo en la clase de EF	5	.712
4. Democracia y participación en la clase de EF	5	.806
Total Elementos de la Escala	20	.783

Como instrumento cualitativo, se diseñó una entrevista semi-estructurada y guion de preguntas orientadoras, dirigida al profesorado de EF. El propósito de la entrevista fue profundizar y develar las creencias pedagógicas del profesorado en relación a la inclusión educativa. Estas preguntas se referían a las metodologías de enseñanza y aprendizaje utilizadas, además de las prácticas para evaluar los aprendizajes. Para su validez de contenido, la entrevista fue sometida a juicio de expertos.

Análisis de la información

Para el análisis de la información cuantitativa (encuesta a estudiantado) se utilizó estadística descriptiva expresada en frecuencias porcentuales, la que fue sistematizada con el software SPSS versión 22. Por su parte, con la información cualitativa (entrevista a profesorado) se realizó análisis de discurso con categorías abiertas.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de valoración de prácticas inclusivas en el aula de EF, aplicado al estudiantado. Estos resultados se complementan con la presentación de textualidades extraídas en las entrevistas a docentes. Los resultados son agrupados por cada uno de los factores o dimensiones que componen el instrumento.

Figura 1. Resultados encuesta a estudiantes para la dimensión 1 "aprendizaje de todo el estudiantado en clases de EF".

La figura 1 muestra que el 87% del estudiantado posee una valoración positiva del profesorado de EF, en cuanto a su preocupación por monitorear el aprendizaje (ítem 1). Asimismo, el 85% del estudiantado muestra una percepción favorable acerca de las ayudas que ofrece el profesorado durante las clases de EF (ítem 2). En atención al ítem 3, el 63% del estudiantado considera que existe poca adaptación de actividades propuestas por el profesorado en la clase de EF. Esta baja valoración se confirma con los resultados del ítem 4, donde el 81% del estudiantado percibe que durante las clases de EF se les exige a todos por igual.

Asimismo, el 34% del estudiantado percibe que durante las clases de EF se considera escasamente las capacidades individuales (ítem 5).

En este sentido, las habilidades sociales del profesorado de EF son reconocidas como un elemento que favorece la inclusión del estudiantado en el aula. Sin embargo, se requiere mayor adaptación de las actividades de enseñanza en consideración a las capacidades individuales del estudiantado. A continuación, se presentan algunas textualidades extraídas de las entrevistas al profesorado de EF, que permiten profundizar los resultados de la dimensión 1.

Prácticas docentes que obstaculizan el «Aprendizaje de todo el estudiantado»:

«...Por ejemplo, la unidad de atletismo requiere cierta experticia y muchos de los niños no cuentan con ella, entonces voy viendo las actividades. Si siento que los niños no pueden hacerlo, entonces no las realizo... más que nada para que no se sientan excluidos por no tener las competencias, por ejemplo, para realizar un salto triple» [Docente 3]

Esta textualidad ayuda a explicar la baja valoración que el estudiantado atribuye a la adaptación de actividades por parte del profesorado en el aula de EF y la escasa consideración de las capacidades individuales durante la clase. En este ejemplo, el docente entrevistado evidencia una práctica pedagógica centrada en el logro de la técnica deportiva. Asimismo, se devela una baja expectativa acerca de las capacidades del estudiantado, enfatizando en que «no cuentan con experticia». Finalmente, el docente entrevistado dice que prefiere omitir la actividad cuando percibe que el estudiantado no podrá ejecutar el ejercicio en forma óptima.

Prácticas docentes que facilitan el «Aprendizaje de todo el estudiantado»:

«...Si bien el currículo nacional plantea objetivos de aprendizajes comunes para todo el estudiantado, siempre considero el contexto y la realidad de los chiquillos. Por ejemplo, adapto los objetivos de aprendizaje, pero siempre enfatizando que no es que exija menos a algunos y más a otros, sino que se ellos entiendan que cada alumno posee capacidades y habilidades distintas, por eso la evaluación es personalizada y los alumnos se sienten cómodos con ese procedimiento» [Docente 1]

Este testimonio da cuenta de una práctica comprensiva del profesor entrevistado. En primer lugar, porque existe una adaptación de los objetivos de aprendizaje al contexto cercano de los estudiantes, lo que favorece el logro de aprendizajes. Otro elemento destacable, radica en la sensibilización que el docente realiza con el estudiantado, en cuanto a reconocer y valorar las diferencias naturales existentes entre unos y otros. Finalmente, propone una evaluación con un enfoque formativo, donde se reconocen las propias capacidades y la participación del estudiantado en este proceso, favoreciendo también una evaluación más democrática y participativa.

Figura 2. Resultados encuesta a estudiantes para la dimensión 2 "clima de aula en la clase de EF"

La figura 2 muestra que el 34% del estudiantado posee una valoración negativa acerca del trato respetuoso entre el estudiantado durante la clase de EF (ítem 6). Asimismo, el 41% de los encuestados reconoce la existencia de burlas frente a compañeros/as que poseen dificultades para desarrollar o ejecutar actividades (ítem 7). Sin embargo, como factores facilitadores para la inclusión, destaca que el 92% del estudiantado

tado considera que existe respecto por las normas de convivencia (ítem 8) y el 86% percibe que las clases se desarrollan en un ambiente agradable (ítem 9). Por último, el 91% del estudiantado percibe un trato amable por parte del profesorado de EF durante las clases (ítem 10).

Prácticas docentes que obstaculizan el «Clima del aula»:

«...Sí, a veces hay chicos que se burlan, sobre todo cuando un compañero no tiene muchas aptitudes para algún deporte... lo que pasa es que hay algunas unidades, por ejemplo, deportes como te menciono, donde hay estudiantes muy avanzados, porque practican en sus tiempos libres o se dedican al deporte... pero hay otros que solo practican en las clases, entonces hay diferencias naturales». [Docente 2]

Aquí, el docente está consciente de las diferencias individuales de los estudiantes, sin embargo, no menciona estrategias donde estas diferencias se utilicen en beneficio del estudiantado. Además, se reconoce la existencia de burlas, pero se invisibiliza su gravedad, justificando que éstas son producto de las diferencias naturales entre los estudiantes más aventajados y los menos hábiles.

Prácticas docentes que facilitan el «Clima del aula»:

«...Siempre trato que los estudiantes se sientan cómodos al realizar las actividades de clase... hay muchas formas de presentar un objetivo de aprendizaje a los estudiantes. Uno como profesor debe procurar que el alumno disfrute y no someterlo a situaciones incómodas... finalmente lo que importa no es la destreza técnica, sino que los chicos disfruten con la actividad». [Docente 7].

En este relato, se infiere que el docente entrevistado posee una visión amplia e integradora acerca del aporte de la asignatura de EF al proceso formativo del estudiantado. El docente, considera la asignatura como un medio para lograr desarrollo integral en los estudiantes, por sobre la adquisición de determinadas técnicas deportivas. Asimismo, el docente reconoce y es consciente de las capacidades individuales del estudiantado, lo que facilita la adaptación de los objetivos y actividades de la clase.

Figura 3. Resultados encuesta a estudiantes para la dimensión 3 "Aprendizaje Colaborativo en la clase de EF."

La figura 3, muestra que, en relación al aprendizaje colaborativo en clases de EF, más del 90% de los estudiantes encuestados declara que durante la clase de EF existen instancias constantes de colaboración y trabajo en equipos (ítem 11 y 12). Sin embargo, el 75% entrevistado reconoce que frecuentemente estos grupos de trabajos son diferenciados según sexo (ítem 13). Asimismo, el 81% del estudiantado percibe que durante la clase de EF se producen interacciones de competitividad entre compañeros (ítem 14), mientras que el 73% considera que las derrotas en los juegos generan enojo o disgusto entre los compañeros.

Prácticas docentes que obstaculizan el «Aprendizaje Colaborativo»:

«...Yo realizo muchas competencias en las clases... siento que los algunos se motivan más al competir. Por ejemplo, les digo que formen equipos y ellos solos se organizan. Generalmente los hombres prefieren practicar fútbol o basquetbol y las niñas generalmente prefieren practicar voleyball». [Docente 3].

