



UNIVERSIDAD
DE ATACAMA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN

**LA AUTOEFICACIA DE LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA ASIGNATURA DE
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA COMUNA DE COPIAPÓ**

Trabajo de titulación presentado en conformidad a los requisitos para obtener el grado de
Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Educación Física

Profesor Patrocinante: Bryan Alfaro Castillo

Profesor Guía: Rodrigo Dorador Alfaro

Víctor Manuel Fernández Leiva

Alejandro Fabio Órdenes Tapia

Nicolás Jesús Tolhuysen Alfaro

Copiapó, Chile 2021

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias por estar presentes, ser agentes motivadores, apoyarnos y nunca abandonarnos en todo el proceso vivido hasta esta instancia. También queremos agradecer a todos los docentes que nos encaminaron durante nuestra formación profesional, entregándonos sus conocimientos y herramientas para facilitar este proceso. Queremos mencionar también al departamento de actividad física y recreación por facilitarnos las instalaciones en las instancias prácticas de nuestra carrera. Por último, finalizar con una mención especial a nuestro tutor guía y tutor ayudante por guiarnos de la mejor manera en esta instancia final, por hacerla agradable, amena y enriquecedora de conocimientos para así concluir con nuestro trabajo de grado.

RESUMEN

Antecedentes: La competencia pedagógica en Educación Física para trabajar con personas en situación de discapacidad es un tema relevante, esto debido a que, esta asignatura presenta un contexto único debido a sus características, representando un tremendo desafío inherente al quehacer de la profesión y en donde la autoeficacia puede ser un factor determinante para responder de buena manera a las tareas pedagógicas planteadas para trabajar con estudiantes que presenten estas características.

Objetivo: Es por tal motivo que los objetivos del presente estudio es determinar la autoeficacia de los docentes ante la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, motora y visual en la clase de educación física y salud en la comuna de Copiapó.

Metodología: Este trabajo tiene un diseño de carácter descriptivo, comparativo y de corte transversal el cual conto con una muestra de 56 profesores de educación física con una media de edad de $37,7 \pm 10,5$ años de los cuales 24 de eran sexo femenino y 32 de sexo masculino. Se aplicó un cuestionario de forma online el cual es *Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad (EA-PEF-AD)* a los profesores de educación física de la comuna de Copiapó.

Resultados: Los docentes informan una autoeficacia con una media de 3,52. A nivel comparativo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el sexo del docente y tampoco en los años ejerciendo la docencia ($p > 0,05$). Sin embargo, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre los profesionales que han recibido capacitaciones relacionadas con la inclusión educativa en la autoeficacia general, así como también en discapacidad motora y discapacidad visual.

Conclusiones: La autoeficacia de los docentes de educación física de la comuna de Copiapó ante la inclusión educativa es moderada y la capacitación es una variable que influye en la autoeficacia.

ABSTRACT

Background: The pedagogical competence in Physical Education to work with people with disabilities is a relevant issue, this because, this subject presents a unique context due to its characteristics, representing a tremendous challenge inherent in the work of the profession and where self-efficacy It can be a determining factor to respond in a good way to the pedagogical tasks set out to work with students who present these characteristics.

Objective: It is for this reason that the objectives of this study is to determine the self-efficacy of teachers before the inclusion of students with intellectual, motor and visual disabilities in the physical education and health class in the Copiapó commune.

Methodology: This work has a descriptive, comparative and cross-sectional design which had a sample of 56 physical education teachers with a mean age of 37.7 ± 10.5 years of which 24 were female and 32 male. An online questionnaire was applied which is *Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad (EA-PEF-AD)* to the physical education teachers of the Copiapó commune.

Results: Teachers report self-efficacy with a mean of 3.52. At a comparative level, no statistically significant differences were found in the teacher's sex and neither in the years of teaching ($p > 0.05$). However, statistically significant differences ($p < 0.05$) were found between professionals who have received training related to educational inclusion in general self-efficacy, as well as in motor disability and visual impairment.

Conclusions: The self-efficacy of physical education teachers in the Copiapó commune in the face of educational inclusion is moderate and training is a variable that influences self-efficacy.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1	Contenido	
I.	INTRODUCCIÓN	8
1.1.	INTRODUCCIÓN	9
1.2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.3.	OBJETIVO GENERAL	13
1.3.1.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
1.4.	JUSTIFICACIÓN	14
II.	MARCO TEÓRICO	16
2.1.	LA AUTOEFICACIA	17
2.1.1	AUTOEFICACIA PERCIBIDA	19
2.2.	LA AUTOEFICACIA EN DOCENTES	21
2.3.	AUTOEFICACIA DEL PROFESORADO ANTE LA INCLUSIÓN	23
3.	DISCAPACIDAD	26
3.1.	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	28
3.2.	DISCAPACIDAD VISUAL	29
3.3.	DISCAPACIDAD MOTORA	30
3.3.1.	TIPOS DE DISCAPACIDAD MOTORA	30
4.1.	INCLUSIÓN	31
4.1.1.	DIFERENCIA ENTRE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN	32
4.2.	INCLUSIÓN EDUCATIVA	33
4.3.	NORMATIVAS VIGENTES SOBRE LA INCLUSIÓN	35
4.4.	FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO	41
III.	METODOLOGÍA	45
3.1.	METODOLOGÍA	45
3.2.	DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	46
3.3.	VARIABLES DE ESTUDIO	47
3.4.	MUESTRA	48

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	48
3.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	49
3.7. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	49
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	51
4.1. RESULTADOS.....	51
4.1.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD.....	51
4.1.2. RESULTADO DESCRIPTIVOS.....	52
4.2. DATOS DESCRIPTIVOS SOCIODEMOGRÁFICOS	52
4.3. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO.....	53
4.3.1. RESPUESTAS DIMENSIÓN “DISCAPACIDAD INTELECTUAL”	53
4.3.2. RESPUESTAS DIMENSIÓN “DISCAPACIDAD MOTORA”	55
4.3.3. RESPUESTAS DIMENSIÓN “DISCAPACIDAD VISUAL”	57
4.4. ANÁLISIS DE PRUEBAS COMPARATIVAS	59
4.4.1. ANÁLISIS DE NORMALIDAD DE LAS DIMENSIONES NUMÉRICAS	59
4.4.2. ANÁLISIS COMPARATIVO EN RELACIÓN AL SEXO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.	60
4.4.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE AÑOS EJERCIENDO LA DOCENCIA	60
4.4.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE CAPACITACIÓN SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA	61
V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	63
5.1. DISCUSIÓN	63
VI. CONCLUSIONES.....	66
6.1. CONCLUSIONES	67
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
VIII. ANEXOS	75
8.1. ANEXO I.....	76

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	FASES DE ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	46
TABLA 2.	VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	52
TABLA 3.	DESCRIPCIÓN DE LA AUTOEFICACIA FRENTE A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	53
TABLA 4.	DESCRIPCIÓN DE LA AUTOEFICACIA FRENTE A LA DISCAPACIDAD MOTORA	55
TABLA 5.	DESCRIPCIÓN DE LA AUTOEFICACIA FRENTE A LA DISCAPACIDAD VISUAL	57
TABLA 6.	PRUEBA DE NORMALIDAD DE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	59
TABLA 7.	<i>PRUEBA COMPARATIVA DE LA AUTOEFICACIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN AL SEXO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<i>60</i>
TABLA 8.	<i>PRUEBA COMPARATIVA DE LA AUTOEFICACIA DE INCLUSIÓN EN RELACIÓN A LOS AÑOS EJERCIENDO LA DOCENCIA</i>	<i>61</i>
TABLA 9.	<i>PRUEBA COMPARATIVA DE LA AUTOEFICACIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN A LA VARIABLE DE CAPACITACIÓN SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA</i>	<i>61</i>

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción

El trabajo de investigación que a continuación se presenta, se encuentra adscrita a la línea de investigación “Dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación física” del Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Atacama y trata sobre la autoeficacia que informan los profesores sobre inclusión educativa en la clase de educación física, específicamente, busca informar sobre la autoeficacia de los docentes en la comuna de Copiapó, respecto a poder metodológicamente desarrollar sus clases con la presencia de estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad intelectual, motora o visual.

En este sentido, parece interesante poder informar sobre cuánto de eficaz se sienten los docentes, siguiendo lo expuesto por Bandura (1987) el cual define la autoeficacia como los juicios que hacen las personas sobre sus capacidades de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de resultados. No tiene que ver con las destrezas que tenga la persona, sino con los juicios que pueda hacer, con independencia de la destreza que posea.

La autoeficacia puede predecir la forma e intensidad en la cual el profesor puede influir en sus estudiantes (Perandones y Castejón, 2007). Así mismo, la autoeficacia en el docente influye en su pensamiento; toma de decisiones y comportamiento. Por esto, aquellos profesores que tienen un adecuado nivel de eficacia movilizarán acciones y estrategias para que sus estudiantes aprendan y logren buenos resultados.

Bajo este contexto, nos ha resultado llamativa la temática, ya que en los temas de “discapacidad” e “Inclusión”, son de contingencia actual, más cuando a nivel educacional la inclusión se encuentra legislada, lo cual no permite objeción y significa un tremendo desafío profesional para los docentes. Más aún cuando la inclusión en la educación, es un proceso que

engloba abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje y reducir la exclusión dentro de la educación, implicando cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (Moliner 2013).

Desde esta primicia, el docente es un actor fundamental en este proceso, por lo tanto, poder evaluar su autoeficacia respecto a esta temática puede significar un inicio para detectar posibles necesidades que aporten a superar las necesidades respecto a estas temáticas que sin lugar a dudas se encuentran presente el quehacer profesional.

En el marco de la investigación social, el presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un muestreo no probabilístico, mediante la aplicación de encuestas online a profesores de educación física. Utilizando un cuestionario denominado Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad (EA-PEF-AD), a los profesionales de la comuna de Copiapó que aceptaron ser parte del estudio.

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en ocho capítulos, donde se desarrollan los aspectos necesarios para la realización de un estudio de estas características enumerando los siguientes aspectos:

- El presente capítulo corresponde al primero del trabajo, denominado “*Introducción*”, donde se realiza una aproximación general al tema a desarrollar y se explica la estructura de esta investigación junto con el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.
- En el segundo capítulo se analizan los principales “*Fundamentos Teóricos*”,

con base en la revisión bibliográfica realizada, donde se abordan los términos básicos de este trabajo, tales como autoeficacia, discapacidades e inclusión educativa.

- El tercer capítulo trata acerca de “*metodología*” de la investigación, mencionando aspectos metodológicos relevantes como las variables de estudio, el diseño de la investigación, la muestra, el contexto, las técnicas estadísticas utilizadas para satisfacer los objetivos propuestos anteriormente.
- El cuarto capítulo, trata del “*Análisis de los Resultados*”, presentándolos en primer lugar de forma descriptiva de acuerdo a las variables estudiadas y estableciendo las respectivas correlaciones o asociaciones entre las diferentes variables del estudio que permitan responder a la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Para posteriormente realizar un análisis de tipo comparativo.
- En el quinto capítulo se realiza la “*Discusión*”, en donde se comentan y discuten los resultados del capítulo anterior desde la perspectiva de diferentes autores y se presenta la interpretación del trabajo de grado a este respecto.
- En el sexto capítulo, se presentan las “*Conclusiones*” del trabajo, donde se revisa si se cumplen los objetivos planteados en el inicio de la investigación.
- Finalizando el documento se presenta el séptimo y octavo capítulo, acerca de las “*Fuentes Bibliográficas*” utilizadas y los “*Anexos*”.

