

Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú

