

eISSN: 2452-5812
<http://jmh.pucv.cl/>

Recibido: 21/06/2021
 Aceptado: 09/09/2021
 Disponible: 27/09/2021
 Publicado: 01/01/2022

Artículo original

Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile

Physical education teacher training on Inclusion and disability in Chilean universities

Muñoz-Hinrichsen, F^{1,2,3,4,5}

Correspondencia[✉]

Fernando Muñoz-Hinrichsen

Departamento de Kinesiología y Departamento de Ed. Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

fernando.munoz_h@umce.cl

Resumen

Objetivo: El objetivo de esta investigación fue conocer el proceso de formación inicial del profesorado de educación física en Chile en las temáticas de inclusión y discapacidad, la orientación de este sistema, y la opinión relacionada a este lineamiento. **Métodos:** Estudio con enfoque mixto donde se analizaron datos cuantitativos de las mallas curriculares de formación del profesorado de Educación Física en Chile al año 2021, y cualitativos a través de entrevistas semiestructuradas a las y los directores de estas carreras. **Resultados:** Se evaluaron 27 planes de estudio, de estos el 3,88% poseen asignaturas vinculadas a la inclusión en sus mallas curriculares, resaltando que dos de ellas no desarrollan el área, y las horas de dedicación son de un 5,04% del total de la carrera. A juicio de las y los directores existe carencia en la formación del profesorado que no responden a las orientaciones del diseño universal del aprendizaje, la capacitación temprana y el acercamiento a estudiantes con discapacidad. **Conclusión:** 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.

Palabras clave: ejercicio físico; inclusión; discapacidad; formación profesional; university.

Abstract

Objective: The objective of this research was to describe the initial training process of physical education teachers in Chile in the themes of inclusion and disability, the orientation of this training, and the opinion related to this guideline from experts. **Methods:** Mixed approach study where: quantitative data of the curricular networks of physical education teacher training in Chile to the year 2021 were analyzed, and qualitative data through semi-structured interviews with the directors of these careers. **Results:** 27 careers were evaluated, these have 3.88% of subjects linked to the inclusion in their curricular networks, highlighting that two of them do not develop the area, and the hours of dedication are 5.04% of the total of the formation. In the opinion of the directors, there is a lack in the training of teachers, who do not respond to the orientations of the universal design of learning, early training and the approach to students with disabilities. **Conclusion:** There are barriers from infrastructure, community attitudes, a low percentage and inadequate guidance in the training of teachers at the university, and this generates a negative impact on the process of inclusion in physical education.

Keywords: physical education, inclusion, disability, teacher training.



Puntos destacables

- Se investigó el proceso de formación del profesorado de Educación Física de acuerdo con la inclusión y discapacidad.
- Se revisaron las mallas curriculares de las universidades de Chile y se entrevistó a directores de carreras.
- Los hallazgos indican una baja formación en el área de inclusión, sin tener un lineamiento adecuado.
- Es necesario priorizar el proceso de formación en el área de la inclusión en cuanto a la normativa legal y enmarcada en derechos humanos.

Introducción

Los objetivos del desarrollo sostenible al año 2030, proponen en su agenda que el deporte y la actividad física sean un factor importante del desarrollo, reconociendo la creciente contribución en procesos de paz, en la promoción de la tolerancia y el respeto, aportando así a la inclusión social¹. Desde esta premisa, se suma que en el año 2015 en la conferencia mundial de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se publicó la carta internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte², que propone “hacer hincapié en que los recursos, el poder y la responsabilidad de la educación física, la actividad física y el deporte deben asignarse sin discriminación alguna, ya sea esta sexista o fundada en la edad o la discapacidad, o de cualquier otro tipo, a fin de superar la exclusión experimentada por los grupos vulnerables o marginados”. Ambos enunciados se transforman en una orientación fundamental cuando se refiere a los procesos de inclusión en la actividad física y el deporte, ya que esgrimen argumentos que son parte de un desarrollo que posee muchos años, y que va de la mano de características estratégicas como lo propone por ejemplo el Comité Paralímpico Internacional desde el coraje, la determinación, la inspiración, y la igualdad³.

La evolución del concepto de la discapacidad ha llevado a entenderla desde un marco ecológico, comprendiendo la tarea a desarrollar, el entorno en el cual se desenvuelve y junto a esto las características propias de las personas⁴. Además, es necesario comprender un constructo desde una perspectiva social^{5,6}, donde no solo es importante como la persona se desempeña y cuáles son sus niveles de funcionalidad, sino que como el entorno se puede transformar en una plataforma vista como barrera o facilitador para la inclusión social de personas con discapacidad (PCD) a lo largo del curso de la vida⁷. La Conversión de los Derechos de PCD del año 2006, propone en el artículo 30 la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, destacando en “alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las PCD en las actividades deportivas generales a todos los niveles”⁸. De acuerdo con lo anterior, existe una gran necesidad de generar procesos en donde se garantice la participación efectiva y la inclusión de las PCD como actores relevantes, fundamentales y primordiales bajo un marco de derecho y equidad en el contexto de la actividad física y el deporte.

En Chile, se han tomado medidas al respecto y es así como las políticas nacionales se han ido ajustando a las necesidades respecto a esta temática. Desde el marco general la Ley 20.422 que tiene como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades e inclusión social de las PCD⁹, se transforma en la base para que procesos sectoriales se vayan articulando y aporten a la equidad de participación. En el ámbito de la actividad física y el deporte es la Política Nacional al 2025 del Ministerio del Deporte¹⁰, se ha dado pie para que exista participación efectiva de las PCD, que a su vez se ve apoyada y respaldada por la Ley 20.978 que reconoce el Deporte Adaptado¹¹ siendo su objetivo “asegurar a todas las PCD, incluyendo a los deportistas adaptados o paralímpicos, el derecho a la Educación Física, a la práctica deportiva, a la salud, al bienestar físico y mental, a la integración, al ocio y a las posibilidades que el deporte ofrece”. Cuando esto lo observamos desde el prisma de la educación, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar¹², que se acompaña del decreto 83¹³ 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 67¹⁴ 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.

En el contexto de la educación física y el deporte en las escuelas, se debe poner énfasis según lo planteado por el Modelo Sistemático Ecológico para la Actividad Física Adaptada¹⁵. En este modelo existen tres puntos principales que corresponden a las actividades a desarrollar por NNA, sus condiciones y características propias en base a sus deficiencias, y como el entorno es factor relevante al momento de generar las estrategias para la inclusión¹⁵. En este punto es muy importante abordar como el profesorado de educación física va adquiriendo herramientas y formación en este ámbito¹⁶, ya que son de total relevancia la adquisición de fundamentos, conocimientos y estrategias en momentos iniciales, y también el acercamiento a experiencias previas positivas y enriquecedoras que permitan comprender la necesidad del trabajo en las adecuaciones y ajustes razonables para la participación efectiva de NNA con algún grado de discapacidad¹⁷. Tal como lo plantea Heagle¹⁸, la inclusión es un fenómeno complejo que requiere de indagar sobre diversos aspectos relacionados al proceso educativo, y es importante que la práctica y el acercamiento a estas temáticas sea de una forma muy dirigida para aportar en las actitudes del profesorado^{19,20}. La formación y con la cualidades que adquieren las y los profesionales de educación física son relativos a cual es la orientación que se debe dar a este, ya que si bien el deporte inclusivo y adaptado se ha transformado en una muy buena estrategia²¹, el DUA es el lineamiento común que se debe tener al igual que la actividad física adaptada como modelo de trabajo^{22,23}, por lo tanto se debe trabajar desde esta perspectiva. Los objetivos de esta investigación fueron: i) conocer si existe formación inicial para el profesorado de Educación Física en Chile en cuanto a la Inclusión de NNA con Discapacidad, ii) conocer cuál es la orientación de existir la formación, iii) y saber cuál es la opinión de esta formación del profesorado de educación física en nuestro país.

Métodos

La metodología de esta investigación tiene un enfoque mixto según Hernández-Sampieri²⁴, donde se analizan y recolectan datos cualitativos y cuantitativos para responder a las preguntas del trabajo. Desde la perspectiva cuantitativa corresponde a un estudio de tipo exploratorio. En cuanto al proceso de investigación cualitativa corresponde a una ontología de tipo constructivista donde la realidad es intangible y múltiple por lo que se construye en base a experiencias, el conocimiento se plantea desde una construcción libre, y la metodología se realiza a través de técnicas hermenéuticas²⁵.

Procedimientos

Para el proceso cuantitativo se generó una revisión de cada una de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en educación física (PEF) dispuestas por las universidades en sus sitios web. Para esto se incluyeron dentro de los centros educativos todos aquellos que son parte del Consejo Nacional de la Educación Física (CANEF), el cual esta conformado como tal desde el año 1985, y en la actualidad está compuesto por 30 universidades en su orgánica. Su objetivo es “orientar y velar por la calidad profesional PEF de que egresa de nuestras Instituciones de Educación Superior y que se desempeña como tal en nuestro sistema social”²⁶.

Para realizar la búsqueda de las asignaturas vinculadas a la inclusión se utilizaron palabras claves correspondientes a los lineamientos internacionales. En este caso las palabras fueron: Actividad Física Adaptada, Deporte Adaptado, Deporte Inclusivo, Diseño Universal del Aprendizaje, Diversidad, Discapacidad^{15,20,21}. Para relacionarlo al contexto nacional se sumaron palabras y conceptos claves

relativos a las leyes vigentes. Estas fueron: Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, Diversidad^{13,27}. Se consideraron para la investigación asignaturas que fueran explícitas en sus nombres, que fueran parte de la malla regular, y asignaturas que se vinculen a actividades teóricas, prácticas y mixtas. Para registrar y sistematizar la búsqueda se utilizó el software Excel® 360 del año 2020.

Para el proceso cualitativo el instrumento para la recolección de los relatos corresponde a entrevistas semiestructuradas donde se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es tu opinión acerca de la inclusión en la actividad física?
2. ¿Cuál es tu opinión acerca de la formación en inclusión en las carreras de PEF en Chile?
3. ¿Cuáles son las barreras y facilitadores para la inclusión en actividad y educación física en el contexto escolar para NNA?