Esta textualidad enfatiza en la formación natural de grupos homogéneos según sexo en las clases de EF. En este sentido, es importante que

el docente cumpla un rol mediador en la propuesta de actividades donde estudiantes hombres y mujeres puedan interactuar con mayor frecuencia y naturalidad.

Prácticas docentes que favorecen el «Aprendizaje Colaborativo»:

«...Durante las clases, trato de desarrollar muchas actividades lúdicas. A través del juego se logran muchas cosas, por ejemplo, los niños no perciben hacer ejercicio con desagrado, además está el respeto por las normas y la ayuda que se pueden prestar... también la colaboración entre los compañeros es importante, el juego es un medio para que aprendan a apoyarse y a reconocer y respetar las distintas habilidades» [Docente 5].

El juego y las actividades lúdicas emergen como una estrategia que favorece la inclusión educativa en el aula de EF. El destaca los procesos de colaboración entre estudiantes durante la clase, así como el reconocimiento y la valoración de las diferencias individuales que se presentan, por parte de los alumnos, durante estas actividades.

Figura 4. Resultados encuesta a estudiantes para la dimensión 4 "Participación en la clase de EF"

La figura 4 muestra que cerca del 80% del estudiantado valora positivamente el rol del profesorado de EF, es relación a que considera los intereses, opiniones y la participación de todos y todas (ítems 16, 19 y 20). Por otra parte, el 46% del estudiantado atribuye una baja valoración a prácticas de aula donde el profesorado selecciona a estudiantes con más habilidades (ítem 17); y las pocas oportunidades que se brinda al estudiantado para autoevaluar sus aprendizajes (88% desacuerdo).

Prácticas docentes que obstaculizan la «Participación»:

Se evidencia un enfoque de evaluación tradicional, con poca participación de los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación, los cuales son prescritos y comunes para todos y todas. Esto dificulta que los estudiantes se sientan parte de su propio proceso de aprendizaje.

Prácticas docentes que facilitan la «Participación»:

«Siempre al iniciar una unidad me doy el tiempo de preguntar a los alumnos cuáles son sus intereses y qué les gustaría hacer... claro, siempre orientado al logro de objetivos. Pero es importante, porque los alumnos aportan ideas súper buenas y te das cuenta que cuando los consideras sus opiniones participan mucho mejor de la clase, como que se comprometen aún más. También es importante porque hay estudiantes que tienen intereses bien particulares... por ejemplo hay alumnos que practican skate o bicicleta y hacemos clases donde ellos les pueden enseñar a sus compañeros actividades más innovadoras y no el típico fútbol o basquetbol» [Docente 4].

Aquí se aprecia un enfoque que considera los intereses diversos de los estudiantes y que además promueve naturalmente prácticas de colaboración entre estudiantes y de co-aprendizaje. Este enfoque se centra en el estudiante y muestra flexibilidad por parte del docente para adaptar los intereses al currículum nacional.

Discusión

Los resultados del presente estudio evidencian que existen creencias pedagógicas arraigadas en el profesorado de EF que obstaculizan el

desarrollo de prácticas inclusivas en aula. Entre estas creencias destacan: representación de la asignatura de EF como un espacio para competir, metodologías de enseñanza centradas en la ejecución y reproducción de técnicas deportivas, actividades poco diversificadas con escasa pertinencia y reconocimiento de las capacidades individuales del estudiantado. En este sentido, estudios como el Ocete, Pérez-Tejero y López (2015) relevan la importancia de trabajar las creencias que subyacen a las prácticas del profesorado, puesto que condicionan las actitudes facilitadoras u obstaculizadoras para la inclusión educativa. Esta reflexión del profesorado sobre sus prácticas en un contexto multicultural. Es lo que López-Pastor, Pérez, Manrique y Monjas (2016), denominan uno de los retos de la EF en el siglo XXI.

