

# INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: POLÍTICAS E IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE

*Inclusion in physical education: policies and implications for teachers training in Chile*

*Benito Urra*

*Francisca Jeria*

*Daniel Verdugo*

*Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.*

*benito.urra@ubo.cl*

---

Vol. 17 N.º 2; diciembre 2024

Fechas recepción: 17/07/2024

Fecha Aceptación: 30/11/2024

---

Como citar este artículo:

Urra, B.; Jeria, F. y Verdugo, D. (2024) Inclusión en educación física: Políticas e implicancias para la formación docente en Chile. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 17 nº2, pp. 201-219

---

## Resumen

El trabajo ofrece una revisión teórica sobre la importancia de la educación inclusiva en la formación docente en educación física para generar un cambio de paradigma hacia perspectivas educativas que garanticen el derecho a la educación para todos, respetando la diversidad y dignidad humana sin importar sus diferencias o necesidades para promover su participación plena en la sociedad, exigiendo transformaciones profundas en la sociedad y la escuela. La educación física es un contexto ideal para promover el aprendizaje accesible y participativo, transmitiendo valores y actitudes de normalización, igualdad y conciencia social. Se expone la importancia de reconsiderar las estrategias pedagógicas y metodológicas, privilegiando un proceso formativo reflexivo hacia la accesibilidad que elimine barreras de exclusión y discriminación. Estos cambios formativos son relevantes para orientar a futuros profesores a manejar la diversidad en el aula y desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión. Para lograr esto, los profesores requieren una formación continua y mayor conciencia sobre las necesidades y características de los estudiantes, requiriéndose una revisión crítica y reflexiva de los currículos y metodologías utilizadas en la formación docente, así como una evaluación de los resultados e impactos que se generan en el ámbito de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** *educación física, educación inclusiva, formación inicial, inclusión, profesores*

## Abstract

The paper offers a theoretical review on the importance of inclusive education in physical education teacher training to generate a paradigm shift towards educational perspectives that guarantee the right to education for all, respecting diversity and human dignity regardless of their differences or needs to promote their full participation in society, demanding profound transformations in society and school. Physical education is an ideal context to promote accessible and participatory learning, transmitting values and attitudes of normalization, equality and social awareness. The importance of reconsidering pedagogical and methodological strategies is exposed, privileging a reflexive formative process towards accessibility that eliminates barriers of exclusion and discrimination. These formative changes are relevant to guide future teachers to manage diversity in the classroom and develop positive attitudes towards inclusion. To achieve this, teachers require continuous training and greater awareness

of the needs and characteristics of students, requiring a critical and reflective review of the curricula and methodologies used in teacher training, as well as an evaluation of the results and impacts generated in the field of inclusive education.

**Keywords:** *inclusion, inclusive education, initial training, physical education, teachers*

## 1.- Introducción

La educación no es un proceso neutral sino que contiene una carga ideológica que condiciona cualquier proceso formativo, orientándose a la comunidad en que se inserta para transformar la sociedad hacia visiones democráticas y participativas marcadas por la justicia e igualdad de oportunidades (Moreno et al., 2013) y que debe atender a la diversidad que caracteriza a los contextos en que se inserta (García et al., 2019). Esta labor, según Falcón-Linares (2021), debería extenderse a la formación de los docentes, actualmente marcada por una preparación orientada mayormente al saber disciplinario implicado en el desempeño laboral, rompiendo el paradigma tradicional para generar líneas pedagógicas no deterministas, humanistas y respetuosas propias de la formación ética del docente, basadas en habilidades como la capacidad de adaptación, apertura, respeto intercultural, valorización de la dignidad humana (Ramos y López, 2019), alteridad (Ortega y Romero, 2023), educación emocional e interdisciplinariedad (Vaillant y Marcelo, 2021).

Tenorio (2011) sostiene que para lograr calidad educativa la escuela debe ser inclusiva y terminar con cualquier inequidad que derive en barreras para el aprendizaje. Por ello, debe generar nuevos escenarios socioculturales y educativos en donde la educación no sólo considere las necesidades de la mayoría, sino también entregue posibilidades educativas concretas de participación a alumnos provenientes de distintas etnias y culturas, así como para aquellas personas que producto de alguna discapacidad no participan de la escuela regular (Muñoz, 2021; Soto y López, 2022).

Torres (1999) sostiene la importancia de la inclusión en la sociedad para que ésta se desarrolle de manera que todos sean aceptados y no haya discriminación. Por ende, la inclusión no se trata sólo de educación, sino también de cómo se construye una sociedad completa, cómo actúa el ser humano, cómo reflexiona en sus valores, cómo crea relaciones fuertes y cómo acepta a las personas.

En este sentido, pensar la inclusión ya no desde la perspectiva de un atributo deseable en la educación sino como una necesidad implica revisar sus bases, implicancias y aspectos facilitadores. Por ello, el presente trabajo pretende aportar una revisión general sobre la educación inclusiva y, más específicamente, sobre los alcances, beneficios y desafíos que esta mirada supone en el ámbito de la educación física.

El concepto de inclusión tiene gran importancia en el ámbito de la educación en América Latina y especialmente en Chile considerando las políticas públicas y acciones del Estado. Es así como se han establecido leyes y normas con el fin de garantizar el derecho de todas las personas a tener las mismas oportunidades, sin importar sus

diferencias (Ley 20422, 2010), permitir que las escuelas admitan a estudiantes con discapacidades y regular que las empresas ofrezcan empleo a personas con discapacidad (Ley 21015, 2017).

Además, como parte del avance hacia un país más inclusivo, se ha promulgado una ley que prohíbe la discriminación y busca garantizar que las escuelas sean más accesibles (Ley 20609, 2012), y, con el objetivo de asegurar una educación de calidad para los niños con necesidades especiales, se han establecido decretos que permiten y garantizan sus derechos (Decreto Supremo 170, 2009; Decreto 83, 2015). Estas leyes y decretos demuestran el compromiso del Estado chileno en lograr que todas las personas, especialmente aquellas con discapacidades, sean incluidas y cuenten con las mismas oportunidades y derechos.

Desde esta perspectiva, la inclusión no sólo aborda la forma en que se enseña, los métodos utilizados y los contenidos abordados, sino también cómo se identifican situaciones donde hay exclusión, diferencias y cómo los docentes forman identidades, lo cual debiese repercutir en cómo los futuros profesores son formados y educados sobre la inclusión (Infante, 2010). Tal como plantea Sierra (2022) la inclusión aborda tanto la integración como los derechos y necesidades de los estudiantes, enfatizando las potencialidades de las personas incluyendo aquellas en condición de discapacidad.

A menudo se confunden las palabras incluir e integrar; sin embargo, en el ámbito de los movimientos sociales se sostiene que tienen filosofías diferentes aunque busquen objetivos parecidos (Tabla 1).

Tabla 1.

*Diferencias entre los conceptos de inclusión e integración*

Inclusión	Integración
La inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para la escuela regular).	La inserción es parcial y condicionada (se “preparan” en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).
Exige transformaciones profundas en infraestructura, cambios curriculares, metodologías de enseñanza, entre otros.	Se contenta con transformaciones superficiales tanto en infraestructura, cambios curriculares, metodologías de enseñanza, entre otros.
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y con esto se vuelve más atenta a las necesidades de todos.	Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, haciendo solamente ajustes.
Defiende el derecho de todas las personas.	Defiende el derecho de las personas con discapacidad.
A partir de la certeza que todos son diferentes, no existen los “especiales”, “normales”, los “excepcionales”. Lo que existen son personas con discapacidad.	Incentiva a las personas con discapacidad a seguir modelos, no valorizados, por ejemplo otras formas de comunicación como la de señas. Serían un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad rodeadas por quienes presentan discapacidad.

Fuente: Zegers et al., 2016.

A partir de esta diferenciación conceptual, resulta necesario abordar el alcance que una concepción inclusiva de la educación tiene en el ámbito específico de la educación física y, más específicamente, en la formación de los futuros docentes.

## 2.- Fundamentación: educación inclusiva y educación física

En Chile, la inclusión en la educación se vincula con la educación especial y, por ende, con la integración escolar. Ésta involucra un conjunto de métodos educativos creados para atender las necesidades especiales de estudiantes con discapacidades en un ambiente educativo normal (Ministerio de Educación, 2005).

Infante (2010) reporta que la inclusión educativa significa dar oportunidades y espacio a estudiantes con discapacidad para asegurar la igualdad de oportunidades. Esta visión se inició en los años 80 en Estados Unidos y Europa, centrándose inicialmente en alumnos con discapacidad para que participaran activamente en la educación regular. Hoy en día, la inclusión abarca más que sólo la discapacidad, incluyendo temas como género, raza y diversidad en general. De tal forma, la inclusión persigue que todas las personas, sin importar su situación, participen plenamente en la educación.

En la búsqueda de una sociedad más justa, la educación inclusiva cumple un rol de alta importancia al promover que todos los alumnos sean parte del aprendizaje sin importar sus diferencias. Más allá de algunas confusiones sobre el significado del concepto de inclusión, existe acuerdo en que su objetivo central es ayudar a todos los estudiantes, dándoles lo que necesitan y haciéndolos parte de situaciones sociales como, por ejemplo, el aprendizaje y las actividades en comunidad para evitar su exclusión (Ainscow y Echeita, 2011; Tenorio, 2011).

De este modo, al reflexionar sobre el verdadero significado de la educación inclusiva, Echeita (2006) sostiene que el objetivo va más allá de la simple integración del estudiante, sino que implica aprender a convivir con la diferencia y aprender desde la diferencia. Tanto Barton (2009) como Soto y López (2022) plantean que la educación inclusiva implica que el estudiante no sólo participe, sino que también aumente su participación en la sociedad, la escuela y la comunidad.

Para lograr esto, es esencial eliminar las barreras que generan exclusión y discriminación así como tomar decisiones basadas en las necesidades que deben ser atendidas. Para comprender mejor este proceso, entonces, es esencial considerar un enfoque interactivo en donde se considere no sólo la perspectiva de los estudiantes, sino también la de otros actores involucrados para así identificar los factores que obstaculizan el proceso de inclusión y aquellos que podrían facilitarlo. En tal sentido, Echeita (2006) resalta que estas prácticas deben tener en cuenta las experiencias, conocimientos y necesidades de todos los miembros de la comunidad escolar.

Según la Organización de las Naciones Unidas (2006), la discapacidad se asocia, entre otros factores, a cómo las personas enfrentan obstáculos en su participación en la sociedad debido a sus limitaciones y a las barreras del entorno que impiden la igualdad. Por tanto, puede entenderse la discapacidad como un conjunto de factores que afectan a un individuo con limitaciones en la interacción con su entorno físico, social y cultural

(Echeita, 2006); por ello, actualmente se define en función de cómo interactúa y participa el individuo en su entorno (Ríos, 2009; Slee, 2001).

En ese contexto, en los últimos 40 años se ha trabajado para que los estudiantes con discapacidad puedan ir a las escuelas (Grassi-Roig et al., 2022), pero fue en 1994 con la Declaración de Salamanca, impulsada por la UNESCO, cuando se establecen directrices respecto a cómo hacer que los niños y adultos con necesidades especiales puedan participar de buena forma en las clases. Al respecto, Booth y Ainscow (2012) señalan la importancia de implementar prácticas inclusivas en el aula, considerando que las políticas y prácticas de la escuela juegan un papel crucial en este proceso.

La evidencia aportada por Valdés y Monereo (2013) respecto a cómo se atienden las necesidades educativas especiales (NEE) en los estudiantes, muestra que usualmente se recurre a un enfoque médico-clínico, centrado en la salud y la medicina, en donde, bajo el supuesto que los estudiantes tienen características personales que no pueden cambiar, se buscan soluciones médicas o de rehabilitación para ayudarles.

Actualmente, se asume que el trabajo en este ámbito debería basarse en un enfoque psicopedagógico que considere aspectos educativos y psicológicos para apoyar a los estudiantes, en donde los docentes se responsabilicen por eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de estos estudiantes (Echeita et al., 2013). En tal sentido, existen actitudes y prejuicios de los docentes que pueden dificultar la inclusión de los estudiantes con NEE, tales como la indiferencia o tener bajas expectativas hacia estos estudiantes. Incluso actitudes positivas como la expresión de cariño y afecto pueden ser perjudiciales si llevan a una sobreprotección o actitudes paternalistas hacia los estudiantes. Muchas veces estas dificultades pueden obedecer a que los docentes se sienten inseguros y poco preparados para atender a los estudiantes con NEE, principalmente debido a la falta de una formación adecuada en este tema, generando sentimientos de desorientación, incapacidad e incluso rechazo hacia la diversidad y la inclusión (Valdés y Monereo, 2013).

Muntaner et al. (2016) sostienen que la educación inclusiva implica un cambio en el sistema educativo en el que se busca el éxito de todos los estudiantes, sin excepciones, y se lucha activamente contra cualquier forma de exclusión. En ese sentido, la Educación Física (EF) se presenta como un contexto idóneo para la promoción del aprendizaje inclusivo, ya que facilita la transmisión de valores y actitudes relacionadas con la normalización, la igualdad y la inclusión social (Carmona, 2011; Sierra, 2022).

Mosston y Asworth (1993) analizaron formas diferentes de enseñar la EF relacionadas con cómo los estudiantes hacen cosas por sí mismos identificando tres maneras de hacerlo: una donde el estudiante decide, otra donde el estudiante descubre por sí mismo y otra donde el profesor enseña directamente. Ello implica un aporte especial al trabajo inclusivo porque se asume que una tarea se puede hacer de diferentes formas, permitiendo que todos los estudiantes puedan unirse y aprender al entregárseles maneras adaptadas para trabajar y mejorar en sus habilidades.

Ríos (2009) plantea necesario crear un entorno donde todos los estudiantes estén juntos, sin diferencias, lo que significa cambiar el cómo enseñar de manera organizada, con ayuda pedagógica para aprender y apoyo social si se necesita. Por ende, es imprescindible reconsiderar las estrategias pedagógicas implementadas en el ámbito de la EF, generando oportunidades para reflexionar constantemente sobre las experiencias y enfoques metodológicos y didácticos utilizados por los educadores. El propósito es brindar una educación de calidad que se adapte a las necesidades de todos los estudiantes, con o sin discapacidad. Mediante las prácticas docentes en EF es posible establecer entornos inclusivos que promuevan el completo desarrollo de niños y jóvenes, alcanzando así los objetivos de una educación óptima y pertinente para toda la comunidad educativa (Sierra, 2022).

Estas estrategias incluyen promover actitudes positivas, tener un profundo conocimiento de las limitaciones del alumnado a través de una formación continua y una mayor conciencia, así como utilizar enfoques metodológicos inclusivos, como agrupamientos flexibles, actividades de colaboración y cooperación, fomentando un papel activo de los estudiantes y realizando adaptaciones (De las Peñas y Gil, 2019; Muntaner et al., 2016; Murphy & Carbone, 2008).

Dentro del ámbito de la educación inclusiva, se ha prestado especial atención a la importancia de la formación docente en la promoción de la inclusión de personas con discapacidad, en tanto la evidencia sugiere que la implementación de actividades físicas como estrategia de intervención ha arrojado resultados positivos en el desarrollo integral de las personas, contribuyendo al aumento de la autoestima, facilitando la interacción social y facilitando la adquisición de habilidades adaptativas (Ponce-Garzarán et al., 2019). En términos concretos, Sanz-Arribas et al. (2019) reportan que, tras participar en sesiones teórico-prácticas, los alumnos con discapacidad intelectual experimentaron una mejora significativa en su nivel de competencia y confianza personal en situaciones de riesgo en entornos acuáticos. Por otra parte, Carmona (2011) destacó los beneficios de la intervención mediante actividades físicas en el desarrollo de características particulares, habilidades motoras básicas, expresión corporal y hábitos de higiene en personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, se observó una menor progresión en la habilidad de diálogo, lo que resalta la necesidad de abordar de manera más específica este aspecto.

Participar en actividades físicas y deportivas tiene muchos beneficios para las personas con discapacidad impactando en su bienestar físico, social y emocional: aumentar la confianza, experimentar sensaciones y nuevas percepciones, desarrollar un lenguaje corporal propio y eficiente en la transmisión de emociones, sentimientos y estados de ánimo (De las Peñas y Gil, 2019), mejorar la competencia física y la percepción de sí mismo, sintiéndose mejor con el cuerpo (Fernández et al., 2013).

Así, cuando estudiantes con discapacidad son incluidos en clases de EF, mejora su autoestima y sus habilidades en áreas como el movimiento, el pensamiento, las emociones y la interacción social (Castellano, 2012; Sierra, 2022; Zucchi, 2004), existiendo evidencia que replica estos resultados en otros contextos como el específicamente deportivo (Ponce-Garzarán et al., 2019; Sanz-Arribas et al., 2019).



De tal forma, existiendo evidencia que respalda los beneficios de la actividad física en el desarrollo de los alumnos con NEE, la educación física asoma como un ámbito relevante en el logro de una inclusión efectiva para lo cual la formación en esta dimensión se transforma en un aspecto central.

### **3.- Panorámica: formación en educación inclusiva**

El avance hacia una educación inclusiva supone un cambio transversal en las políticas educacionales, actitudes, estructura administrativa e, incluso, arquitectónica de los centros educacionales así como en las bases formativas asociadas a la educación (Booth et al., 2015). En tal contexto, resulta esencial ofrecer oportunidades de formación al profesorado de EF en relación a la discapacidad, con el objetivo de mejorar la atención y el apoyo que se brinda a docentes y estudiantes (Darretxe et al., 2016).

Frente a esta situación, las políticas educativas en Chile han introducido temas relacionados con la diversidad e inclusión en los programas de formación docente. El objetivo es proporcionar a los futuros profesores las herramientas para adaptar el currículum y trabajar con estudiantes que presenten diferentes necesidades. Sin embargo, se ha planteado que estos cambios en la formación no han sido suficientes para transformar completamente las prácticas educativas y evitar la exclusión y segregación de ciertos grupos de estudiantes en el sistema educativo (Infante, 2010).

En tal sentido, Fernández et al. (2013) sostienen que muchos profesores no saben cómo enseñar de manera inclusiva y tomar decisiones sobre cómo enseñar a estudiantes con discapacidades, revelando dificultades en su formación sobre discapacidad y la necesidad de más recursos para mejorar su enseñanza. Sin embargo, cambiar la forma de enseñar es difícil para muchos profesores debido a su historia personal y su formación inicial (Zucchi, 2004; Vickerman y Coates, 2009).

Para Castellano (2012) los profesores tienen la responsabilidad de asegurar que todos los alumnos, incluyendo aquellos con NEE que pueden requerir un apoyo adicional, tengan acceso a los contenidos y participen en las actividades de clase para que puedan aprender y desarrollarse de manera integral. Sin embargo, en ocasiones estos alumnos no reciben un trato adecuado y adaptado a sus necesidades lo cual puede deberse a desconocimiento de sus características, falta de formación y preparación previa para trabajar con estos alumnos o a la comodidad de seguir haciendo las cosas de la misma manera (Carmona, 2011).

Al referirse a la importancia de la formación de los profesores para lograr una educación inclusiva en cualquier país, Slee (2001) sostiene la importancia que tanto los futuros profesores como sus formadores reflexionen sobre sus ideas acerca de la inclusión, esto es, cómo ven y comprenden la diversidad en la escuela antes de aprender técnicas y herramientas prácticas para trabajar con los estudiantes. Por ejemplo, si se enfocan en diagnósticos y categorías para algunos grupos minoritarios, deben tener una mirada crítica sobre cómo estas categorías afectan a los estudiantes y qué mensajes transmiten.



Por su parte, Ainscow (2005) plantea que resulta esencial que los docentes no tengan prejuicios o creencias de déficit sobre los estudiantes, ya que esto puede afectar su percepción y cómo los tratan en el aula; así, la forma en que enseñan se basa en su comprensión y significado sobre el aprendizaje y los estudiantes. Por ende, recalca la importancia de entender la inclusión de manera más compleja, considerando las perspectivas de distintas disciplinas en tanto hay diferentes formas de entender la inclusión que hacen evitar enfoques estrechos relacionados principalmente con la noción de educación especial. Al contrario, la educación inclusiva contemporánea se refiere a todos los estudiantes, no solo a aquellos con NEE o discapacidades y, en ese contexto, los futuros docentes deben dejar de ver las diferencias como una limitación y como un área separada de la educación para aprender a ver la inclusión como un concepto integral (Ainscow, 2005; Infante, 2010).

Ferri (2006) sugiere que los cursos de formación deben ayudar a los estudiantes a comprender cómo la clase social o la raza pueden influir en la vivencia y significación dada a la discapacidad, siendo importante que los materiales de formación no destaquen características específicas de identidad, ya que esto podría negar la diversidad y las diferentes formas en que las personas viven la inclusión. Ello implicaría, según Ainscow (2005), modificar la forma en que se evalúa el rendimiento escolar de los estudiantes dado que en la actualidad dicha tarea suele centrarse en el estudiante promedio, sin reflejar la diversidad de estudiantes que hay en las aulas. Esto ha llevado a que la medición de los logros escolares sea muy rígida y poco flexible, lo que puede ser un obstáculo para el aprendizaje, requiriéndose desarrollar habilidades que permitan crear estándares de inclusión más adecuados que consideren los diferentes procesos organizativos de las escuelas así como las opiniones y perspectivas de todos los actores que forman parte de esos espacios educativos.

Por ello, siguiendo a Fernández et al. (2013), los profesores deben estar dispuestos a revisar y mejorar sus formas de enseñar. Al respecto, el uso de estrategias inclusivas en colaboración no sólo ayuda a incluir a estudiantes con discapacidad en las sesiones, sino que también puede ser un modelo para que los maestros mejoren su compromiso y práctica a lo largo del tiempo.

Grassi-Roig et al. (2022) enfatizan la importancia de que los profesores reciban una sólida preparación académica en la inclusión de estudiantes con discapacidad, ya que quienes tienen más experiencia en enseñar a estos estudiantes tienden a mostrar actitudes más favorables hacia la inclusión y tienen una mayor autoconfianza en su capacidad para enseñar de manera inclusiva; así también, las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión también pueden influir en la actitud y competencia del profesor en la enseñanza de estudiantes con discapacidad en clases de Educación Física. En tal sentido, el rol que juega la experiencia como articuladora de la identidad (Espinosa, 2019) puede jugar un rol fundamental en la vivencia de la docencia y la inclusión.