Las y los directores se seleccionaron de modo aleatorio mediante el envío de correos electrónicos, los que están disponibles en los sitios web de cada universidad. Finalmente, se entrevistaron a cinco informantes, los cuales son directores de carreras de PEF de distintas universidades chilenas (se resguardan los nombres y las universidades de los participantes por normativas de confidencialidad en base a los criterios y normas de ética), y para esto el muestreo intencionado por conveniencia²⁸, estos impartían la carrera de educación física en la actualidad y estuvieron de acuerdo con la firma del consentimiento informado para participar. Todos esto bajo el marco legal nacional de bioética en donde la investigación cuenta con aprobación del comité de ética de la Universidad Santo Tomás código 49/2021.

Análisis Estadístico

Para los análisis estadísticos se utilizó el software Graphpad Prism® 8. Los datos fueron expresados en frecuencia, medianas, máximos y mínimos, media y desviación estándar. Para el análisis de procedimiento se utilizó el método comparativo de Glaser y Strauss y se utilizó la saturación teórica para generar los resultados de la investigación reunidos en unidades hermenéuticas sobre inclusión, Formación, Facilitadores y Barreras²⁹.

Resultados

Respecto a los análisis, se consideraron 27 universidades de las 30 que pertenecen al CANEF, ya que tres de ellas no cuentan con sus mallas vigentes en sus sitios web. En cuanto a las asignaturas que se vinculan a las palabras claves de la búsqueda, podemos encontrar que el promedio de ramos impartidos vinculados a la inclusión corresponde a $1,85 \pm 0,90$, con una mediana de 2 asignaturas de un total de $47,6 \pm 1,70$ de las mallas curriculares observadas.

En el análisis por tipos de universidades, las universidades privadas presentan $1,92 \pm 0,75$ asignaturas vinculadas a la inclusión, mientras que en las universidades públicas presentan un $1,66 \pm 0,88$ de asignaturas vinculadas a la inclusión. En cuanto a la cantidad de horas de dedicación a estas asignaturas durante toda la carrera, existe un 5,04% del total de horas que se desarrollan vinculadas a inclusión, en donde en universidades públicas alcanza un 4,07% y en universidades privadas llega a un 5,89%. Los detalles se muestran en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Análisis General de Asignaturas Vinculadas a la inclusión en Educación Física.

	Asignaturas vinculadas a la inclusión			Horas vinculadas a la inclusión*	
	M $\pm$ DE	%	Me[<i>min</i> ;max]	N	%
<i>Universidades</i>					
Total	1,85 $\pm$ 0,90	3,78	2 [0;3]	246,42	5,04
Públicas	1,66 $\pm$ 0,88	3,48	2 [0;3]	199,00	4,07
Privadas	2,00 $\pm$ 0,77	4,03	2 [0;3]	288	5,89

Notas: M $\pm$ DE = media $\pm$ desviación estándar; %= Porcentaje, Me[*min*;max]= Mediana, mínimo y máximo. N= Frecuencia de horas.

* = para el cálculo respecto a las horas se consideró un total de 9,7 semestres en promedio de las carreras seleccionadas, 18 semanas por semestre según el reglamento de las universidades respecto a la Superintendencia de Educación Superior, 28 horas de actividades regulares a la semana según el promedio calculado en total.

Según el tipo de asignatura, la mayoría de ellas se agrupan en las que se encuentran relacionadas a la educación y metodología para la inclusión en líneas generales (total universidades = 36,17%), seguido por la orientación hacia los grupos especiales y diversos (total universidades = 26%), y hacia la actividad y educación física adaptada/inclusiva (total universidades = 24%). Las asignaturas con menores porcentajes son las de actividades vinculadas a los procesos de práctica donde en general solo 2 universidades lo desarrollan (total universidades = 4%), seguido por asignaturas vinculadas a proyectos, con solo 1 universidades (total universidades = 2%), los detalles se muestran en la **Figura 1**.