1.2. Planteamiento del problema

La competencia pedagógica en Educación Física ha sido tratada por diversos autores con el objetivo de favorecer la inclusión de escolares con discapacidad en las clases de Educación Física (Abellán et al., 2019; Martín et al., 2019; López y García, 2018). Esto debido a que, esta asignatura presenta un contexto único, que tiene que lidiar con un entorno de espacio abierto, con movimientos, tareas, ejercicio exhaustivo diferente a las demás asignaturas y parecen agregar más desafíos a los encontrados en otras actividades dentro del contexto escolar. Estos desafíos pueden tener un impacto no solo en cuestiones de comportamiento, pero también en cuestiones de seguridad y control al incluir a estudiantes con discapacidad en la clase (Morley et al. 2005).

En este sentido, la autoeficacia toma un papel fundamental para el profesor, ya que puede ayudar a movilizarán acciones y estrategias para que sus estudiantes aprendan y logren buenos resultados. Inclusive, serán más proclives a reflexionar sobre sus prácticas y desempeños pedagógicos, promoviendo así, una actualización y capacitación permanente (De la Torre y Casanova, 2007).

Debido a esto, se plantea la intención de poder responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la percepción de la autoeficacia de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la asignatura de educación física de la comuna de Copiapó?

1.3. Objetivo general

- Describir la autoeficacia percibida de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la asignatura de educación física de la comuna de Copiapó.

1.3.1. Objetivos específicos

- Comparar la autoeficacia percibida de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la asignatura de educación física, según sexo de los profesores
- Determinar la autoeficacia percibida de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la asignatura de educación física, según los años de experiencia de los docentes.
- Analizar la autoeficacia percibida de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la asignatura de educación física, según las capacitaciones de los docentes.

1.4. Justificación

A nivel internacional, la inclusión educativa es un tema fundamental, esto basado en la Declaración de Salamanca (UNESCO 1994), la cual ha sido aceptada en todo el mundo. Esta declaración afirma que más allá de colocar a los estudiantes con discapacidades en las escuelas de educación general, la educación inclusiva también debe permitir que estos estudiantes participen en sus clases y accedan al apoyo docente con el fin de facilitar el pleno desarrollo de su potencial.

En Chile, siguiendo con esta primicia, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que se acompaña del decreto 83 el que promueve la diversificación de la enseñanza para la inclusión de niñas, niños y adolescentes (NNA) a través del diseño universal del aprendizaje (DUA), el decreto 67 que orienta a una evaluación inclusiva, y las Orientaciones para la Construcción de Comunidades Inclusivas, el cual es el documento que provee el marco para que exista un modelo que desarrolle la inclusión educativa en nuestro país y significa la ruta a seguir por todo docente inmerso en el sistema educativo de nuestro país. En este contexto, la inclusión resulta un tremendo desafío, especialmente para los profesores de educación física, los cuales, por las características propias de la profesión, contienen un factor que dificulta aún más el cumplimiento de la tarea.

Revisando la literatura, no existe evidencia que informe cuan competente se encuentran los profesores de educación física para desarrollar su quehacer docente con estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

Es por tal motivo que la presente investigación tiene como intención poder conocer la percepción que poseen los docentes de educación física de la comuna de

Copiapó, ya que, en base a la opinión de ellos se pueden obtener información sobre los procesos metodológicos asociados a la inclusión de la discapacidad en la asignatura de educación física y salud, informando de posibles necesidades de perfeccionamiento y justificando con ello intervenciones y mejoras a los procesos, entendiendo que la inclusión educativa es una acción inherente de la profesión.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. La autoeficacia

La autoeficacia, como aspecto predictor de la conducta, encuentra sus raíces teóricas en una serie de aportes que en mayor o menor medida permitieron su consolidación. Bandura (1987) define la autoeficacia como los juicios que hacen las personas sobre sus capacidades de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de resultados. No tiene que ver con las destrezas que tenga la persona, sino con los juicios que pueda hacer, con independencia de la destreza que posea.

Según Woolfolk (1999), define la autoeficacia como a las creencias o predicciones sobre la propia eficacia personal (competencia o eficiencia) en un área particular se les denomina autoeficacia. Estas creencias permitirían evaluar las propias capacidades para organizar y emprender los actos requeridos para manejar las situaciones futuras.

Para Reeve (2003), la autoeficacia es una capacidad generadora mediante la cual el individuo organiza y orquesta sus destrezas para enfrentar las exigencias y circunstancias de una tarea. Por su parte, Puente (2005) la explica como los juicios acerca de cuán bien uno puede organizar y ejecutar cursos de acción para tratar con situaciones futuras que contienen muchos elementos ambiguos, impredecibles y, a menudo, de tensión.

Pajares (2006) sostiene que la autoeficacia personal tiene una influencia determinante en los niveles de realización y logro que ostenta una persona, ya que, al ser un elemento dinámico, el grado de la misma (en cada momento de la vida de una persona)

afecta decididamente los resultados esperados y logrados.

En este sentido, la autoeficacia percibida tiene cinco características: es dinámica, cíclica, multidimensional, específica y permeable (Zimmerman, 2000; Blanco, 2009).

Según Tuckman y Monetti (2011), es una creencia personal respecto a cuánto éxito podría obtenerse en una situación que puede ser complicada. La autoeficacia no es una función de las habilidades de una persona, sino de los juicios que dicha persona hace sobre lo que puede o no conseguir con dichas habilidades.

Schunk (2012) define la autoeficacia como lo que el individuo cree que es capaz de hacer, y no es lo mismo que saber qué es lo que se debe hacer. Para determinar la autoeficacia, los sujetos evalúan sus habilidades y sus capacidades para convertirlas en acciones. Además, la autoeficacia es fundamental para fomentar en el individuo el sentimiento de que tiene libertad de acción (agencia) para influir en su vida.

Para Colom (2012), la autoeficacia es el principal elemento de la tesis del determinismo recíproco de Bandura, ya que en la relación e interacción entre la conducta y su ambiente, la percepción o evaluación que se hace de la aptitud para resolver satisfactoriamente las situaciones vitales es un determinante esencial del tipo de actividades que elegirá, cuánto esfuerzo invertirá en ellas y durante cuánto tiempo se empeñará por gestionar las situaciones que produzcan estrés.

2.1.1 Autoeficacia percibida

En los años setenta, Albert Bandura desarrolla la teoría de la autoeficacia percibida, empleando como marco de referencia la teoría del aprendizaje social. Con este planteamiento, Bandura postula la existencia de un mecanismo cognitivo, a través del cual las personas ejercen cambios en su conducta y motivación (Garrido, 2004). La teoría de la autoeficacia percibida se centra en la identificación y descripción de dos tipos de expectativas: las de autoeficacia percibida y las de resultado.

Bandura (1977) explicó teóricamente cómo funciona la motivación en el ser humano; recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia, con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer la motivación y acción humanas (Bandura, 1977; Garrido, 2004). Los elementos teóricos, en que se sustenta la teoría de la autoeficacia social, son el determinismo recíproco y las expectativas de eficacia y expectativas de resultados; estos elementos, conjuntamente con los mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia, permiten un abordaje comprensivo de la autoeficacia.

En sucesivas ocasiones (1977, 1987, 1999), Bandura ha sostenido como elemento determinante de la autoeficacia la diferencia que debe reconocerse entre las expectativas de eficacia y de resultados. Estas son:

- Se define a las expectativas de eficacia como la certeza que un sujeto tiene acerca de su desempeño exitoso de determinada tarea.
- Las expectativas de resultados son la estimación de los resultados que el sujeto conseguirá con la realización de dicha tarea.

Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos, por lo que la autoeficacia no consiste en una situación inmutable del ser humano; al contrario, los diversos estudios que se han realizado sobre la misma (Schunk y Pajares, 2004; Pajares, 2006; Del Río, Lagos y Walker, 2011; Tagle, Del Valle y Flores, 2012) han confirmado uno a uno la naturaleza mutable de la misma.

Así, la autoeficacia se reconfigura predominantemente a partir de las experiencias sociales que el ser humano vive cotidianamente. Los retos, los triunfos, e incluso los fracasos, constituyen la esencia para el desarrollo de ella. Al experimentar éxitos en cualquier índole de la vida, las personas fortalecen las expectativas (de eficacia y de resultados) que tienen respecto a la situación vivida, lo cual redundará en un mejor concepto de sí, al menos en dicho ámbito. Por el contrario, los tropiezos y resultados adversos, contribuyen a mermar la confianza, a demeritar su autoconcepción y evidentemente, a disminuir la autoeficacia percibida.

Los mensajes del pensamiento son extremadamente poderosos en el nivel psicológico, por lo tanto, una de las propuestas de la teoría de la autoeficacia social consiste de un modo fundamental en la preservación de los pensamientos positivos como un catalizador de la autoeficacia percibida. Pero no todo se reduce a dirigirnos mensajes positivos o a manejar nuestras reacciones emocionales. Según Bandura (1977), el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes:

1. Las experiencias de dominio, las cuales son la principal fuente de la autoeficacia percibida al ser vivencias reales para el sujeto.

2. Las experiencias vicarias, que provienen de la experiencia de terceros y que constituyen elementos de modelado de la propia conducta.
3. La persuasión social, la cual consiste en el conjunto de mensajes que el sujeto recibe y escucha del exterior, y que le dicen que tiene la capacidad para resolver la situación o ejecutar la acción.
4. Las experiencias afectivas, que constituyen los estados psicológicos y emocionales, tanto positivos como negativos, que afectan en el mismo sentido y proporción la autoeficacia percibida.

2.2. La autoeficacia en docentes

La autoeficacia puede predecir la forma e intensidad en la cual el profesor puede influir en sus estudiantes (Perandones y Castejón, 2007). Así mismo, la autoeficacia en el docente influye en su pensamiento; toma de decisiones y comportamiento. Por esto, aquellos profesores que tienen un adecuado nivel de eficacia movilizarán acciones y estrategias para que sus estudiantes aprendan y logren buenos resultados. Inclusive, serán más proclives a reflexionar sobre sus prácticas y desempeños pedagógicos, promoviendo así, una actualización y capacitación permanente (De la Torre y Casanova, 2007).

Algunos estudios han mostrado que los profesores con un nivel alto de confianza en sus conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades, desarrollan una práctica educativa más asertiva, más enfocada en los logros de los estudiantes y con un mayor nivel de compromiso que aquellos, cuya confianza en sus recursos profesionales y personales

es menor (Klassen, et al., 2011).