El informe del Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2011) destaca tres áreas fundamentales para fortalecer la profesión docente: formación inicial docente, formación continua y evaluación docente. Al respecto, Tenorio (2011) menciona que es

necesario proporcionar una formación coherente y bien planificada tanto en la formación inicial como en la formación continua de los profesores para lograr una educación inclusiva.

Houssaye (2014) afirma que la formación pedagógica inicial debe ser una combinación de teoría y práctica, llevada a cabo por la misma persona. Es decir, es fundamental que el aprendizaje se dé a través de actividades socialmente necesarias y que la práctica sea un componente clave en la formación. Para ello, propone que el proceso de formación inicial docente debe centrarse en el aprendizaje más que en la instrucción, lo que implica que la experiencia práctica es esencial para el desarrollo de conocimientos y actividades educativas que promuevan la socialización.

#### **4.- Propuesta: formación inicial docente en inclusión educativa**

La creciente preocupación por la calidad de la formación docente requiere el desarrollo de políticas y acciones destinadas a corregir los problemas observados actualmente. En ese contexto, Infante (2010) plantea la importancia de que los profesores sean capaces de enseñar en contextos de aprendizaje diversos ya que los estudiantes en las escuelas tienen diferentes necesidades y características. Sin embargo, la formación docente tradicional se enfoca principalmente en enseñar a estudiantes promedio no reflejando la realidad diversa de los sistemas educativos (Castro, Campos y Herrera, 2020; García et al., 2021; Infante y Matus, 2009), no siendo congruente con las necesidades existentes en torno al tema (Moreno et al., 2020).

El problema radica en que los futuros profesores construyen su identidad profesional basada en una supuesta normalidad que no se ajusta a la realidad de las escuelas donde trabajarán, conduciendo a situaciones en las que los docentes no están preparados para enfrentar las NEE o las diversidades culturales presentes en el aula (Infante, 2010). Al respecto, Lozano- Martínez et al. (2021) en una muestra de 666 profesores reportan la necesidad de mayor formación en metodologías inclusivas. Así mismo, González-Gil et al. (2014) evidencian en una muestra de 110 profesores la ausencia de una adecuada preparación para ser parte de políticas que transforman las escuelas en centros educativos inclusivos.

Hernández et al. (2009) analizan cómo los profesores se sienten respecto a incluir a estudiantes con NEE en la educación, reportando que los profesores más jóvenes tienden a sentir que están progresando más en la inclusión cuando tienen experiencias positivas con estos estudiantes. Al respecto, Hernández et al. (1998) sostienen que los educadores físicos, en general, tienen más formación en trabajar con estudiantes con NEE que los profesores de otras especialidades en tanto han recibido formación en educación física adaptada e inclusiva desarrollando actitudes más favorables hacia los estudiantes con NEE. Resultados similares son reportados por Solís y Borja (2021) quienes, en una muestra de 72 profesores de educación física, muestran que éstos tienen actitudes moderadamente positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Torres-Paz et al. (2023), por su parte, encontraron en una muestra de 160 estudiantes de la carrera de educación física que éstos poseen una actitud positiva hacia la discapacidad e inclusión.

Por ende, debiera esperarse que los profesores sean formados en enfoques pedagógicos que sean más humanistas, inclusivos y respetuosos, centrados en desarrollar la habilidad de aprender a lo largo de la vida y la importancia de la comunicación, en tanto habilidades útiles para trabajar en entornos laborales dinámicos que impliquen el fomento de valores como la adaptabilidad, la empatía, la apertura, el respeto intercultural y la responsabilidad en la enseñanza para cualquier persona. Todo esto implica la creación de nuevos entornos educativos y culturales, lo que a su vez exige que los profesores estén capacitados para abordar nuevas realidades, necesidades y desafíos que plantea la sociedad en evolución (Falcón-Linares, 2021; Soto y López, 2022).

La formación en actividad física adaptada e inclusiva puede cambiar actitudes de manera positiva, para lo cual se requieren procesos formativos que combinen teoría y práctica para brindar experiencias positivas (Darretxe et al., 2016; Rangel-Baca, 2021). Sin embargo, si los cursos no están bien diseñados, podrían causar actitudes negativas hacia los alumnos con NEE lo cual podría obedecer a problemas en el plan de estudios de formación de profesores, falta de profundización en educación física adaptada, opcionalidad en la enseñanza de esta área y falta de experiencias directas con personas discapacitadas (Hernández et al., 2009).

Al respecto, Valdés y Monereo (2012) entrevistaron a docentes que expresaban desconocimiento, inseguridad e incertidumbre como sentimientos relacionados a la inclusión y que suelen surgir por falta de formación suficiente en 'educación diferencial', lo que dificulta su capacidad de trabajar de manera inclusiva. Ello redundaría en la presencia de sentimientos encontrados, ya que se sienten satisfechos cuando logran avances, pero también frustrados cuando enfrentan dificultades y se dan cuenta de sus propias limitaciones, por lo que a veces se sienten preocupados e incluso culpables por no poder hacer todo lo necesario, y otras veces sienten que el desafío de la inclusión se olvida o no se toma en serio.

Hernández y Hospital (1999), por su parte, realizaron un estudio socioeducativo con respecto a cómo los profesores de EF se sienten y actúan frente a los estudiantes que tienen NEE, reportando que algunos profesores están de acuerdo con la idea de incluir a estos estudiantes en sus clases, aunque no todos están completamente convencidos. Asimismo, enfrentan dificultades para adaptar sus enseñanzas a las necesidades individuales de estos estudiantes sintiendo la carencia de recursos y de apoyo de la administración.