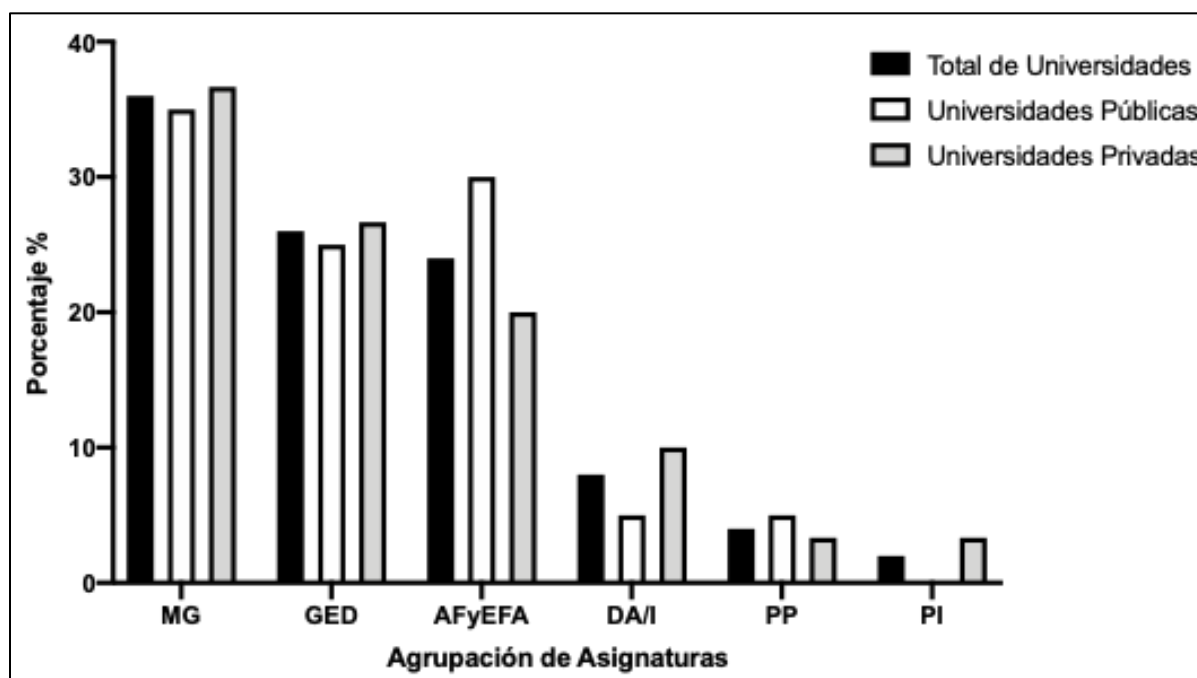


Figura 1. Asignaturas agrupadas por temática, según tipo de universidad. Datos expresados en porcentaje. Notas = Asignaturas MG: Metodología en General, GED: Grupos Especiales y Diversos, AFyEFA: Actividad y Educación Física Adaptada/Inclusiva, DA/I: Deporte Adaptado/Inclusivo, PI: Proyectos Inclusivos.

Con respecto a las entrevistas, las respuestas se organizaron en tres unidades hermenéuticas interpretando los comentarios en base a los conceptos de la inclusión, formación, y facilitadores y barreras para la educación física, aspectos fundamentales según el modelo sistemático ecológico de la actividad física adaptada¹⁵. Los detalles se muestran en la **Figura 2**.

Respecto a la inclusión, los relatos apuntan principalmente a tres puntos en particular respecto a la actividad física, que debe garantizarse como un derecho fundamental, que nuestro país está en deuda con

esta perspectiva, y la inclusión principalmente se orienta desde una perspectiva biológica y rendimiento, dejando de lado el proceso de formación amplia y compleja que puede dar el desarrollo de la actividad física y la práctica del deporte. Los informantes enuncian: *“la actividad física debe ser considerada en la nueva constitución, es fundamental para el desarrollo integral de todas las personas”*, *“la actividad física y el deporte son un derecho social, y como país tenemos que incluirlo a nivel transversal en todas las políticas que se desarrollen, este espacio y dimensión ha adquirido una gran amplitud, ya estamos avanzando en el paradigma en conjunto con que ya existe bastantes legislación al respecto”*, *“si bien existe un enfoque de derecho, falta trabajar en acciones concretas para que esto funcione y suceda”*, *“la educación física es muy amplia, pero a su vez se enfoca en temáticas relativas a lo fisiológico, físico y deportivo, dejando de lado muchas veces el trabajo amplio y holístico que se requiere”*.

En relación con los niveles de formación, los comentarios aludieron a falta y carencia en este aspecto en cuanto a la inclusión, donde a pesar de que han existido avances en el área, aún se presentan brechas muy grandes que se debería considerar al momento de implementar los procesos en los procesos de formación de las y los estudiantes. Esto se refleja en que no logran las competencias, como relatan los informantes: *“no se adquieren las herramientas necesarias que permiten abordar a todos los alumnos en la clase de educación física, lo que finalmente produce una exclusión que no corresponde”*, *“es muy lenta la modificación de los currículos de las carreras, y no va acorde a las necesidades sociales que se han enunciado anteriormente. Si bien existen asignaturas que buscan tomar estas temáticas, se debería generar un movimiento amplio que permitan que todas las instancias de formación posean un sello en este aspecto”*. *“La formación en inclusión es finalmente por necesidades que van apareciendo en el camino, porque aparece un niño o niña con discapacidad y el profesor debe atenderlo, pero no hay un sistema que de luces para que esto pueda garantizarse efectivamente”*.

De la última unidad hermenéutica, todas y todos se abocaron principalmente a las barreras que existen en cuanto a la implementación de la actividad física en el contexto educativo para NNA con discapacidad. Los tópicos que fueron abordados son que existe un trato y una disposición desde las comunidades educativas que es discriminatorio, y la accesibilidad e infraestructura. Se relata lo siguiente: *“desde las autoridades de los colegios, el profesorado, los compañeros y las familias, existen actitudes y acciones que apuntan a dejar de lado e invisibilizarlo a los niños con necesidades educativas especiales, además de estigmatizarlos en el día a día”*, *“hay un marco conceptual y un paradigma instalado que dificulta que exista un real proceso de inclusión, esto desde los directivos no solo de los colegios, sino que en general, lo que permea en la comunidad en general”*, *“si bien existen normativas, leyes, y conciencia de que se debe generar una inclusión desde las barreras arquitectónicas, no se han hecho las adecuaciones necesarias para que niñas y niños con necesidades educativas especiales, y en general se pueda acceder a una práctica segura y cómoda de la educación física. Los cursos superan con creces la cantidad de participantes que un profesor puede controlar o dirigir, lo que lo hace aún más difícil”*, *“existe una lógica de segregación y separación de quienes tienen alguna diferencia al momento del desarrollo de las actividades, lo que se expresa en una exclusión y marginación del proceso educativo, estigmatizando a quien se encuentra en una condición o situación asociada a discapacidad”*.