La autoeficacia percibida, en el caso de los profesores, tiene implicaciones que trascienden al ámbito de la vida privada del profesor; impacta en la cotidianeidad de su función docente, en las actividades que realiza; pero sobremanera en el desarrollo de sus estudiantes, en su productividad y en su propia percepción de autoeficacia, actuando como modelo de conducta. La importancia del enfoque socio cognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

Entonces, la autoeficacia percibida constituye el detonante para el desarrollo de una práctica docente adecuada. Esta afirmación está acorde tanto con la propuesta de Tschannen y Woolfolk (2001) como con la de Ross y Bruce (2007). Los dos primeros se enfocan más en las capacidades del profesor para organizar y ejecutar cursos de acción, necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza en un contexto específico; y los dos últimos conciben la eficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes. No basta con poseer una gran cantidad de información y convertirla en conocimiento útil, es imprescindible poseer una total confianza en lo que se hace, así como la convicción de que se tienen los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñar de la mejor forma posible.

Por otro lado Bandura propuso: Las dimensiones de la autoeficacia docente. Bandura (2006) propuso seis dimensiones para medir autoeficacia docente: autoeficacia para influenciar la toma de decisiones, instruccional, disciplinar, para conseguir el involucramiento parental, para conseguir el involucramiento comunitario y para crear un clima escolar positivo.

Si bien no define estas dimensiones ni justifica su selección, existe una amplia literatura que destaca su importancia. Por ejemplo, la influencia en la toma de decisiones

se relacionó con el desempeño y la satisfacción laboral docente (Wagner, 1994), y con la productividad e innovación escolar (Somech, 2010). Las estrategias instruccionales desplegadas por los docentes se relacionaron positivamente con compromiso y motivación docente (Rodríguez, et al 2009), y con disfrute, valor de la tarea, atención y autoeficacia de los estudiantes (Esquivel et al., 2016b), y negativamente con el aburrimiento de los estudiantes (Sánchez y Esquivel, 2016). La disciplina estudiantil se relacionó con el desempeño académico (Gregory, et al 2010) y el clima escolar (Koth et al., 2008). El involucramiento parental mostró relaciones con el logro académico (Kim y Hill, 2015) y la motivación (Mendoza, 2012). El involucramiento de la comunidad se relacionó con el logro académico, la reducción del ausentismo y el mejoramiento de las políticas y programas escolares (Michael et al., 2007). Por último, el clima escolar se relacionó con la seguridad, las relaciones saludables y el compromiso en la enseñanza y en el aprendizaje (Thapa et al., 2013).

2.3. Autoeficacia del profesorado ante la inclusión

Cabe indicar que la formación inicial de docentes sobre atención a la diversidad es escasa (García, 2017), entendiendo tales profesionales que el modelo de atención a la diversidad implementado no responde a las necesidades reales del alumnado que necesita de tal atención. La formación inicial del profesorado en atención a la diversidad ha sido un tema poco abordado (López e Hinojosa, 2012). Por un lado, los profesores manifiestan tener carencias en la preparación y el apoyo necesario para el trabajo con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las escuelas convencionales; y, por otro lado, se ha tratado desde un punto de vista teórico, incongruente con el desarrollo de competencias y el nivel de autoeficacia del profesorado, necesarias para que la transferencia de la inclusión a la práctica docente se haga efectiva (Rodríguez et al., 2016)

La formación inicial del profesorado se ha identificado pues como el método clave y más eficaz para el desarrollo futuro de la actitud hacia la inclusión y que ésta se vea mejorada (Acebedo, 2011; Donnelly y Watkins, 2011; Lambe y Bones, 2006; Molina y Holland, 2010; Torres y Fernández UNESCO, 2008). Por lo tanto, si los docentes no se sienten preparados, competentes y autosuficientes para trabajar con todos los estudiantes, el reto estaría en la mejora de los programas formativos iniciales. Tal y como indican Hernández, Labrador, Niort, Berbel y Trullols (2017), cada vez existe un interés mayor sobre el tratamiento de atención a la diversidad en las clases de educación física.

Conocer los aspectos que influyen en la autoeficacia se configura como un aspecto esencial en el proceso de mejora de la formación inicial del docente, ya que parece existir una relación directa entre la autoeficacia percibida por los profesores de EF y la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes (Pan, 2014).

Se ha comprobado que la inclusión en las aulas es beneficiosa para todo el alumnado, pero es necesario contar con los recursos necesarios y con la formación adecuada (Akalin et al., 2014), considerando las propias fortalezas y determinación del profesorado para afrontar situaciones complejas y desafiantes (Barba et al., 2018). Como también lo indica (Block, 1994; Reina, 2014) la inclusión en entornos deportivos o que impliquen el movimiento, tales como la educación física, conlleva numerosos beneficios, con una mejor aceptación de las personas en situación de discapacidad en actividades de la vida diaria, mejora de la calidad de vida y aumento de su competencia social.

También, es necesario que exista una adecuada cultura institucional, ya que la inclusión no es un mero trabajo del tutor, sino que se trata de un deber de todo el sistema educativo (Darretxe et al., 2013).

A pesar de todos los beneficios que la educación física reporta, se encuentra en ocasiones que la implementación de la misma no es efectiva, cuando los profesores y profesoras de educación física son los responsables de realizar las adaptaciones necesarias para una participación exitosa, segura y, sobre todo, inclusivas. Varios investigaciones evidencian que una inadecuada formación o desarrollo profesional de los profesores es una de las barreras para una inclusión efectiva, unido a otros aspectos como el limitado apoyo a los profesores, las clases sobredimensionadas en cuanto al número de alumnos, el tiempo disponible para organizar y realizar la actividad educativa, la falta de competencia y/o la confianza percibida por parte de los profesores (Kodish et al., 2006; Konza, 2008; Block y Obrushnikova, 2007; Block et al., 2013).

Por otro lado, es de suma importancia fijarse en las actitudes, uno de los principales aspectos que también cabe considerar es el grado de autoeficacia que poseen los docentes, es decir, aquellos pensamientos que tiene el propio profesorado acerca de su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros (Bandura, 1997). De acuerdo con Bandura (1989), las personas precisan creer tener el control sobre todo aquello que afecte a sus vidas, con el fin de conseguir los objetivos personales o profesionales que se proponen.

Los trabajos de Hutzler et al. (2005) y de Jovanovic et al. (2014) mostraron la estrecha relación entre la autoeficacia y las actitudes positivas para incluir a estudiantes con discapacidad en educación física, encontrando además que las profesoras evidenciaron mayores niveles de autoeficacia que los profesores. Además, tales trabajos también mostraron que la previa participación en actividades relacionadas con las actividades físicas o deportes adaptados para personas con discapacidad se relacionaba con unos mayores niveles de autoeficacia.

Según la etapa educativa, algunos estudios muestran que los docentes que pertenecen a las etapas de educación infantil y primaria se sienten más dispuestos a adaptar su práctica educativa a las necesidades de los niños con necesidades educativas especiales (NEE), en comparación con el profesorado de secundaria (Štemberger y Kiswarday, 2018). No obstante, el profesorado generalista, en ocasiones, muestra cierto rechazo ante el alumnado con NEE que presenta comportamiento disruptivo (Nye et al., 2016). En este sentido, Reina, Hemmelmayr y Sierra (2016) también constataron que docentes de educación física de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria mostraron niveles más altos de autoeficacia ante la inclusión de estudiantes con discapacidad.

3. Discapacidad

La discapacidad es un término con alto desarrollo social y que se ha introducido más en estos últimos años a nivel de educación tanto como preescolar, escolar y superior y en caso de referirse a la discapacidad, la expresión correcta es la de persona con discapacidad. En primer lugar, hablamos de las personas y en segundo término de la discapacidad como una de sus características.

Según la Organización mundial de la salud (OMS, 2001), la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una relación estrecha y al límite entre las características del ser humano y las características del entorno en donde vive.

Pero antes de hablar o de llegar a hablar sobre discapacidad, existen otras patologías previas o continuas de la discapacidad, la OMS junto a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM, 2001) proponen un esquema con conceptos y terminologías los cuales se revisarán a continuación:

- La enfermedad: es una situación intrínseca que abarca cualquier tipo de enfermedad, trastorno o accidente. La enfermedad está clasificada por la OMS en su Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Relacionados (CIE).
- La deficiencia: es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad y se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas). Una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- La discapacidad: es la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características. Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.
- La minusvalía: es la socialización de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio. Una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado.

Al conocerse el término de discapacidad, se debe entender también que existen distintos tipos de esta y que pueden afectar de distintas maneras a los individuos. Estas

son:

3.1. Discapacidad Intelectual

Según el Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP (International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2017) el término discapacidad intelectual (DI) está siendo cada vez más utilizado en lugar de retraso mental. La DI es entendida como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje (Organización Mundial de la Salud, 1992). La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), describe la DI como una serie de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiestan en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. En general, el término de DI se aplica a los mismos individuos que fueron previamente diagnosticados con retraso mental tanto en categoría como en nivel, duración y necesidad de servicios y de apoyo. Cada individuo que es o fue elegible para un diagnóstico de retraso mental es elegible para un diagnóstico de DI (Schalock et al., 2007).

Coeficiente Intelectual (CI): El Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente, 2017 explica que el CI (o cociente intelectual) es una puntuación que se deriva de una serie de pruebas o test. Existen muchos tipos de test cuyo objetivo es medir tanto habilidades generales como específicas: lectura, aritmética, vocabulario, memoria,

conocimiento general, razonamiento abstracto, habilidades visuales, habilidades verbales, etc.

La discapacidad intelectual tiene distintos niveles los cuales pueden repercutir de manera diferente en cada individuo, a continuación, el Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente, 2017 menciona los siguientes test para medir el CI.

Test para medir el CI:

- Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños.
- Stanford-Binet.
- Batería de Evaluación de Kaufman para Niños.
- Escala de Matrices Progresivas de Raven.

3.2. Discapacidad visual

El reporte mundial de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) informa que cerca del 10% de la población mundial posee una discapacidad (aproximadamente 650 millones de personas); de esta cifra, la discapacidad visual y la ceguera suman más o menos 314 millones de personas (48% del global de discapacidad). Por tanto, el 4% de la población mundial tiene discapacidad visual o ceguera, y la discapacidad visual representa alrededor del 85% de los casos. La razón entre personas invidentes y personas con discapacidad visual oscila entre 4 y 6 (por una persona invidente hay, al menos, de 4 a 6 con discapacidad visual). La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2011), reporta que en América Latina y el Caribe por cada millón de habitantes hay 5 000 personas invidentes y 20 000 personas con discapacidad visual. En cifras totales mundiales, hay alrededor de 269 millones con discapacidad visual y 45 millones de invidentes. Uno de

los aspectos que despiertan mayor interés y movilización en el sector salud, es la carga de discapacidad visual producida por ametropías.