Otro hallazgo relevante del estudio, es que el estudiantado reconoce pocas oportunidades para seleccionar las actividades de aprendizaje y consensuar criterios de evaluación en el aula de EF. En atención a lo anterior, diversas investigaciones indican que es poco probable que existan innovaciones en la práctica sin tener oportunidad de socializar otras maneras de enseñar y sin tener posibilidad de reflexionar colaborativamente (Ocete, Pérez-Tejero & Coterón, 2015; Elmore, Peterson & McCarthy, 1996). Es aquí, donde el profesorado de EF posee una valiosa oportunidad para dar cuenta de las riquezas y múltiples posibilidades didácticas que ofrece la disciplina para favorecer prácticas colaborativas e inclusivas en el aula. Por tanto, abrir espacios para la discusión, la reflexión y el diálogo acerca de la acción educativa en aula es una tarea primordial para avanzar hacia una educación inclusiva (Muntaner, 2014).

Avanzar hacia prácticas pedagógicas inclusivas, como propone Hernández-Vázquez, (2012) implica diseñar el currículo y adecuar las metodologías de enseñanza a la diversidad del estudiantado. En este sentido, diversa evidencia propone la conformación de Comunidades de Aprendizaje en las clases de EF, puesto que responden a los principios del aprendizaje dialógico a través de grupos interactivos, favoreciendo la construcción del conocimiento y el desarrollo social a través del diálogo (Castro, Gómez & Macazaga, 2014; Lozano, 2013; Gozzoli, D'Angelo & Confalonieri, 2013). Complementariamente, Aubert, Bizkarra y Calvo (2014), consideran las comunidades como actuaciones educativas de éxito que orientan a la transformación social y que contribuyen a la superación del fracaso escolar.

Otra estrategia propuesta por la investigación educativa es el aprendizaje cooperativo, reconocida como un potente recurso metodológico para promover, tanto el aprendizaje motor como el desarrollo de conductas pro sociales (Vásquez Callado, 2015; Johnson & Johnson, 2014; Velázquez, Fraile & López-Pastor, 2014; Lavega, Planas & Ruiz, 2014). Se ha demostrado el aprendizaje colaborativo es una estrategia generadora de espacios que permiten la inclusión del alumnado en desventaja social, puesto que promueve e intenciona la participación, socialización y expresión comunicativa y creativa del estudiantado (Chemg, Turney & Kao, 2014; Armada, González & Montávez, 2013). Se debe avanzar entonces hacia una cultura pedagógica de colaboración, que ofrece mayores probabilidades de éxito para hacer frente a las barreras que el profesorado puede reconocer en torno a la inclusión educativa (Booth, Simón, Sandoval, Echeita & Muñoz, 2015). Diseñar actividades que impliquen interacción en espacios informales, como el recreo, proporciona oportunidades de colaboración y movilidad de recursos personales que garanticen la inclusión (Martínez, Aznar & Contreras, 2015).

Por otro lado, una pedagogía más inclusiva en las aulas requiere fortalecer los saberes profesionales, considerar más y mejores métodos de enseñanza, diversificación de las didácticas que faciliten y favorezcan la participación de todo el alumnado, visibilizando sus intereses en la búsqueda del éxito escolar (Arreaza, 2001; Escudero & Martínez, 2011). de igual forma, conlleva afianzar valores y principios éticos del profesorado, implica desarrollar una fuerte convicción basada en el respeto, altas expectativas y convicción que todos los niños y niñas pueden aprender a pesar de sus particularidades y las dificultades que el contexto pueda presentar (Echeita, Simón, López & Urbina, 2013; Escudero, 2006).

Diversos estudios enfatizan en la responsabilidad que hoy día

tienen los centros educativos en la configuración de culturas inclusivas para que los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollarse adecuadamente en una sociedad cada vez más heterogénea y multicultural (Pantia, 2017; Pérez, 2013; Moliner, 2008; Hernández, Labrador, Níort, Berbel, & Trullols, 2017). No obstante, aún quedan desafíos, especialmente en potenciar el actuar pedagógico como una herramienta transformadora, que va mucho más allá de la implementación de contenidos curriculares (Granada, Pómes & Sanhuesa 2013; Hernández, Casamort, Bofill, Níort & Blázquez, 2011). Para Flores, Prat y Soler (2014) el actual escenario educativo representa una oportunidad de desarrollo profesional y formativo para el profesorado en cuanto a la atención a la diversidad en aula.