De lo anterior, se llevó a cabo la creación de una nube de conceptos relacionados a las principales barreras en el desarrollo de la inclusión en Educación Física desde la perspectiva de las y los directores (ver: **Material Suplementario, Figura 3**).

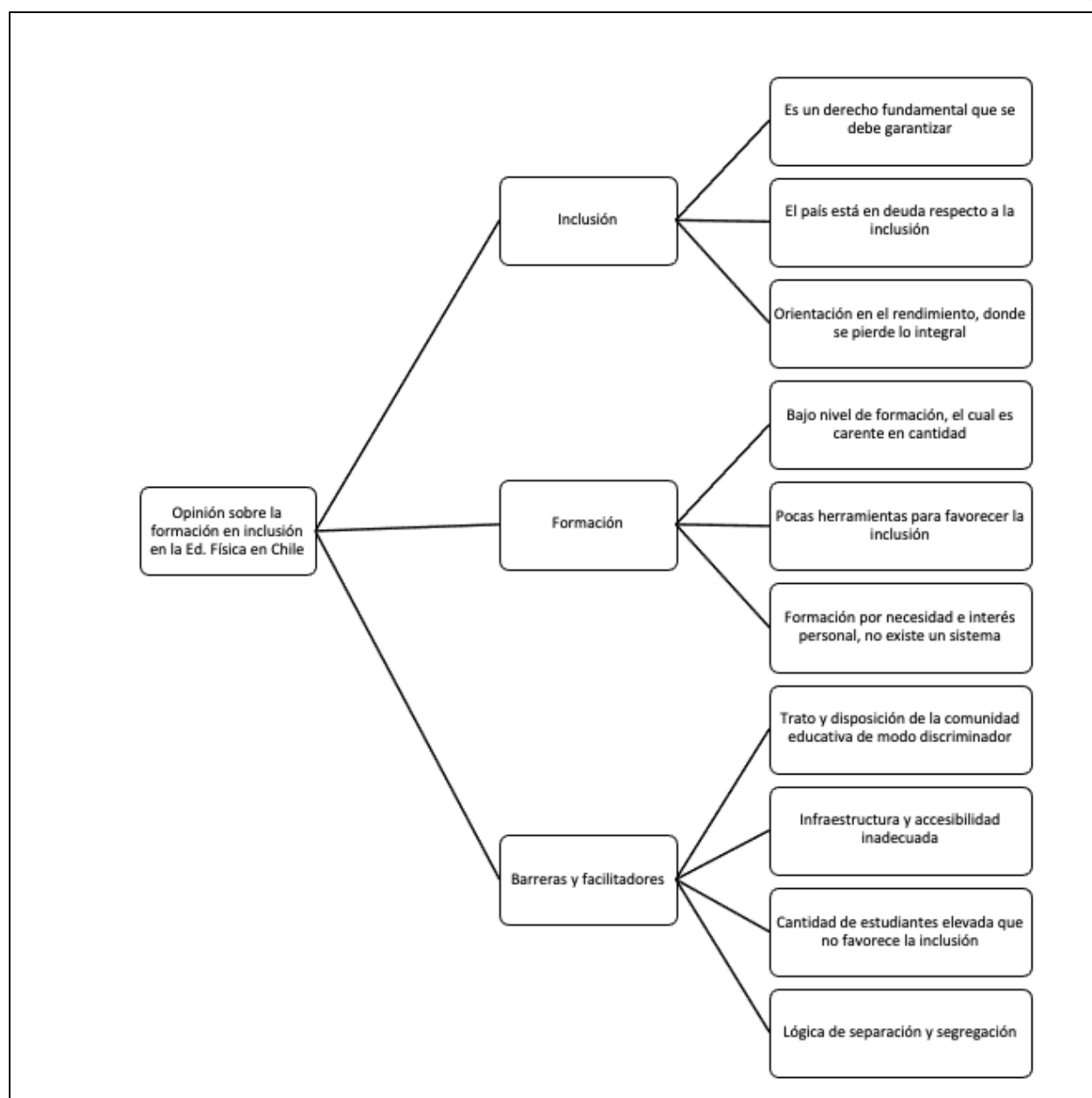


Figura 2. Opinión de las y los directores de Carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile acerca de la inclusión. (Creación propia).

Discusión

Los objetivos de esta investigación fueron: i) conocer si existe formación inicial para el profesorado de educación física en Chile en cuanto a la inclusión de NNA con Discapacidad, ii) conocer cuál es la orientación de existir la formación, iii) y saber cuál es la opinión de esta formación del profesorado de educación física en nuestro país.

Los datos de esta investigación nos muestran que el número de asignaturas vinculadas a la inclusión en educación física es del 3,78% en el total de las universidades, y donde la cantidad de horas alcanza el 5,04%. Si bien podemos apuntar a que efectivamente es un número bajo, no existe posibilidad de comparación y evidencia en la literatura respecto al tema. Respecto al proceso de formación inicial, las

y los directores relatan que este no es adecuado, que es carente y que falta desarrollo para que se pueda garantizar la adquisición de herramientas y competencias en este ámbito relativo a la inclusión. De hecho, uno de los entrevistados plantea que entre el 15% al 20% de las asignaturas alineadas a un tema generarían una tributación a un eje temático dentro de la carrera. En este sentido sería bueno abordar esta realidad en cuanto a cómo el perfil de egreso de las y los estudiantes efectivamente responde a la inclusión, teniendo en consideración que para esto se podrían generar procesos de evaluación que respondan a ser graduales, participativos y evidenciables, para efectivamente establecer un parámetro que a juicio de los expertos y de los resultados se ve disminuido³⁰, para esto se deberían considerar las normativas legales vigentes que den luces de que las acreditaciones de las carreras de pedagogía en educación física que declaren la inclusión, se hagan responsables de que su calidad, cantidad y organización sean adecuadas³¹.

Respecto a lo propuesto por investigadores¹⁷ el trabajo práctico y de contacto con NNA con diversos grados de discapacidad es fundamental y trascendente, ya que permite tomar conciencia y relacionarse de modo directo con quienes requieren de las adaptaciones o ajustes razonables para su participación²⁰. Podemos observar que lo recabado por el análisis de nuestra indagación muestra que las actividades prácticas son las de menor desarrollo en donde alcanzan un 4% del total de las agrupaciones que se generaron en el marco de los tipos de asignaturas. Este último pasa a ser un tema importante y el cual se debe abordar, proponiendo acercamientos a diversos centros tanto educativos como de rehabilitación, lo que podría apoyar este requerimiento. Sería muy importante también considerar que el 2% es respecto a proyectos en el tipo de asignaturas, lo que hace aún más complejo el poder generar los nexos necesarios para optimizar la sensibilización y concientización de la comunidad, los cuales son aspectos que no se pueden dejar de lado³². Cuando logramos propiciar que ambas situaciones ocurran, la posibilidad de capacitación temprana y que existan vínculos directos con PCD, vamos a propender a que el profesorado se prepare de modo adecuado generando que sienta confianza, se sienta competente, y que sus niveles de autoeficacia aumenten³³.

Un factor que se debe considerar son los lineamientos que tienen las asignaturas. Si bien se intentaron agrupar dentro de esta investigación con el fin de poder darle una sistematicidad a la presentación de los resultados, la mayoría tienen nombres diversos, con nomenclatura que no corresponde a los conceptos actuales, propuestas por los organismos internacionales competentes en el área³⁴. A esto se puede sumar que el bajo número de asignaturas que es del 3,78% en general, no explicitan un argumento que tome el DUA como marco común, el cual es requerido tanto por las autoridades a través de sus decretos de ley como el 83¹³, y por parte de las investigaciones que lo plantean como el modelo con el cual se deben abordar estas temáticas²³. Las políticas y orientaciones culturales de los países en general son las que influyen en cómo se aborda la inclusión, y eso puede sesgar el modelo en general para la atención a la diversidad que se requiere, muchos miembros del profesorado no se sienten preparados para abordar estas problemáticas por lo que es necesario generar un criterio que permita alinearnos a una atención oportuna, equitativa y pertinente³⁵. Se transforma en trascendente el trabajo en equipo con orientaciones multi o interdisciplinar³⁶, que se apoye en un trabajo colaborativo no solo del profesorado, sino que incluya a los equipos de apoyo, las familias y toda la comunidad en general³⁷.

Finalmente, las principales barreras que son relatadas por las y los directores que participaron en esta investigación apuntan a las de tipo arquitectónico y de accesibilidad, al trato y la disposición de las comunidades, a la cantidad y grupos de estudiantes y por último a una lógica de integración que finalmente genera una exclusión en las y los estudiantes con discapacidad. Estas son muy coincidentes con lo que proponen la literatura, en donde es el entorno, las actitudes de sus participantes, y las personas que conforman los procesos educativos, quienes se transforman en las principales barreras para garantizar una inclusión adecuada³⁸, en donde toman especial relevancia los grupos de compañeros y personas de la entidad educativa, los momentos de interacción social, y la disposición que estas tengan, por lo que es de

gran relevancia al ser considerado en el momento de desarrollar los planes y programas de trabajo que se oriente a la inclusión³⁹.

Fortalezas y debilidades

Las principales fortalezas corresponden a que corresponde a que es un diseño mixto que permite contrastar los resultados y obtener información en profundidad. A su vez es un tema de relevancia nacional en cuanto a las normativas legales vigentes y los lineamientos que se plantean a nivel internacional respecto a la temática. Como debilidades se puede plantear que es un tema poco estudiado en nuestro país y donde las principales referencias son en el extranjero, por lo que se torna difícil el hecho de hacer comparaciones y a su vez concluir respecto al contexto nacional.