Discapacidad visual y ceguera: De manera contextual, los términos empleados para denominar el deterioro visual ubicado entre la visión normal y la ausencia de función visual o ceguera, han sido la visión parcial, visión defectuosa, debilidad visual, visión subnormal y baja visión¹⁵; este último término se deriva del WHO Study group on the Prevention of Blindness, estudio ejecutado en el año 1972. Tal estudio acuñó la definición clásica de baja visión, descrita como aquella alteración del funcionamiento visual, incluso después del tratamiento o corrección refractiva estándar, con una agudeza visual (AV) entre 20/60 (equivalencia en metros 6/18) a percepción de luz, o la presencia de un campo visual menor a 20° desde el punto de fijación, pero que aun, con los parámetros anteriores de manejo, AV o campimetría, utiliza o es capaz de utilizar su visión para planificar y ejecutar una tarea. En resumen, la baja visión representa una AV menor a 6/18 hasta 3/60 en el mejor ojo por cualquier causa (Suárez, 2011).

3.3. Discapacidad Motora

Alteración de la capacidad del movimiento que se presenta en distintos grados y que limitan la función de desplazamiento de la persona y/o de manipulación, que limita al individuo en su desarrollo personal y social. Puede ser de nacimiento o adquirida, siendo esta última una consecuencia de lesiones, accidentes, consecuencias de enfermedades que afectan al cuerpo (Pérez y Garaigordobil, 2007).

3.3.1. Tipos de discapacidad motora

Para poder hablar de discapacidad motora es necesario conocer los tipos de discapacidad motora que el ámbito médico ha clasificado según topografía del trastorno motor, donde se pueden encontrar cinco, en el cual se encuentra la tetraplejía el cual consiste en la afectación de los cuatro miembros, la paraplejía es la afectación de dos miembros superiores o inferiores, las hemiplejías es la afectación de dos miembros de un lado u otro del cuerpo, las diplejías que consisten en la afectación indistinta de dos miembros cualquiera y como última se encuentra la monoplejía que es la afectación de un solo miembro. Según la clasificación de las características de movimiento se encuentra la espasticidad la cual significa un tono muscular excesivo de la persona, la hipotonía que es la disminución del tono muscular, distonía el cual consiste en la alteración del tono muscular que está caracterizado por espasmos de contracción intermitente. A pesar de la variedad de en las clasificaciones es frecuente el que sea difícil situar a un afectado en una de estas categorías, debido a la existencia de formas de transición entre unos y otros de los grupos así caracterizados (Pérez y Garaigordobil, 2007).

4.1. Inclusión

Etimológicamente hablando del término de Inclusión, el verbo latín incluido, quiere decir “encerrar, insertar” (Wigdorovitz, 2008). Pearpoint y Forest (como se citó en Ríos, 2009), señalan que:

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno. Creemos simplemente que la inclusión es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el apartheid. La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores. El hecho

de que integremos a todos no es una cuestión de ciencia o investigación. La inclusión es un juicio de valor. Nuestros valores son claros. Los educadores tenemos que reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una educación de calidad y la igualdad para todos. Tenemos que aceptar este reto. Ya no podemos “suavizar” la cuestión. (p.84).

El término de inclusión básicamente significaría que se da la opción de dejar participar a aquellos que no se han tomado en cuenta, gracias a esto, no se excluiría a nadie, esta práctica puede ser ejecutada tanto en el ámbito laboral, educativo, y social. La inclusión es un acto de ética donde no todas las personas son capaces de entender y comprender, ni mucho menos poner en práctica, por ende, es importante conocer a fondo todo lo que implica esta práctica en la vida cotidiana.

4.1.1. Diferencia entre inclusión e integración

La palabra inclusión puede generar cierta confusión, en su definición o manera de interpretación de la sociedad, ya que existe otro término que presenta una idea de manera similar, pero que plantean distintos métodos de intervención. Este término es la integración. Ainscow (citado en Ríos, 2009) afirma:

(...) se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión” (...). “Integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “Inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.

(p.83)

Si queremos entender por completo en que se diferencian estos conceptos, citaremos a Moliner (2013), quien afirma que:

(...) hasta ahora la integración no parece haber transformado el sistema, ni siquiera las aulas. Muchas experiencias de integración se han quedado en una integración física, ni tan siquiera social o académica. La integración supone «meter dentro al que estaba fuera», mientras que el concepto de inclusión presupone que «todos están dentro», y esa es una diferencia fundamental. Este cambio implica un giro radical en la idea de ayudar solo a los estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. Estos cambios deberían llevar al alumnado, profesorado y familias a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela, independientemente de sus características. (p.11)

4.2. Inclusión educativa

Si bien ya definimos el término Inclusión, nos encontramos que este se encuentra presente en la vida cotidiana en 2 diferentes ámbitos:

1. Social.
2. Educativo.

Se realizará un enfoque precisamente en el ámbito educativo, donde, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (citado en Moliner, 2013), señala que la Inclusión Educativa es:

El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (p. 10)

Esta definición presenta una visión distinta a la que comúnmente se entendía, la cual se centraba en grupos específicos de estudiantes, ahora se entiende como una visión más compleja, dándole toda la importancia y responsabilidad al sistema educativo regular, el cual tiene como misión proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes sin discriminar.

En Chile, se ha buscado instalar este discurso, por medio de la creación y elaboración de diversas normativas, políticas y orientaciones técnico-pedagógicas, a manos principalmente del Estado (Ministerio de Educación [Mineduc]). Gracias a esto se ha logrado promover el reconocimiento y la existencia de la diversidad de estudiantes en el sistema escolar, tratando así de implementar medidas y acciones que ofrezcan apoyos pertinentes que respondan de manera óptima a las necesidades educativas presentes en los establecimientos escolares y aulas (San Martín et al., 2017).

4.3. Normativas vigentes sobre la inclusión

En Chile el tema de la Inclusión ha adquirido fuerza a lo largo de los años, y actualmente da mucho de qué hablar en la sociedad. Si bien la Inclusión no se ha consolidado aun en el país, ya se han instaurado leyes y decretos que se encuentran asociadas a esta práctica.

Ley 20.422 (2010): Existe una ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, la cual fue promulgada el 3 de febrero del 2010, y posteriormente publicada 7 días después. Se señala que algunas de las normativas de esta ley, según la biblioteca del congreso nacional (desde ahora BCN)(2010) son:

El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado. Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes. La enseñanza para los y las estudiantes sordas en los establecimientos señalados en el inciso anterior deberá garantizar el acceso a todos los contenidos del currículo común, así como cualquier otro que el establecimiento educacional ofrezca, a través de la lengua de señas como primera lengua y en español escrito como segunda lengua. (Art. 34)

La educación especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios

y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos. (Art. 35)

Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional. Asimismo, el Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación. El Estado colaborará para el logro de lo dispuesto en los incisos precedentes, introduciendo las modificaciones necesarias en el sistema de subvenciones educacionales o a través de otras medidas conducentes a este fin. (Art. 36)

Ley de inclusión escolar 20.845 (2015): La Ley 20.845 de inclusión escolar, regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado (Ministerio de Educación, 2015), fue promulgada el 29 de mayo del 2015 por la Ex presidenta de Chile Michelle Bachelet, y publicada el 8 de junio del mismo año.

Bellei (como se citó en Rojas, Falabella y Alarcón, 2016), señala: “La ley de inclusión (...) regula tres principios estructurales del mercado educacional chileno que favorecen la alta segregación escolar del sistema escolar y que ha sido estudiada en los últimos 5 años en Chile” (p.4).

Según la BCN, uno de los principios de esta ley, es el de integración e inclusión, que hace referencia a la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria que afecte el aprendizaje y participación de los estudiantes, definiendo la escuela como “un lugar de encuentro entre los/as estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o religión” (Art. 3).

Respecto de los/as estudiantes que presentan NEE, esta ley plantea que el estado tiene el deber de asegurar una educación inclusiva de calidad a todas las personas, y de generar condiciones para el acceso y permanencia de los/as estudiantes con nee en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o niña (Art. 4).

Decreto N°83 de inclusión educativa (Mineduc 2015): Este decreto promueve la diversificación de la enseñanza en educación parvularia y básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, favoreciendo con ello el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, en su diversidad, permitiendo a aquellos con discapacidad, acceder y progresar en los aprendizajes del currículo nacional, en igualdad de oportunidades. Forma parte de un conjunto de medidas para ofrecer a todas y todos los estudiantes, una educación escolar pertinente y relevante, considerando la diversidad de sus necesidades educativas (incluyendo aquellas que implican apoyos más específicos), en un constante trabajo colaborativo entre los docentes y distintos profesionales, con las familias y la comunidad. Su implementación convoca a las comunidades educativas, a actuar con creatividad y autonomía en la búsqueda de respuestas educativas diversas, flexibles y enriquecedoras, que ofrezcan espacios de participación, aprendizaje y desarrollo integral a todas y todos sus estudiantes (Mineduc, 2015).

Los principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares son los siguientes:

- **Igualdad de oportunidades:** El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida. Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana. (Mineduc, 2015, p.12)
- **Calidad educativa con equidad:** El sistema debe propender, en la máxima medida posible, a que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que estipule la ley general de educación, independiente de sus condiciones y circunstancias. Para conseguir una educación de calidad, el currículum debe caracterizarse por ser relevante y pertinente. Bajo este principio, desde una perspectiva inclusiva, la adecuación curricular permite los ajustes necesarios para que el currículum nacional sea también pertinente y relevante para los estudiantes con necesidades educativas especiales para que, de esta forma, puedan alcanzar los objetivos que estipula el actual marco legal. (Mineduc, 2015, p.13)
- **Inclusión educativa y valoración de la diversidad:** El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo,

respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar. La adecuación curricular es una manera de generar condiciones en el sistema educativo para responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar. (Mineduc, 2015, p.14)

- Flexibilidad en la respuesta educativa: El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes. Esta flexibilidad es especialmente valorada cuando se trata de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar. (Mineduc, 2015, p.14)

Programa de integración escolar (PIE) (Mineduc 2016): El Mineduc (2016) señala:

En el contexto de una reforma educacional que ha puesto en el centro la inclusión, el PIE que se implementa en los establecimientos educacionales regulares, es una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas

especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes. De este modo el PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar. (p.9)

Por otro lado, López, Julio, Morales, Rojas y Pérez (como se citó en Tamayo et al., 2018) explican que:

En Chile, en la década de los 90, nace el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia del sistema educacional que busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos, favoreciendo la presencia y participación principalmente de los alumnos que presentan discapacidades, sean estas tanto de carácter transitorio como permanente, llamados estudiantes con NEE. Este programa, si bien tiene directa relación con la Ley 20.422 (Chile, 2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y constituye el marco jurídico más relevante para contribuir en la inclusión a nivel nacional, tiene carácter híbrido, pues convoca la lógica de los derechos humanos pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico. (p.163)

Para poder implementar este programa se disponen recursos humanos y materiales adicionales, recursos asociados a los estudiantes ingresados en el PIE,

brindando de esta manera apoyo y más oportunidades de aprendizaje y participación (Marfán et al., 2013).