Además, se ha planteado que la formación inicial de los profesores no siempre les ayuda a manejar adecuadamente a los estudiantes con NEE, derivando en la necesidad de más formación en métodos de enseñanza y en cómo adaptar el currículo para atender a la diversidad en clases y generar experiencias positivas con este grupo de estudiantes. Al respecto, los profesores tienen actitudes más positivas hacia la inclusión cuando se sienten competentes y tienen experiencias previas trabajando con estudiantes con NEE (Hernández et al., 2009), o bien cuando han sido partes de programas de sensibilización escolar sobre la inclusión (Luarte-Rodríguez et al., 2023).

Sin embargo, existen tensiones entre el objetivo que todos los estudiantes sean incluidos en la escuela y el empleo de un enfoque centrado en diagnósticos y tratamientos especiales que van en contra de la idea de inclusión para todos (López et al., 2014). Así, partiendo de la idea que las escuelas sean lugares donde todos puedan aprender juntos y mejorar constantemente, resulta necesario cuestionar cómo están organizadas y cómo funcionan para evitar que excluyan a algunas personas (Echeita, 2006; Echeita et al., 2013). En este contexto, la co-docencia entre profesores es importante porque ayuda a reflexionar sobre cómo enseñar de manera inclusiva y es una forma de poner en práctica la idea de trabajar juntos para ayudar a todos los estudiantes, sin importar sus diferencias (Urbina et al., 2017).

Al respecto, Hernández et al. (2011) sugieren que futuros estudios que aborden la actitud de los profesores de EF frente a la inclusión debiesen, en primer lugar, actualizar información relativa a cómo los profesores de EF ven y tratan a los estudiantes con NEE de acuerdo a las normativas actuales. Ello cobra mayor relevancia considerando los resultados del estudio de Zegers et al. (2016) quienes reportan que sólo un tercio de los profesores entiende la Ley 20.422, que trata sobre igualdad de oportunidades e inclusión social y de ellos el 40% indica no conocerla bien, evidenciando falta de conocimiento sobre las políticas públicas actuales.

En segundo lugar, futuros estudios debiesen ayudar a crear programas de formación para los profesores de Educación Física que les permitan aprender más sobre cómo la actividad física y el deporte se relacionan con la educación física adaptada e inclusiva. El mismo estudio de Zegers et al. (2016) reporta que los docentes expresan que los estudiantes con discapacidad deben hacer en las clases de EF las actividades sugeridas en el plan de estudios tales como habilidades motoras, deportes y flexibilidad, entre otros, adaptados a sus posibilidades, para eliminar barreras y permitir que participen. Sin embargo, hay controversia cuando se trata de ajustar las actividades al ritmo del estudiante con discapacidad observándose que los profesores a menudo ayudan al estudiante para que participe, ya sea participando ellos mismos o involucrando a otros estudiantes. Finalmente, dicho trabajo reporta que los profesores tratan de trabajar de manera diferente con los estudiantes con discapacidad, pero a veces parece que favorecen más la integración (trabajar juntos) que la inclusión (hacer que todos se sientan parte).

Grassi-Roig et al. (2022) realizaron un estudio que analiza el impacto de un programa de formación continua en educación física inclusiva que puede ayudar a los profesores a aumentar la sensación de autoeficacia para incluir a estudiantes con discapacidades en las clases de EF cumpliendo con los requisitos del plan de estudios para estos estudiantes e incorporándolos de manera efectiva en las clases.

En este contexto, las barreras que dificultan esta labor pueden ser diversas, desde cómo se organiza la escuela, la coordinación entre docentes, las actitudes de los profesores y lo que éstos saben sobre la discapacidad (Abellán-Rubio et al., 2021; Almeida et al., 2023; González-Gil et al., 2019; San Martín et al., 2020; Victoriano, 2017). Dichas barreras pueden tornar lentos y dificultosos los procesos de cambio como lo expresan Torres y Fernández (2015) en una muestra de 436 docentes. Ello puede deberse

a que algunos profesores pueden tener actitudes negativas si no tienen mucha información o experiencia, siendo importante que todos los profesionales se mantengan informados y recuerden que el aprendizaje no se detiene después de la formación inicial, sino que continúa a lo largo de la vida (Zegers et al., 2016), requiriéndose optimizar la formación en inclusión (Solís y Borja, 2021) a través, por ejemplo, de la implantación de adaptaciones curriculares como estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con NEE (Carmona, 2011) y/o condición de discapacidad (Darretxe, Gaintza y Etxaniz, 2016).

Ello se torna especialmente relevante dado que existen reportes referidos a la deshumanización de la educación (Gajardo-Espinoza, Cáceres-Iglesias y Zardel, 2023) y de falta de formación adecuada que puede generar actitudes negativas hacia la inclusión (Almeida et al., 2023; González-Gil et al., 2019; Tenorio, 2011), desinterés o rechazo hacia la integración de alumnos con NEE a la escuela común y, además, a la falta de políticas institucionales que aborden esta realidad en la formación del profesor, hecho evidenciado en que parte considerable de las mallas curriculares en carreras pedagógicas no incorporan actividades dirigidas al trabajo pedagógico centrado en la diversidad del alumnado, éstos no se aplican en la mayoría de los cursos o bien no hay referencias explícitas a la discapacidad (Castillo-Paredes et al., 2023; Molejón, 2010; Torres, 2023). De tal forma, además, podría resolverse adecuadamente la tensión epistemológica, planteada por Reyes-Jedlicki et al. (2014), entre instituciones formadoras de profesores, centradas en la búsqueda de patrones que permitan teorizar y mejorar las políticas educativas, y los propios docentes en aula que persiguen la solución de los problemas cotidianos ligados a la práctica de enseñanza.