Conclusión

El presente estudio da cuenta de las potencialidades de la clase de EF como un escenario favorable para el desarrollo de culturas inclusivas en los centros escolares, así como el reconocimiento de la práctica pedagógica como una variable que incide fuertemente en la cantidad y calidad de oportunidades que poseen los estudiantes para lograr aprendizajes significativos. Precisamente, los resultados del estudio destacan los recursos personales del profesorado de EF como un factor que posibilita ampliamente la configuración de ambientes agradables de trabajo y procurar la participación durante la clase. En este sentido, se puede atribuir una alta actitud inclusiva del profesorado de EF en las relaciones personales que construye con el estudiantado.

Sin embargo, la práctica pedagógica del profesorado de EF también posee desafíos, donde destaca la necesidad de otorgar un mayor reconocimiento a las capacidades y limitaciones del estudiantado, así como sus intereses particulares. En este sentido, se recomienda diversificar y flexibilizar las propuestas educativas en el aula de EF, reconociendo el sentido crítico del estudiantado y mayores oportunidades para tomar decisiones en relación a su proceso de aprendizaje.

Otra necesidad consiste en gestionar de mejor forma el ambiente inclusivo en las clases de EF, a través de la promoción del buen trato entre los estudiantes, erradicando conductas que atenten contra la integridad de los niños y niñas (burlas, faltas de respeto, lenguaje verbal ofensivo, entre otros). En este sentido, la implementación de estrategias colaborativas en el aula de EF es una oportunidad para incentivar la interacción, el reconocimiento y valoración del otro. Asimismo, el juego y el deporte son importantes herramientas para fomentar diálogos simétricos y relaciones positivas en función de objetivos y metas compartidas.

Finalmente, se reconoce la necesidad de favorecer instancias participativas del estudiantado en la evaluación de sus propios aprendizajes en el aula de EF y generar instancias donde puedan reconocer sus propios avances y tomar decisiones orientadas a la mejora. Se requiere, por tanto, una constante formación del profesorado de EF, especialmente atendiendo a la capacidad interna de aprendizaje y desarrollo profesional que los centros escolares deben asegurar. Avanzar hacia una educación inclusiva requiere una mirada crítica, tanto de las políticas educativas, como de las prácticas de gestión a nivel de centro, pero sobre todo, una auto mirada de las propias prácticas de aula, a favor del aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Referencias