Los estudiantes ingresados reciben un diagnóstico y un abordaje pedagógico individual con apoyo de un docente especialista. El establecimiento con implementación del programa debe contar con profesores regulares, profesores de educación diferencial, profesionales asistentes de la educación y fonoaudiólogos que contribuyan al proceso de aprendizaje del niño (Chile, 2009). A pesar de esto, un estudio cualitativo de López et al. (2014) señaló que esta política educativa, así como sus prácticas escolares y pedagógicas, al contrario de lo que pretenden, crean barreras para la inclusión en la medida en que tienden a la individualización, a la segregación y a la pérdida de la participación de los estudiantes con NEE. (Tamayo et al., 2018, p.163)

Si nos ponemos a pensar, suponiendo, que si las instituciones educativas contaran con los mismos recursos destinados a un desarrollo de la educación inclusiva, el sistema de apoyos se transformaría en un beneficio para todos y cada uno de los estudiantes, y no únicamente para los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Cabe mencionar que esto facilitaría o posibilitaría la elección de cualquier institución con el mismo nivel de calidad, tomando en cuenta factores como la cercanía de esta con su hogar, etc.

4.4. Formación profesional docente desde un enfoque Inclusivo

Existe la importancia de formar profesionales aptos y capaces de comprender las distintas particularidades de sus estudiantes y de entregar así una educación de calidad a toda la población estudiantil.

Duk (como se citó en Duk, Cisternas y Ramos, 2019) afirma:

(...) la necesidad de una formación para que “todos” los y las docentes desarrollen una “buena pedagogía” acorde a las necesidades de todos sus estudiantes, en particular aquellos que enfrentan mayores barreras o se encuentran en riesgo de exclusión. Ello supone que “todo profesor, al margen del nivel educativo en el que se desempeñe, de su especialidad o de la asignatura que imparta debe estar formado para trabajar con diversidad de estudiantes y en contextos diversos”. (p.98)

San Martin et al. (2017) señalan:

Una de las estrategias internacionalmente reconocidas para potenciar la perspectiva de la educación inclusiva en los sistemas escolares está relacionada con la capacidad de los estados de contar con docentes capacitados para trabajar y desenvolverse en salas de clases con un alto grado de diversidad (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007). (p.23)

Se presentan varias herramientas metodológicas y didácticas en los programas y currículo de educación superior para profesores, las cuales están centradas en el aprendizaje de un alumno promedio. Dando a entender que en el establecimiento educacional no existe la diversidad, por ende, se espera que los estudiantes cumplan y encajen con los estándares tradicionales, en los cuales todos son iguales (Tenorio, 2011).

Existe una brecha que se dio a conocer gracias a un análisis entre la gestión de la diversidad en aula de profesores novatos y su formación inicial, donde se reconoce la falta

de herramientas teórico-prácticas por parte de los docentes en formación, con las cuales se generarían cambios pedagógicos significativos en la inclusión dentro de los establecimientos educativos (Jiménez y Montecinos, 2015).

Tenorio (2011) “describe la formación de 42 profesores y profesoras egresadas de una universidad, concluyendo que la educación inclusiva y las necesidades especiales, junto con su abordaje pedagógico, aún no forman parte de una política de la universidad que los considere esenciales en la formación docente.”.

En Chile se cuenta con un marco orientador para la formación docente en relación al trabajo con la diversidad. Se reconoce la necesidad de preparar a los futuros docentes para que estén aptos y capacitados para responder a la diversidad en el aula. Para esto es necesario que el futuro docente comprenda que la educación es un derecho de todos y que la diversidad es una fuente de riqueza y enriquecimiento para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas. Por ende el futuro docente debe estar preparado para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación.

Entre las competencias docentes necesarias a la hora de desarrollar prácticas inclusivas se encuentran las competencias pedagógico-didácticas; competencias de liderazgo; competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo; competencias investigativas; interactivas; éticas, sociales e interactivas. Se observa la importancia de las competencias éticas para desarrollar valores como aspecto esencial que debe tener todo educador en su formación. El desarrollo de la inclusión en la educación superior requiere un profesorado coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores, que sugiera, facilite y contribuya a crear las condiciones que hagan

posible que el educando acceda al conocimiento de valores por medio de su experiencia.
(Fernández, 2012, p.21)

III. METODOLOGÍA

3.1. Metodología

A continuación, se dará a conocer el desarrollo del método y los materiales utilizados para la elaboración del presente trabajo. En la primera parte se describirá el diseño y planificación de la investigación, luego, la muestra y los instrumentos empleados en este estudio. Por último, se detallará el procedimiento seguido para la toma de datos y las herramientas estadísticas empleadas.

3.2. Diseño y planificación de la investigación

La presente investigación se plantea mediante un carácter descriptivo, explicativo y de tipo comparativo, ya que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento determinado como señalan entre otros Hernández, Fernández y baptista (2006). Indicar que el trabajo es de tipo transversal, ya que se recogen valores y datos en un solo momento y la información se recabó durante el transcurso del año 2021.

Respaldando lo citado anteriormente se expone a continuación la planificación de la investigación realizada, distribuida por fases y sus pasos correspondientes que han llevado a la consecución y elaboración del presente trabajo.

Tabla 1. Fases de elaboración del trabajo de investigación

FASES Y TEMPORALIZACION DE LA INVESTIGACION	
PRIMERA FASE: CONCEPTUALIZACION Y CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACION	
Agosto	PASO 1.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 2.- Elaboración de las propuestas para el trabajo metodológico de la tesis.
	PASO 3.- Concertación de las acciones de la investigación.
	PASO 4.- Revisión bibliográfica.
SEGUNDA FASE. - TRABAJO DE CAMPO	
PASO 5.- Recopilación de documentos para su análisis. - Selección de las técnicas para la recogida de información.	

Octubre	- Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia alumnos con Discapacidad (EA-PEF-AD)
Noviembre	PASO 6.- Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información.
TERCERA FASE. - RECOPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
	PASO 7.- Análisis y procesamiento de la información.
Diciembre	PASO 8.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
	PASO 9.- Elaboración del informe.
	PASO 10.- Presentación del informe

3.3. Variables de estudio

Autoeficacia ante la inclusión educativa: La autoeficacia es una percepción propia de las personas con respecto a situación en particular, mientras que la inclusión educativa es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

Sexo del profesor de Educación Física: Refiere a la definición de “hombre” o “mujer” al momento de nacer a partir de variadas condiciones anatómicas y fisiológicas.

Capacitación sobre inclusión educativa: Refiere a si el docente realizó alguna capacitación. La capacitación sobre inclusión educativa se define como los métodos que se utilizan para que los docentes aprendan las habilidades y conocimientos necesarios. Ello, con el fin de perfeccionar su desempeño en el ámbito educacional inclusivo.

Años ejerciendo la docencia: Refiere a los años transcurridos desde que el docente comenzó a realizar su labor en un establecimiento educacional.

3.4. Muestra

La selección de la muestra se hizo mediante un muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios (Hernández et al., 2010), la cual se refiere a un tipo de muestreo por conveniencia, donde los sujetos que participaron del estudio presentaron una mayor disponibilidad para los investigadores. Se escogerá este tipo de muestreo debido a la facilidad y rapidez del método, con el fin de hacer más flexible la selección de los participantes en la investigación. Así, todo aquel sujeto que quiera ser parte del estudio, será aceptado siempre y cuando cumpla con las características requeridas.

La muestra estuvo conformada por un total de $n= 56$ de los cuales 24 eran de sexo femenino y 32 de sexo masculino. Con una edad promedio de $37,7 \pm (10,500 \text{ dt})$ años. Todos pertenecientes a diferentes establecimientos educacionales de la comuna de Copiapó a los cuales se le solicitó su participación bajo un consentimiento informado y de manera voluntaria para formar parte de la investigación. Cabe destacar que se indicó que toda la información obtenida sería de carácter anónimo y solo se usaría con fines investigativos.

3.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Según lo planteado por Rodríguez, Gallardo, Olmo y Ruiz (2005) “las técnicas e instrumentos son los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos, obteniendo información de manera reducida de un modo sistemático e intencional de la realidad social que hemos pretendido estudiar y que nos va a resultar más fácil tratar y de analizar”. La técnica de recogida de datos utilizada fue la encuesta mediante una modalidad online a través de los formularios de Google Chrome. En cuanto al instrumento

utilizado para la investigación utilizamos fue el cuestionario “Un cuestionario es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Hernández et al., 1998)

3.6. Instrumentos de recogida de información

El instrumento utilizado fue el cuestionario denominado Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad (EA-PEF-AD), validado (Reina et al., 2016). Según una escala tipo Likert de cinco puntos donde 1= sin confianza y 5= completa confianza. Este instrumento se compone de 3 dimensiones diferentes. Donde solo se utilizaron las dimensiones de la discapacidad intelectual, discapacidad motora y discapacidad visual. Donde la discapacidad intelectual cuenta con 11 ítems, 12 ítems la discapacidad motora y 8 ítems la discapacidad visual en los cuales deben señalar su grado de conformidad según las cuestiones mencionadas anteriormente de 1 a 5.

3.7. Análisis estadístico

El análisis se realizó mediante el software estadístico IBM SPSS ® en su versión 23.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE.UU.) para Windows. Con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman el cuestionario se empleó el coeficiente Alpha de Cronbach. Para el análisis estadístico de los parámetros descriptivos se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio, en cuanto el análisis comparativo primeramente se estableció la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov, posteriormente para la comparación de grupos se utilizó la prueba de T de Student para muestras independientes, se estableció

un nivel de significancia de $p < 0,05$ para las pruebas de hipótesis estadísticas.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Resultados

En este capítulo se establece el análisis de los resultados de este trabajo de investigación. En este bloque se abordan dos apartados: en primer lugar, se desarrolla el estudio descriptivo de las variables sociodemográficas y las variables objeto de estudio, para posteriormente establecer un análisis comparativo de las variables.

4.1.1. Análisis de fiabilidad

El resultado del análisis de fiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna de Cronbach respecto al instrumento utilizado fue de .980, el cual según Nunnally (1976), se puede clasificar como excelente, hecho que apoya la utilización del instrumento

en la muestra encuestada.

4.1.2. Resultados descriptivos

Una vez procesada la información recolectada para el desarrollo de este estudio, se presenta y analizan los resultados derivados de la base de datos, utilizando la estadística descriptiva, con el propósito de evaluar el comportamiento de cada una de las variables establecidas para esta investigación, de acuerdo con los objetivos planteados.