En suma, la educación física aparece como un área especialmente relevante para el desarrollo de una educación inclusiva pensando en estudiantes, docentes e instituciones referida no únicamente al ámbito académico sino, especialmente, a la dimensión ética implícita en el quehacer profesional y formativo (Bara, 2018). Por ello, a partir del reconocimiento de esta posibilidad, se pretende complementar a futuro este trabajo a través de un análisis del papel que las instituciones formadoras de docentes futuros le otorgan a la inclusión en su planificación curricular y del nivel de expansión de esta tendencia en la realidad chilena.

### Referencias bibliográficas

- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P., y Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), pp. 237-249. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change*. *Journal of Educational Change*, 6, pp. 109-124.
- Almeida, A., Ferreira, T., y Jales, E. (2023). Determinantes para uma Educação Física Inclusiva: percepção de um conjunto de professores especialistas em inclusão. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 47, pp. 282-291. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94755>



- Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones*. *Revista de Educación*, 349, pp. 137-152.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), pp. 5-19. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Carmona, R. (2011). Educación física en un PCPI específico de alumnado con necesidades educativas especiales. *Emasf. Revista Digital de Educación Física*, 2(10), pp. 67-77. Recuperado el 10 de marzo de 2023 desde [https://emasf2.webcindario.com/NUMERO\\_10\\_EMASF.pdf](https://emasf2.webcindario.com/NUMERO_10_EMASF.pdf)
- Castellano, M. (2012). *Inclusión y tratamiento del alumnado con síndrome de Williams-Beuren desde la educación física*. *Emasf. Revista Digital de Educación Física*, 3(15), pp. 34-45. Recuperado el 10 de marzo de 2023 desde [https://emasf2.webcindario.com/EMASF\\_NUM\\_15.pdf](https://emasf2.webcindario.com/EMASF_NUM_15.pdf)
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Torres, S., Landeros, J., Núñez-Valdés, G., y Herreros, J. (2023). Inclusión de las Necesidades Educativas Especiales en la clase de Educación Física y Salud. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 49, pp. 1091-1099. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95900>
- Castro, R., Campos, C., y Herrera, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-99
- Darretxe, L., Gaintza, Z., y Etxaniz, J. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Emasf. Revista Digital de Educación Física*, 7(41), pp. 10-20. Recuperado el 10 de marzo de 2023 desde [https://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_41.pdf](https://emasf2.webcindario.com/EmasF_41.pdf)
- De las Peñas, E., y Gil, J. (2019). Expresión corporal y discapacidad intelectual ligera. Una propuesta de adaptación metodológica. *Emasf. Revista Digital de Educación Física*, 10(56), pp. 104-118. Recuperado el 10 de marzo de 2023 desde [https://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_56.pdf](https://emasf2.webcindario.com/EmasF_56.pdf)
- Decreto 170 (2010). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Ministerio de Educación. Chile. [Ley Chile - Decreto 170 21-ABR-2010](http://www.leychile.cl/Decreto/170-2010) [Ministerio de Educación - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](http://www.bcn.cl/)
- Decreto 83 (2015) *Exento aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación. Chile. [Ley Chile - Decreto 83 EXENTO 05-FEB-2015](http://www.leychile.cl/Decreto/83-2015) [Ministerio de Educación - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](http://www.bcn.cl/)

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Barcelona: Narcea.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, pp. 26-46.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Verdugo y R. Schalock (Eds.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-457). Salamanca: Amarú.
- Espinosa, Z. (2019). La construcción subjetiva de la experiencia: un análisis de la memoria y la resiliencia en sentido educativo. *Foro de Educación*, 17(26), pp. 175-196. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.611>
- Esteban, F. (2018). Ideas de ayer para la Educación Universitaria de hoy. *Foro de Educación*, 16(24), pp. 215-232. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.456>
- Falcón-Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), pp. 215-229. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200215>
- Fernández, J., Pintor, P., Hernández, J., y Hernández, A. (2013). Incidencia de la intervención docente en el autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 38, pp. 19-32.
- Ferri, B. (2006). *Teaching to trouble*. En S. Danforth & S. Gabel (Eds.). *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 289-306). New York: Peter Lang.
- García, S., Haller, V., Juvenal, M. y Rodríguez, C. (2021). La formación docente y sus reformas en dos países del Cono Sur: los casos de Chile y Uruguay. *Foro de Educación*, 19(2), pp. 93-113. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.865>
- Gajardo-Espinoza, K., Cáceres-Iglesias, J., y Zardel, J. (2023). El concepto de inclusión desde las aproximaciones críticas emergentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 34-50.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), pp. 27-39. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.3.002>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, y Poy, R. (2014). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), pp. 243-263. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J., y Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), pp. 5-13. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>.