- Aguayo, B. (2009). Los Valores en la clase de educación Física. *X Congreso de Investigación Educativa*, Veracruz: 21 al 25 de septiembre de 2009.
- Álitzoglou, A., Athanailidis, I., Laios, A., & Derri, V. (2017). The managerial capacity of physical education teachers principals: The case of Greece. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(3), 742-752.
- Armada, J. M., González, I., & Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 24, 107-112.
- Armaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Como favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Aubert, A.; Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148.
- Arreaza, F. (2009). Inclusión y competencias básicas. En: *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*. Murcia. The practice of physical activity related to self-esteem and academical performance in students of basic education.
- Batista, M., Cubo, S., & Martínez, J. (2016). The practice of physical activity related to self-esteem and academical performance in students of basic education. *Journal of human sport & exercise*, 11(2), 297-310.
- Barrio, J. (2008) Hacia una educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Beregii, R. & Garcés, E. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools (3ªed)*. Manchester: 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.
- Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Carter-Thuillier, B., López, V., & Gallardo, F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 19-24.
- Cherng, H., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less Socially Engaged? Participation in Friendship and Extracurricular Activities among Racial/Ethnic Minority and Immigrant Adolescents. *Teachers College Record*, 116(3), 1-28.
- Considine, J., Mihalick, J., Mogi-Hein, Y., Penick-Parks, M., & Van Auken, P. (2017). How Do You Achieve Inclusive Excellence in the Classroom? New directions for *Teaching and learning*, 151, 171-187
- Delgado, W. (2007). Inclusión: Principio de Calidad Educativa. *Revista Educación*, 31(2), 45-58.
- Del Valle, S., De la Vega, R., & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526.
- Denegri, M., Opazo, C., & Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de pedagogía*, 28(81), 13-41.
- Elmore, R., Peterson, P., & McCarthy, S. (1996). *Restructuring in the classroom: teaching, learning and school organisation*. California: Jossey-Bass.
- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 248-255.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhuesa, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 51-59.
- Gómez Figueroa, J., & Salazar, C. (2015). Detección de violencia escolar en adolescentes en la clase de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 41-47.
- Gozzoli, C., D'Angelo, C., & Confalonieri, E. (2013). Evaluating sport projects which promote social inclusion for young people: a case study. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8 (1), 145-163.
- Hernández-Vásquez, F. (2012). *La inclusión educativa en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Hernández, F., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J., & Blázquez, D. (2011). Hacia la inclusión educativa: Revisión. *Revista Educación Física y Deportes*, 103, 24-30.
- Hernández, F., Labrador, V., Niort, J., Berbel, G., & Trullols, M. (2017). Respuestas del profesorado de Educación Física ante conflictos con alumnado con discapacidad intelectual y física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 123-127.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). Knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational researcher*, 31(5), 3-15.
- Hodge, S., Murata, N., & Kozub, F. (2002). Physical Educators' Judgments About Inclusion: A New Instrument for Preservice Teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(4), 435-452.
- Izquierdo, R., & Díaz, M. (2017). Jóven con síndrome de Down y natación recreativa: posibilidades hacia la inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17 (65), 43-62.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Lavega, P., Planas, A. & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Leatherman, J., & Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing Classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- Ley de Inclusión Escolar n°20.845. *Diario oficial de Chile*. Santiago de Chile. 08 de junio de 2015.
- Ley General de Educación n°20.370. *Diario oficial de Chile*. Santiago de Chile. 12 de septiembre de 2009.
- López-Pastor, V., Pérez-Brunicardi, D., Manrique, J., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187.
- López, V. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 155-176.
- Lozano, M. (2013). *Prevención y resolución de conflictos. Estrategias para la prevención y resolución de conflictos desde la Educación Física*. Proyecto Final de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez, J., Aznar, S. & Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 419-432.
- Meléndez, L. (2009). El currículum de la inclusión. En Sarto, M y Venegas, M (Ed.), *Aspectos clave de la inclusión educativa* (119-132). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Revista Adulti*, 9, 165-173.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Monzonís, N., & Campllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde Educación Física y tutoría. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 256-262.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultado de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 140-145.
- Pantie, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230.
- Pérez, A. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión de la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(18), 81-92.
- Pérez, E. (2010). *Educación Inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional*. Madrid: Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., & Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 3(4), 258-271.
- Proios, M., Proios M., Siatras, T., & Patmanoglou, S. (2015). Students' perceived behaviors at school: a relation between behaviors in physical education lessons and the classroom. *Journal Human Sport & Exercise*, 10(1), 113-125.
- Ríos, M. (2009). La Inclusión en el Área de Educación Física en España. Análisis de las Barreras para la Participación y Aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de educación física. *Revista Tándem*, 21, 81-91.
- Rodríguez, D. (2006). Dezideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. En David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Ruiz, J., Ponce de León, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. (2015). La educación en valores, desde el deporte: Investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes en equipo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 270-275.
- Sáez de Ocariz Granja, U., & Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 29-44.
- Sánchez, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Revista Estudios Internacionales* 185, 153-182.
- UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro*. Ginebra: Conferencia internacional de educación.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239.
- Velázquez, C. (2012). Comprender y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista española de educación física y deporte*, 400, 11-36.
- Velázquez, C., Fraile, A., & López, V. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Educación física. *Revista Movimiento*, 20(1), 239-259.
- Villagra, A. (2003). La educación física y las necesidades educativas especiales: un análisis crítico en el marco de la innovación educativa. *Revista Tandem*, 11, 7-17.