4.2. Datos descriptivos sociodemográficos

Tabla 2. Variables sociodemográficas

Variables de estudio		Frecuencia	%	% acumulado
Sexo del docente	Femenino	24	42,9	100,0
	Masculino	32	57,1	57,1
Ha realizado capacitación sobre inclusión educativa	Si	27	48,2	48,2
	No	29	51,8	100,0
Años ejerciendo la docencia	1 hasta 10 años	30	53,6	53,6
	Más de 10 años	26	46,4	100,0

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio

Tabla 2. Variables sociodemográficas, se presentan las variables sociodemográficas del estudio, descriptivamente se puede indicar que la muestra estuvo

compuesta por 56 personas, de las cuales 24 son mujeres que equivalen al 42,9% y 32 hombres que equivalen al 57,1%. La variable respecto si han realizado capacitación sobre inclusión educativa nos indica que 27 (48,2%) de los encuestados si participó de alguna capacitación sobre inclusión educativa externa al establecimiento, mientras que 29 (51,8%) de los encuestados restantes no participó en ninguna. Respecto a la variable sociodemográfica años ejerciendo la docencia, se puede decir que 30 docentes (53,6%) llevan ejerciendo su profesión de 1 hasta 10 años, y 26 docentes (46,4%), llevan ejerciendo más de 10 años.

4.3. Distribución de respuestas del cuestionario

En este apartado se entregará descriptivamente la frecuencia de las respuestas obtenidas en este estudio, realizado por 56 docentes de educación física de la comuna de Copiapó, en base a las 3 dimensiones de discapacidad (intelectual, motora y visual).

4.3.1. Respuestas dimensión “Discapacidad intelectual”

Tabla 3. Descripción de la Autoeficacia frente a la Discapacidad Intelectual

N° de ítems	Pregunta	Respuesta	Frecuencia	%	% acumulado
1	¿Cómo de competente te sientes para mantener a David centrado en la tarea durante la realización del test físico?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	4	7,1	7,1
		Confianza moderada	23	41,1	48,2
		Alta confianza	20	35,7	83,9
		Completa confianza	9	16,1	100,0
2	¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para David?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	9	16,1	16,1
		Confianza moderada	9	16,1	32,1
		Alta confianza	25	44,6	76,8
		Completa confianza	13	23,2	100,0
3	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a sus compañeros cómo ayudar a David durante el	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	6	10,7	10,7
		Confianza moderada	12	21,4	32,1

	test?	Alta confianza	20	35,7	67,9
		Completa confianza	18	32,1	100,0
4	¿Cómo de competente te sientes para modificar instrucciones para ayudar a David a entender qué hacer cuando explicas las habilidades del deporte?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	7	12,5	12,5
		Confianza moderada	15	26,8	39,3
		Alta confianza	21	37,5	76,8
		Completa confianza	13	23,2	100,0
5	¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea cuando enseñas habilidades del deporte?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	4	7,1	7,1
		Confianza moderada	22	39,3	46,4
		Alta confianza	21	37,5	83,9
		Completa confianza	9	16,1	100,0
6	¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	6	10,7	10,7
		Confianza moderada	16	28,6	39,3
		Alta confianza	19	33,9	73,2
		Completa confianza	15	26,8	100,0
7	¿Cómo de competente te sientes para modificar las habilidades propiamente dichas para ayudar a David cuando enseñas el deporte?	Sin confianza	1	1,8	1,8
		Baja confianza	4	7,1	8,9
		Confianza moderada	20	35,7	44,6
		Alta confianza	18	32,1	76,8
		Completa confianza	13	23,2	100,0
8	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	5	8,9	8,9
		Confianza moderada	14	25,0	33,9
		Alta confianza	22	39,3	73,2
		Completa confianza	15	26,8	100,0
9	¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para David?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	5	8,9	8,9
		Confianza moderada	19	33,9	42,9
		Alta confianza	19	33,9	76,8
		Completa confianza	13	23,2	100,0
10	¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea durante el juego?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	7	12,5	12,5
		Confianza moderada	20	35,7	48,2
		Alta confianza	19	33,9	82,1
		Completa confianza	10	17,9	100,0
11	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David durante el juego?	Sin confianza	0	0	0,0
		Baja confianza	7	12,5	12,5
		Confianza moderada	17	30,4	42,9
		Alta confianza	17	30,4	73,2
		Completa confianza	15	26,8	100,0
	Total		56	100,0	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio.

Tabla 3. Descripción de la Autoeficacia frente a la Discapacidad Intelectual: 11 ítems (1-11). La tabla 3. Muestra los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, donde los ítems con mayor índice de autoeficacia corresponden al número 1 (Competente para

mantener centrado en la tarea en un test físico), y 5 (Competente para ayudar a centrarse cuando enseñas habilidades deportivas), ambos con una valorización de 83,9%, y lo sigue el ítem 10 (Competente para ayudar a centrarse en la tarea durante el juego), cuya valorización positiva es de un 82,1%. Finalmente, los ítems que presentaron menos positividad fueron el ítem 3 (Competente para enseñar a estudiantes a cómo ayudar a compañero en situación de discapacidad durante el test), con una valorización negativa de un 67,9% y los ítems 6 (Competente para modificar material para ayudar a estudiante en situación de discapacidad cuando enseñas habilidades deportivas) ,8 (Competente para enseñar a estudiantes a cómo ayudar a compañero en situación de discapacidad cuando enseñas habilidades deportivas) y 11 (Competente para enseñar a estudiantes a cómo ayudar a compañero en situación de discapacidad durante el juego, con una valoración negativa compartiendo el mismo porcentaje, el cual corresponde a un 73,2%.

4.3.2. Respuestas dimensión “Discapacidad motora”

Tabla 4. Descripción de la Autoeficacia frente a la Discapacidad Motora

Nº de ítems	Pregunta	Respuesta	Frecuencia	%	% acumulado
1	¿Cómo de competente te sientes para crear objetivos individuales para Javier durante el test de resistencia?	Sin confianza	2	3,6	3,6
		Baja confianza	11	19,6	23,2
		Confianza moderada	15	26,8	50,0
		Alta confianza	16	28,6	78,6
		Completa confianza	22	21,4	100,0
2	¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para Javier?	Sin confianza	2	3,6	3,6
		Baja confianza	11	19,6	23,2
		Confianza moderada	13	23,2	46,4
		Alta confianza	19	33,9	80,4
		Completa confianza	11	19,6	100,0
3	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier?	Sin confianza	3	5,4	5,4
		Baja confianza	8	14,3	19,6
		Confianza moderada	14	25,0	44,6
		Alta confianza	16	28,6	73,2

		Completa confianza	15	26,8	100,0
		Sin confianza	1	1,8	1,8
4	¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el test de resistencia?	Baja confianza	6	10,7	12,5
		Confianza moderada	19	33,9	46,4
		Alta confianza	14	25,0	71,4
		Completa confianza	16	28,6	100,0
		Sin confianza	0	0	0,0
5	¿Cómo de competente te sientes para realizar modificaciones en las habilidades del deporte si Javier no puede actuar como sus compañeros cuando enseñas las habilidades del deporte?	Baja confianza	9	16,1	16,1
		Confianza moderada	19	33,9	50,0
		Alta confianza	19	33,9	83,9
		Completa confianza	9	16,1	100,0
		Sin confianza	0	0	0,0
6	¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?	Baja confianza	6	10,7	10,7
		Confianza moderada	23	41,1	51,8
		Alta confianza	15	26,8	78,6
		Completa confianza	12	21,4	100,0
		Sin confianza	0	0	0,0
7	¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades básicas del deporte?	Baja confianza	8	14,3	14,3
		Confianza moderada	15	26,8	41,1
		Alta confianza	21	37,5	78,6
		Completa confianza	12	21,4	100,0
		Sin confianza	0	0	0,0
8	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?	Baja confianza	0	0	0,0
		Confianza moderada	23	41,1	41,1
		Alta confianza	18	32,1	73,2
		Completa confianza	15	26,8	100,0
		Sin confianza	0	0	0,0
9	¿Cómo de competente te sientes para modificar reglas del juego para Javier?	Baja confianza	7	12,5	12,5
		Confianza moderada	20	35,7	48,2
		Alta confianza	19	33,9	82,1
		Completa confianza	10	17,9	100,0
		Sin confianza	0	0	0,0
10	¿Cómo de competente te sientes para modificar material para ayudar a Javier durante el juego?	Baja confianza	7	12,5	12,5
		Confianza moderada	19	33,9	46,4
		Alta confianza	19	33,9	80,4
		Completa confianza	11	19,6	100,0
		Sin confianza	1	1,8	1,8
11	¿Cómo de competente te sientes habilidad para hacer el entorno seguro para Javier durante el juego?	Baja confianza	6	10,7	12,5
		Confianza moderada	19	33,9	46,4
		Alta confianza	18	32,1	78,6
		Completa confianza	12	21,4	100,0
		Sin confianza	0	0	0,0
12	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier cuando	Baja confianza	9	16,1	16,1
		Confianza moderada	18	32,1	48,2
		Alta confianza	29	51,8	100,0
		Completa confianza			

enseñas las habilidades del deporte?	Completa confianza	0	0
Total		56	100,0

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio.

Tabla 4. Descripción de la autoeficacia frente a la discapacidad motora: 12 ítems. Muestra los resultados obtenidos en el análisis descriptivo. Los 3 ítems con mayor índice de autoeficacia corresponden al ítem 5 (Competente para modificar habilidades deportivas si el estudiante en situación de discapacidad no puede ejecutar de igual manera que sus pares cuando enseñas habilidades deportivas), con un 83,9% de valorización, el ítem 9 con una valorización de 82,1% y el ítem 2 (Competente para modificar test para estudiante en situación de discapacidad), el cual, junto con el ítem 10 (Competente para modificar material de trabajo durante juego), comparten una valorización de un 80,4%. Finalmente, el ítem 12 (Competente para enseñar a estudiantes a cómo ayudar a compañero en situación de discapacidad cuando enseñas habilidades deportivas), es el que muestra una menor valorización de un 48,2%.

4.3.3. Respuestas dimensión “Discapacidad Visual”

Tabla 5. Descripción de la autoeficacia frente a la discapacidad visual

Nº de ítems	Pregunta	Respuesta	Frecuencia	%	% acumulado
1	¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el test físico?	Sin confianza	2	3,6	3,6
		Baja confianza	11	19,6	23,2
		Confianza moderada	23	41,1	64,3
		Alta confianza	14	25,0	89,3
		Completa confianza	6	10,7	100,0
2	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros	Sin confianza	1	1,8	1,8
		Baja confianza	12	21,4	23,2
		Confianza moderada	21	37,5	60,7
		Alta confianza	13	23,2	83,9

	cómo ayudar a Sofía durante el test físico?	Completa confianza	9	16,1	100,0
3	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	Sin confianza	5	8,9	8,9
		Baja confianza	12	21,4	30,4
		Confianza moderada	18	32,1	62,5
		Alta confianza	12	21,4	83,9
		Completa confianza	9	16,1	100,0
4	¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	Sin confianza	2	3,6	3,6
		Baja confianza	15	26,8	30,4
		Confianza moderada	20	35,7	66,2
		Alta confianza	11	19,6	85,7
		Completa confianza	8	14,3	100,0
5	¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	Sin confianza	3	5,4	5,4
		Baja confianza	12	21,4	26,8
		Confianza moderada	18	32,1	58,9
		Alta confianza	16	28,6	87,5
		Completa confianza	7	12,5	100,0
6	¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el juego?	Sin confianza	3	5,4	5,4
		Baja confianza	14	25,0	30,4
		Confianza moderada	17	30,4	60,7
		Alta confianza	16	28,6	89,3
		Completa confianza	6	10,7	100,0
7	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía durante el juego?	Sin confianza	3	5,4	5,4
		Baja confianza	15	26,8	32,1
		Confianza moderada	14	25,0	57,1
		Alta confianza	15	26,8	83,9
		Completa confianza	9	16,1	100,0
8	¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Sofía?	Sin confianza	3	5,4	5,4
		Baja confianza	13	23,2	28,6
		Confianza moderada	14	25,0	53,6
		Alta confianza	18	32,1	85,7
		Completa confianza	8	14,3	100,0
Total			56	100,0	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio.