- Hernández, F., Hospital, V., y López, C. (1998). Educación Física especial: actitud y formación de los docentes en primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 51, pp. 70-78.
- Hernández, F., y Hospital, V. (1999). Educación física especial: actitud y formación de los docentes en secundaria en la ciudad de Barcelona. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 56, pp. 48-56.
- Hernández, F., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J., y Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 103, pp. 24-30.
- Houssaye, J. (2014). Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), pp. 275-283. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200016>
- Infante, M. & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), pp. 437-445. doi: <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), pp. 287-297. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Ley 20422 (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Ministerio de Planificación. Chile. [Ley Chile - Ley 20422 - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](#)
- Ley 20609 (2012). *Establece medidas contra la discriminación*. Ministerio General de Gobierno. Chile. [Ley Chile - Ley 20609 - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](#)
- Ley 21015 (2017). *Incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral*. Ministerio de Desarrollo Social. Chile. [Ley Chile - Ley 21015 - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](#)
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, pp. 256-281. doi: <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Luarte-Rocha, C., López-Casanova, L., Navarro-Gajardo, V., Pleticosic, Y., Sagredo-Aravena, R., Castelli, L., & Campos-Campos, K. (2023). Awareness programs towards people with disabilities in the school context, physical education and health. A systematic review of the last 10 years. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 50, pp. 1281-1288. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99529>
- Ministerio de Educación (2005). *Nuestro compromiso con la diversidad: Política Nacional de Educación Especial*. Recuperado el 01 de marzo de 2023 desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/466/MONO-390.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Molejón, A. (2010). Universidad y discapacidad: ¿paradigma(s) vigente(s)?. En A. Ocampo (Ed.). *A vivir el cuerpo. Memorias del Primer Congreso sobre Actividad Física, Discapacidad y Motricidad Humana: caminos para el desarrollo humano* (pp. 218-227). Santiago: Ediciones Universidad Internacional SEK.
- Moreno, A., Trigueros, C., y Rivera, E. (2013). Autoevaluación y emociones en la Formación Inicial de profesores de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), pp. 165-177. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100010>
- Moreno, R., López – Bastías, J., y Carnicero, J. (2020). Formación en atención a Necesidades Educativas Especiales: modificación de la percepción de los maestros de Ecuador sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-152.
- Mosston, M., y Asworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), pp. 31-50. doi: <https://doi.org/10618/j/252521>
- Muñoz, Y., (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283.
- Murphy, N., & Carbone, P. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121(5), pp. 1057-1061. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0566>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ortega, P., y Romero, E. (2023). Educar en una sociedad herida: una propuesta desde la pedagogía de la alteridad. *Foro de Educación*, 21(1), pp. 207-223. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.950>
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad. (2011)1. Informe final: Segunda etapa. Fortalecimiento de la Institucionalidad Pública. *Recuperado el 01 de marzo de 2023 desde* [https://www.educacion2020.cl/wpcontent/uploads/2012/10/informe\\_final\\_panel\\_de\\_expertos.pdf](https://www.educacion2020.cl/wpcontent/uploads/2012/10/informe_final_panel_de_expertos.pdf)
- Ponce-Garzarán, A., Leyton-Román, M., Calle-Molina, M., y Sanz-Arribas, I. (2019). Experiencias y diferencias entre sesiones de atletismo y deportes alternativos en jóvenes con discapacidad intelectual. *Emasf. Revista Digital de Educación Física*, 10(59), pp. 9-16. Recuperado el 10 de marzo de 2023 desde [https://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_59.pdf](https://emasf2.webcindario.com/EmasF_59.pdf)
- Ramos, G., y López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), pp. 185-199. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Rangel-Baca, A. (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 25-44.

- Reyes-Jedlicki, L., Miranda J., Santa Cruz G., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A., e Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), pp. 183–203. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200011>.
- Ríos, M. (2009). *La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, pp. 83-114.
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), pp. 191-211. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- Sanz-Arribas, I., Calle-Molina, M., Leytón-Román, M., y Ponce-Garzarán, A. (2019). El entorno acuático como un riesgo laboral: trabajo preventivo con personas con discapacidad intelectual. *Emasf. Revista Digital de Educación Física*, 10(59), pp. 28-35. [https://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_59.pdf](https://emasf2.webcindario.com/EmasF_59.pdf)
- Sierra, M. (2022). Inclusión educativa y educación inclusiva en las prácticas pedagógicas de Educación Física. *Efdeportes.com. Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(285), pp. 150-160. doi: <https://doi.org/10.46642/efd.v26i285.2743>
- Slee, R. (2001). 'Inclusion in practice': does practice make perfect?. *Educational Review*, 53(2), pp. 113-123. doi: <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Soto, R., y López, M. (2022). La participación de las personas con discapacidad en el contexto educativo: propuestas conceptuales y metodológicas. *Foro de Educación*, 20(1), pp. 173-196. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.918>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), pp. 249-265. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Solís, P., y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 39, pp. 7-12. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Torres, J. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Torres, J., y Fernández, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 177-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Torres, L., Granados, J., Torres, E., Bustamante, D., y Hernández-Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial

- Docente de Educación Física en el Perú. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 47, pp. 962-968. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493>
- Torres-Paz, L., Granados-Barreto, J., Torres-Lozada, E., Bustamante-Cerna, D., y Arroyo-Fernández, Y. (2023). Profesorado en Educación Física vinculado a la discapacidad e inclusión en Perú. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 49, pp. 905-913. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98676>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), pp. 355-374. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-0718-07052017000200019>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2021). Formación inicial para el profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), pp. 55-69. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valdés, A., y Monereo, C. (2012). Desafíos de la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), pp. 193-208.
- Vickerman, P., & Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(2), pp. 137-153. doi: <https://doi.org/10.1080/17408980802400502>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piñe-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), pp. 349-369. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000100020>
- Zegers, A., Bustamante, B., Alvares, E., Mahan, M., Moena, P., y Reyno, A. (2016). *Actividades y organización de las clases de educación física en presencia de un alumno en situación de discapacidad. Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 7(41), pp. 96-107. [https://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_41.pdf](https://emasf2.webcindario.com/EmasF_41.pdf)
- Zucchi, D. (2004). La dialéctica de la inclusión/exclusión en las prácticas corporales. Una aproximación crítica al problema. *Efdeportes.com. Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10(77). Recuperado el 10 de marzo de 2023 desde [www.efdeportes.com/efd77/inclus.htm](http://www.efdeportes.com/efd77/inclus.htm).