Conclusiones

Este artículo nos permite concluir que de las 27 carreras de PEF evaluadas, éstas poseen en general un 3,88% de asignaturas vinculadas a la inclusión en sus mallas curriculares, donde por parte de las universidades públicas alcanzan un 3,48%, mientras que las privadas llegan a un 4,03%, resaltando que dos de las universidades no tienen asignaturas vinculadas en base a los criterios de la búsqueda. Respecto a la cantidad de horas de dedicación, existe un 5,04% del total de horas que se desarrollan vinculadas a inclusión, en donde en universidades públicas alcanza un 4,07% y en universidades privadas llega a un 5,89%. Todo lo anterior, y a juicio de las y los directores de universidades en carreras de PEF no es adecuado, ya que no responde a las normativas legales vigentes por lo que se observa una carencia en la formación del profesorado, que a su vez no responde a los lineamientos en base a las orientaciones del diseño universal del aprendizaje, la capacitación temprana y el acercamiento para el trabajo en la generación de conciencia sobre el derecho a la práctica de la actividad física, esto avalado por los datos cuantitativos que muestran escasez de formación práctica que equivale al 4% del total de asignaturas y al 2% en el ámbito de los proyectos. Existen barreras desde la infraestructura, las actitudes y desde las orientaciones directivas para la inclusión de estudiantes con discapacidad, todo esto genera impacto directo sobre el proceso de inclusión, por lo que finalmente podemos dilucidar que el panorama no es beneficioso, dejando una serie de desafíos para enfrentar el abordaje de la diversidad en la práctica de la actividad física y el deporte como un derecho social. Futuras investigaciones deberían ahondar en las temáticas relacionadas a como las comunidades educativas se perciben respecto a la inclusión, con el fin de poder generar estrategias para abordar las posibles barreras, y también como se puede generar un modelo para que las escuelas de formación se alineen según lo que se requiere para garantizar la actividad física y el deporte como un derecho social.

Referencias

1. Organización de Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
2. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte 2015. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
3. Comité Paralímpico Internacional: Plan Estratégico 2019-2022. Accedido el 3 de junio 2021. https://www.paralympic.org/sites/default/files/document/190704145051100_2019_07+IPC+Strategic+Plan_web.pdf
4. Organización Mundial de la Salud. Informe Mundial sobre la Discapacidad 2011. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

5. Pérez, M. E. y Chhabra, G. [Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas]. *Revista Española de Discapacidad*, 2019 7 (I): 7-27. DOI: [10.5569/2340-5104.07.01.01](https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01)
6. Monforte, J., Devís-Devís, J., Úbeda-Colomer, J. [Discapacidad, actividad física y salud: modelos conceptuales e implicaciones prácticas]. *Cultura, Ciencia y Deporte* 2020, 15(45), 401-410. DOI: 10.12800/ccd.v15i45.1517.
7. Organización Mundial de la Salud. [Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: versión abreviada 2001] Versión abreviada. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Accedido el 04 junio 2021. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43360>
8. Organización de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006. Accedido el 10 de junio 2021. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
9. Servicio Nacional de la Discapacidad, Ley 20.422 - Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, 2010 Chile. Accedido el 10 de junio 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>
10. Ministerio del Deporte, Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025. (1a. ed.), 2016 Chile. 03. Accedido el 8 junio 2021. <http://www.mindep.cl/politica-nacional-deporte/>
11. Ministerio del Deporte, Ley 20.978 que reconoce y define al deporte adaptado para las personas en situación de discapacidad, 2018 Chile. Accedido el 03 junio 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1098002>
12. Ministerio de Educación, Ley 20.845 de Inclusión Escolar, 2015 Chile. Accedido el 9 de junio 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
13. Ministerio de Educación, Decreto 83 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, 2015 Chile. Accedido el 9 de junio 2021 <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
14. Ministerio de Educación, Decreto 67 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación, 2018 Chile. Accedido el 9 de junio 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
15. Hutzler, Yeshayahu [A systematic ecological model for adapting physical activities: theoretical foundations and practical examples] *Adapted Physical Activity Quarterly* 2007 24(4):287-304. DOI: [10.1123/apaq.24.4.287](https://doi.org/10.1123/apaq.24.4.287)
16. Lleixa Arribas, T, Ríos Hernández, M. [Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2020 95(34.1) 49-68 DOI: [10.47553/rifop.v34i1.76978](https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.76978)
17. Reina Vailló R, Hemmermayr I, Sierra-Marroquín B, [Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo]. *Psychology, Society, & Education*, 2016. Vol. 8(2), pp. 93-103. Visitado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360232>
18. Hutzler Y, Meier S, Reuker S, et al. [Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature] *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2019 24(3): 249–266 DOI: [10.1080/17408989.2019.1571183](https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183)
19. Reina R, Sierra-Marroquín B, García-Gómez B, Fernández-Pacheco Y, Hemmermayr I, García-Vaquero, M. P, Campayo-Piernas M, y Roldán, A. “Incluye-T”. *Educación física y deporte*