Tabla 5. Descripción de la autoeficacia frente a la discapacidad visual: 8 ítems. Muestra los resultados obtenidos en el análisis descriptivo. Los 3 ítems con mayor índice de autoeficacia corresponden al ítem 1 (Competente para hacer entorno seguro a estudiante en situación de discapacidad durante test físico), que junto al ítem 6 (Competente para hacer entorno seguro a estudiante en situación de discapacidad durante juego), comparten una valorización de 89,3% de valorización, y el ítem 5 (Competente para hacer entorno seguro a estudiante en situación de discapacidad cuando enseñas

habilidades deportivas), con una valorización de 87,5%. Finalmente, los ítem 2 (Competente para enseñar a estudiantes a cómo ayudar a compañero en situación de discapacidad durante test físico), 3 (Competente para enseñar a estudiantes a cómo ayudar a compañero en situación de discapacidad cuando enseñas habilidades deportivas), y 7 (Competente para enseñar a estudiantes a cómo ayudar a compañero en situación de discapacidad durante juego), presentan una valorización de un 83,9%.

Distribución de las dimensiones promediadas.

4.4. Análisis de pruebas comparativas

En este apartado se entregará las pruebas comparativas en base a las variables sociodemográficas, además mediante la prueba T de Student de variables independientes, determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa.

4.4.1. Análisis de normalidad de las dimensiones numéricas

Tabla 6. Prueba de normalidad de las dimensiones del cuestionario

	N	Mínimo	Máximo	Media	P-valor
Discapacidad Intelectual	56	2,00	5,00	3,71	,200
Discapacidad Motora	56	1,67	4,92	3,57	,200
Discapacidad Visual	56	1,00	5,00	3,20	,070
Autoeficacia	56	1,71	4,97	3,52	,200

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio. Prueba de Kolmogórov-Smirnov.

Se estableció en la tabla 6 una prueba de normalidad de las dimensiones y el total

del cuestionario, los resultados informan que cada una de las dimensiones tienen una distribución normal ($P > 0,05$), lo que indica que no hay diferencias estadísticamente significativas.

4.4.2. Análisis comparativo en relación al sexo de los docentes de educación física.

Tabla 7. Prueba comparativa de la autoeficacia de inclusión educativa en relación al sexo de los docentes de educación física

	Sexo	N	Media	DT	p-valor
Discapacidad Intelectual	hombre	32	3,70	,847	,855
	mujer	24	3,74	,743	
Discapacidad Motora	hombre	32	3,50	,919	,460
	mujer	24	3,67	,751	
Discapacidad Visual	hombre	32	3,07	1,07	,258
	mujer	24	3,39	,979	
Autoeficacia Total	hombre	32	3,46	,848	,454
	mujer	24	3,62	,729	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio. Prueba de T de Student de variables independientes.

Tabla 7. Prueba comparativa de la autoeficacia de inclusión educativa en relación al sexo de los docentes de educación física. Se estableció una prueba comparativa de género entre docentes de educación física y de las dimensiones. Los resultados informan que no hay una diferencia significativa ($p > 0,05$) en la con respecto al género del docente.

4.4.3. Análisis comparativo de años ejerciendo la docencia

Tabla 8. Prueba comparativa de la autoeficacia de inclusión en relación a los años ejerciendo la docencia

	Rango de años	N	Media	DT	p-valor
Discapacidad Intelectual	1 hasta 10 años	30	3,69	,855	,851
	Más de 10 años	26	3,73	,740	
Discapacidad Motora	1 hasta 10 años	30	3,64	,872	,504
	Más de 10 años	26	3,49	,829	
Discapacidad Visual	1 hasta 10 años	30	3,33	1,121	,438
	Más de 10 años	26	3,08	,937	
Autoeficacia Total	1 hasta 10 años	30	3,57	,859	,640
	Más de 10 años	26	3,47	,729	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio. Prueba de T de Student de variables independientes.

Tabla 8. Prueba comparativa de la autoeficacia de inclusión en relación a los años ejerciendo la docencia. Se estableció una prueba comparativa de años ejerciendo la docencia y de las dimensiones. Los resultados informan que no hay una diferencia estadísticamente significativa en las dimensiones con respecto a los años de docencia ejercidos.

4.4.4. Análisis comparativo de capacitación sobre inclusión educativa

Tabla 9. Prueba comparativa de la autoeficacia de inclusión educativa en relación a la variable de capacitación sobre inclusión educativa

		N	Media	D.T.	P-valor
Discapacidad Intelectual	Sí	27	3,88	0,75	,126
	No	29	3,55	0,82	
Discapacidad Motora	Sí	27	3,89	0,795	,005
	No	29	3,27	0,797	
Discapacidad Visual	Sí	27	3,49	1,038	,044
	No	29	2,93	0,977	
Autoeficacia Total	Sí	27	3,78	0,773	,018
	No	29	3,28	0,752	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las

variables en estudio. Prueba de T de Student de variables independientes.

Tabla 9. Prueba comparativa de la autoeficacia de inclusión educativa en relación a la variable de capacitación sobre inclusión educativa. Se estableció una prueba comparativa de capacitación sobre inclusión educativa entre los docentes de educación física y las dimensiones. Los resultados informan que si hay una diferencia estadísticamente significativa en la autoeficacia frente a las dimensiones de discapacidad motora y visual, con respecto a los docentes que si recibieron una capacitación sobre inclusión educativa a diferencia de los que no la recibieron. Sin embargo en la dimensión discapacidad intelectual no se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Discusión

El objetivo de la presente investigación fue conocer la autoeficacia de los docentes ante la inclusión de estudiantes con discapacidad motora, discapacidad intelectual y discapacidad visual en la clase de educación física y salud. En este sentido, podemos señalar que se cumplió el objetivo, aplicando la Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad (EA-PEFAD) validado (Reina et al.,2016) y que en nuestro estudio demostró una excelente fiabilidad (0,980).

Dentro de los hallazgos más importantes se observa que la autoeficacia promedio de los docentes de Educación Física de la comuna de Copiapó es moderada. Esto puede ser considerado como una necesidad educativa, entendido que, si bien no se encuentran deficientes, el quehacer docente cada día más, demandará poder estar preparados para afrontar estos desafíos.

Respecto a cuan competente se sienten los docentes para trabajar con estudiantes para trabajar con discapacidades, nuestros hallazgos informan que los docentes de educación física de la comuna de Copiapó en orden de puntuación, se sienten más eficaces para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual (3,71), seguida por la discapacidad motora (3,57), y finalmente discapacidad visual (3,20). Estos resultados difieren de lo informado por Reina et al. (2016), el cual indica que la discapacidad considerada más fácil de incluir es la física. Esta contradicción, viene quizás dada por la formación inicial de los profesionales, los cuales, en Chile, tienen un alto grado de trabajo metodológico asociado a NEE abocadas a dificultades cognitivas en los estudiantes, situación que difiere con la formación inicial en España, especialmente porque en aquel país existen profesores de magisterio y también de ciencia de la actividad física.

A nivel comparativo, los profesionales que informan tener algún tipo de capacitación sobre inclusión educativa, se sienten más capaces que docentes que no han recibido capacitaciones en la autoeficacia general ($p=0.018$) y en el trabajo orientado a trabajar con personas con discapacidad motora ($p=0.005$) y visual ($p=0.004$). Pero no se encontró diferencia en la eficacia informada por los docentes para trabajar con personas con discapacidad intelectual ($p=0.216$). Estos resultados, reafirman lo indicado por Reina et al (2016), el cual señala que aquellos profesores reciben formación sobre educación física inclusiva mejoran significativamente la confianza en su quehacer profesional para trabajar con los estudiantes que presenten NEE y/o la Inclusión educativa. Respecto a la dimensión de discapacidad intelectual, si bien es difícil poder concluir el motivo de esto, se puede indicar que quizás la formación inicial de los profesores tiene una preocupación por preparar a los docentes en esta temática, que va más orientada a poder trabajar con estudiantes con NEE y que una capacitación en esta materia no significa una diferencia en la percepción que puede tener el docente para actuar con estudiantes que presenten esta discapacidad.

En lo referente a la variable de sexo, no se observan diferencias estadísticamente significativas, coincidiendo con el estudio de Reina et al (2016), el cual muestra que esta variable no tiene relación con la actitud y nivel de confianza de los docentes. Esto refuerza la literatura existente y para nosotros, tiene directa relación con el desarrollo curricular que tiene la carrera de educación física en Chile, en donde las mallas curriculares de formación inicial de profesores de educación física son las mismas para hombres y mujeres, por lo tanto, no debería existir diferencia en el conocimiento entre sexo.

Respecto a los años ejerciendo la docencia, no se observan diferencias estadísticamente significativas en función a esta variable. Estos hallazgos parecen indicar que esta variable no es una condición que influya en la capacidad que tienen los profesores para trabajar la inclusión educativa, esto puede estar relacionado con la formación inicial, más aún, si tomamos los resultados indicados por Muñoz (2021), el cual realizó una revisión y análisis de las mallas curriculares de los profesores de educación física en formación en Chile, e indica que “existen barreras desde la infraestructura, actitudes de las comunidades, un bajo porcentaje y orientación inadecuada en la formación del profesorado en la universidad, generando un impacto negativo sobre el proceso de inclusión en la Educación Física a nivel nacional. Si analizamos esto, podemos indicar que no ha existido una evolución en la formación inicial docente, por lo tanto, difícilmente puede existir una diferencia entre profesionales que poseen una formación inicial anterior a los docentes que están siendo formados actualmente.

VI. CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones

En el presente trabajo podemos concluir que la preparación declarada por los profesores de Educación Física de la comuna de Copiapó es moderada, lo cual no es alarmante, pero si se puede mejorar. Más cuando los resultados del presente estudio, indican que si los profesionales tienen una capacitación en el área de inclusión educativa se sienten más competentes, esto, sumado a los hallazgos informados por otros autores, dan cuenta que es pertinente incluir programas específicos de EF adaptada o inclusiva en la formación inicial de futuros docentes y profesionales en ejercicio de la profesión, ya que la autoeficacia puede ser un determinante en la calidad de servicio que puede entregar un profesional, lo cual puede significar, una potencial brecha en la preparación para el quehacer profesional. Más aún, cuando en la actualidad la educación está ligada a un modelo inclusivo basado en la calidad educativa y la equidad de oportunidades para todo el alumnado independientemente de sus condiciones, particularidades o contexto. Lo cual presenta indudablemente un tremendo desafío profesional y social para los profesores de Educación Física y su labor educativa.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. Referencias bibliográficas

Abellán, J., Sáez Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista Psicología Deporte*. 2019;28(1):143-156.

Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 2, 122-147.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.

Bandura, A. (1999). Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.

Biblioteca Congreso Nacional. (2010). Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=8869179>

Biblioteca Congreso Nacional. (2015). Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., & Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523.

Díaz, M. N. S., & Camacho, B. M. (2021). Docentes Universitarios Inclusivos: Qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(1), 27-43.

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.

Escudero, J. C. S. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema. *Medicina UPB*, 30(2), 170-180.

Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.

García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre

discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*, 55-67.

González, S., Tello, J., Silva, P., Lüders, C., Butelmann, S., Fristch, R., & David, P. (2012). Calidad de vida en pacientes con discapacidad motora según factores sociodemográficos y salud mental. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 50(1), 23-34.

Hernández Jácquez, L. F., & Ceniceros Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192.

Vargas, F. J., & Sanhueza, C. M. (2017). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23.

Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. *Traducción de IRARRÁZAVAL, M., MARTIN, A., PRIETO-TAGLE, F. y FUERTES, O.*. En REY, Joseph. *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*, 1-28.

López, I. G., & García, D. M. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 118-122.

- Mampaso Desbrow, J., Cabezas Gómez, D., & Carpintero Molina, E. (2004). Análisis de las preferencias hacia los distintos tipos de discapacidad de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria
- Marfán, J. (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET).
- Martín, D. D., & Serrano, A. S. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 7(27), 203-230.
- Martín, L. C., Pastor, M. S., & Oliva, F. J. C. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 284-288.
- Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Programa de Integración Escolar PIE. Ley de Inclusión Escolar 20.845. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. *España: Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf>*.
- Olivari Medina, C., & Urra Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería, 13*(1), 9-15.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.
- 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.
- Ríos Hernández, M. (2013). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje.
- Rojas, M. T., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf>
- Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación, (46)*, 20-52.

Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva,¿ cómo es el niño sordo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10.

Tamayo, M. (2009). LA DISCAPACIDAD SENSORIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE UN GENETISTA. *Medicina*, 31(4), 238-245.

Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, Á. y Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152924>

Wigdorovitz, A. (2018). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. Recuperado de: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347/10802>

VIII. ANEXOS

8.1. Anexo I.

CUESTIONARIO AUTOEFICACIA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACION FISICA.

Hola, somos estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Atacama. Actualmente estamos desarrollando nuestro trabajo de grado que tiene como objetivo poder describir la Autoeficacia de Profesores de Educación Física para trabajar con estudiantes que se encuentren con discapacidad Intelectual, Física y Visual.

Para esto, te queremos invitar a que puedas responder las preguntas de los distintos apartados que implicará unos 10 minutos aproximadamente. Los únicos requisitos para poder participar de este estudio es ser Profesor de Educación Física y estar ejerciendo la profesión. Si no cumple estos requisitos, por favor no respondas el cuestionario.

Consentimiento informado

PARTE 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO (debes ser consciente de las siguientes consideraciones).

1. Los hallazgos de este estudio pueden entregar información relevante sobre el grado de conocimiento que informan los profesores de educación física sobre el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales, el cual es un factor importante para el logro de su quehacer docente.

2. Participar en este estudio no conlleva riesgos para tu salud, en base a la evidencia científica existente. El estudio se llevará a cabo de acuerdo con la Declaración de Helsinki, que fija los criterios éticos internacionales.
3. Tu participación en el estudio es totalmente voluntaria y puedes abandonarlo cuando desees, sin que existan consecuencias de cualquier tipo. Una vez abandonado el estudio, tú decides si los datos que has facilitado pueden seguir estando a disposición de los investigadores (siendo anónimos), o bien deben ser eliminados. En cualquier momento, puedes pedir a los responsables del estudio que te faciliten los datos que se habían registrado, y subsanar cualquier error en los mismos.
4. Los datos recogidos y registrados tienen por objeto exclusivo su futuro uso para investigación, análisis científico y publicación, de modo confidencial, respetando así el derecho al anonimato y la intimidad. Cualquier información acerca de ti tendrá un código alfanumérico en vez de tu nombre y/o apellidos completos. Nadie, salvo los investigadores, tendrá acceso a la información obtenida. Por ello, se seguirán estrictamente las normas descritas en la Ley 19.628 sobre protección de la vida privada. En este sentido, todas las personas involucradas en el estudio están obligadas a cumplir con las leyes de protección de datos. Los datos que finalmente no sean empleados, serán borrados tan pronto como sea posible.
5. A quién contactar: si tienes cualquier pregunta puedes hacerla ahora o más tarde, incluso después de haberse iniciado el estudio. Si deseas hacer preguntas, puedes contactar con el responsable del proyecto, el profesor

Preguntas sociodemográficas:

*Género:

1.- hombre

2.- mujer

*¿Usted ha participado de algún tipo de capacitación referente a la inclusión educativa?

1.- Si

2.- No

*Años ejerciendo docencia: _____

Tabla 1

Instrucciones para cumplimentar las cuestiones

Por favor, evalúa cómo de seguro/a te sientes para la realización de los aspectos que aparecen a continuación

escribiendo el número apropiado del 1-5 usando la siguiente escala después de cada cuestión.

1	2	3	4	5
Sin Confianza	Baja Confianza	Confianza Moderada	Alta Confianza	Completa Confianza

Descripción de un/a estudiante con discapacidad intelectual

David es un alumno de último ciclo de primaria con discapacidad intelectual, así que no aprende tan rápido como sus compañeros. Debido a su discapacidad intelectual tampoco habla muy bien, así que a veces resulta complicado entender lo que dice. Sin embargo, señala o representa gestualmente para ayudar a la gente a comprender lo que quiere. También tiene dificultades en la comprensión de directrices verbales, particularmente cuando son instrucciones complejas con diferentes fases. A David le gusta jugar a los mismos deportes que a sus compañeros, pero a la hora de la verdad no se le dan demasiado bien. Aunque puede correr, es más lento que sus compañeros y se cansa fácilmente. Puede lanzar, pero no demasiado lejos, y puede atrapar pelotas que se le pasan directamente a él. Le gusta el fútbol, pero no puede chutar demasiado lejos, así como nunca recuerda dónde situarse en el campo. También le gusta el baloncesto, pero no tiene la suficiente habilidad para botar sin perder el balón y no tiene la coordinación necesaria para encestar. Tampoco conoce las normas del baloncesto o de ningún otro deporte, y se distrae fácilmente de la tarea que está realizando durante el juego.

Nº de ítems	Pregunta	Sin confianza	Baja confianza	Confianza moderada	Alta confianza	Completa confianza
1	¿Cómo de competente te sientes para mantener a David centrado en la tarea durante la realización del test físico?					

2	¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para David?					
3	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a sus compañeros cómo ayudar a David durante el test?					
4	¿Cómo de competente te sientes para modificar instrucciones para ayudar a David a entender qué hacer cuando explicas las habilidades del deporte?					
5	¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea cuando enseñas habilidades del deporte?					
6	¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?					
7	¿Cómo de competente te sientes para modificar las habilidades propiamente dichas para ayudar a David cuando enseñas el deporte?					
8	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?					
9	¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para David?					
10	¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea durante el juego?					
11	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David durante el juego?					

Descripción de un/a estudiante con discapacidad física

Javier es un estudiante de 6º de primaria con lesión de la médula espinal. No puede andar, así que se desplaza en silla de ruedas. A Javier le gusta jugar a los mismos deportes que sus compañeros, pero no lo hace demasiado bien cuando se enfrenta a la situación de juego. Aunque puede propulsar su silla, es más lento que los otros y se cansa tras propulsarla durante 1-2 minutos. Puede pasar y realizar el saque de voleibol, pero no lo suficientemente lejos como para pasarlo por encima de la red. Puede pasar pelotas que se le lanzan directamente a él. Sin embargo, no tiene la fuerza necesaria en los miembros superiores para realizar un lanzamiento de baloncesto lo suficientemente alto como para encestar. Debido a que no puede usar sus piernas, no puede chutar un balón de fútbol, pero puede empujarlo hacia adelante con su silla.

Nº de ítems	Pregunta	Sin confianza	Baja confianza	Confianza moderada	Alta confianza	Completa confianza
1	¿Cómo de competente te sientes para crear objetivos individuales para Javier durante el test de resistencia?					
2	¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para Javier?					
3	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier					
4	¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el test de resistencia?					
5	¿Cómo de competente te sientes para realizar modificaciones en las habilidades del deporte si Javier					

	no puede actuar como sus compañeros cuando enseñas las habilidades del deporte??					
6	¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?					
7	¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades básicas del deporte?					
8	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?					
9	¿Cómo de competente te sientes para modificar reglas del juego para Javier?					
10	¿Cómo de competente te sientes para modificar material para ayudar a Javier durante el juego?					
11	¿Cómo de competente te sientes habilidad para hacer el entorno seguro para Javier durante el juego?					
12	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?					

Descripción de un/a estudiante con discapacidad visual

Sofía es una alumna de 5º de primaria. Tiene discapacidad visual severa, así que sólo puede ver a la gente y objetos si están muy cerca de ella. Le gusta la actividad física, y su nivel físico es equiparable al de sus compañeros. Necesita asistencia física para desplazarse de manera segura por las instalaciones del centro. Por ejemplo, se agarra al codo de un/a compañero/a y escucha sus indicaciones cuando tienen que correr 1 km. Su visión tampoco es lo suficientemente buena para ver las demostraciones, por lo que necesita instrucciones verbales y alguien guiándola a través del movimiento para entender cómo llevar a cabo una habilidad. Cuando se juega a un deporte de equipo (p.e., baloncesto, voleibol, fútbol) necesita alguien con ella para su seguridad, así como para asegurarse de en qué lugar del campo se encuentra, y necesita un balón sonoro para saber dónde está en cada momento del juego. En relación con su nivel de habilidad, no puede recepcionar una pelota, pero puede lanzar o chutar contra un objetivo conocido.

Nº de ítems	Pregunta	Sin confianza	Baja confianza	Confianza moderada	Alta confianza	Completa confianza
1	¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el test físico?					
2	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Sofía durante el test físico?					
3	¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?					
4	¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?					
5						

¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?

--	--	--	--	--

6

¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el juego?

--	--	--	--	--

7

¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía durante el juego?

--	--	--	--	--

8

¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Sofía?

--	--	--	--	--

El cuestionario online se encuentra en la siguiente dirección:

<https://forms.gle/2oD9EdFW9pVU63Aa9>

COMISIÓN EVALUADORA

ALFARO CASTILLO BRYAN

ARAYA SIERRALTA SERGIO

MARTINEZ CORTÉS HUGO