- inclusivo 2016. Elche: Limencop. Visitado en <http://cid.umh.es/wp-content/uploads/sites/1503/2019/05/INCLUYE-T-Spanish.pdf>
20. Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., Reina, R. [How does competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education?] Physical Education and Sport Pedagogy, 2020 1-13. DOI: [10.1080/17408989.2020.1834527](https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527)
 21. Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J. & Sampedro, J. [Deporte inclusivo en la escuela: programa para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física] Boletín de la FEDDF 2016 5, 18-20. Visitado en <http://www.feddf.es/archivos/BOLETINMAQUETADOfinal-202.pdf>
 22. Rossi–Andrion P, Rios - Vilaronga C, Van Munster M. [Formação profissional inicial em atividade física adaptada: análise da produção científica internacional] Revista de Educacao Fisica da URG 2019. 20: 1-14 DOI: [10.22456/1982-8918.91481](https://doi.org/10.22456/1982-8918.91481)
 23. Van Munster M, Lieberman LJ, Grenier M. [Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education]. Adapted physical activity quarterly APAQ 2019 36(3):1-19. DOI: [10.1123/apaq.2018-0145](https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0145)
 24. Hernández-Sampieri R, Fernández-Collado C, Baptista Lucio P. Metodología de la Investigación. McGrawHill; 2006. Accedido el 9 de junio 2021. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
 25. Ramos C. [Los paradigmas de la investigación científica] Avances En Psicología 2017, 23(1), 9-17. DOI: [10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167](https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167)
 26. Consejo Nacional de la Educación Física. Accedido el 10 de junio 2020 <https://www.canef.cl/>
 27. Ministerio de Educación, Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas, 2016 Chile. Accedido el 10 junio 2021. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
 28. Martínez-Salgado C. [El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias]. Ciênc. saúde coletiva 2012, 17 (3). DOI: [10.1590/S1413-81232012000300006](https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006)
 29. Carrillo-Pineda M, Leyva-Moral J, Medina Moya J. [El análisis de los datos cualitativos: Unproceso complejo]. Index de Enfermería 2011,20 (1-2). en <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v20n1-2/7441.php>
 30. Pucuhuarnaga T et al [Modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación - Universidad Nacional del Centro del Perú] Revista Espacios Vol. 40 (Nº 39) Año 2019. Pág. 27 <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/19403927.html>
 31. Comisión Nacional de Acreditación. Criterios de evaluación para la acreditación de las carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura, y licenciaturas 2015. Visitado en <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>
 32. Muñoz-Hinrichsen F. Actividad Física Adaptada para Personas en Situación de Discapacidad 2019. Editorial Ril - Universidad Santo Tomás, Chile. Visitado en <https://www.ust.cl/editorial/actividad-fisica-adaptada-personas-situacion-discapacidad/>
 33. Hutzler Y, Zach S, y Gafni, O. [Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes]. European Journal of Special Needs Education 2005, 20(3), 309-327 DOI: [10.1080/08856250500156038](https://doi.org/10.1080/08856250500156038)
 34. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

- permanente para todos 2016. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
35. Lieberman L, Brian A, Grenier M. [The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education]. *European Physical Education Review* 2017, 1–14 2017 DOI: [10.1177/1356336X17733595](https://doi.org/10.1177/1356336X17733595)
 36. Universidad de Chile. Las diferencias entre el trabajo Multidisciplinario, Interdisciplinario y Transdisciplinario 2020. Visitado en <https://www.uchile.cl/publicaciones/165173/trabajo-multidisciplinario-interdisciplinario-y-transdisciplinario>
 37. Klavina A y Block M. [The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education] *Adapted physical activity quarterly: APAQ* 2008, 25(2):132-58 DOI: [10.1123/apaq.25.2.132](https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.132)
 38. Block M, Obrusnikova I. [Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005] *Adapted physical activity quarterly: APAQ* 2007, 24(2):103-24 DOI: [10.1123/apaq.24.2.103](https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103)
 39. Kozub, F. M., y Lienert, C. [Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm] *Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ* 2003, 20(4), 323-346. DOI: [10.1123/apaq.20.4.323](https://doi.org/10.1123/apaq.20.4.323)

Afiliaciones

¹Doctorado en Salud y Discapacidad, Escuela de Doctorado, Universidad de Salamanca, España.

²Departamento de Kinesiología, Facultad de Arte y Educación Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

³Departamento de Kinesiología, Facultad de Arte y Educación Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

⁴Sociedad Chilena de Actividad Física Adaptada, Chile.

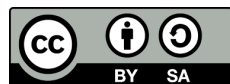
⁵Núcleo de Investigación en Actividad Física y Salud, Facultad de Arte y Educación Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Declaración de Autoría

Contribuciones de los autores: F.M.H.: Acceso total a todos los datos del estudio y análisis de datos; diseño y redacción del manuscrito.

Conflicto de interés

Ninguno de los autores presentar conflicto de interés.



Derechos de autor © Los Autor(es). Este trabajo se publica bajo la Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Material Suplementario



Figura 3. Nube de conceptos relacionados a las principales barreras en el desarrollo de la inclusión en Educación Física desde la perspectiva de las y los directores. (Creación propia).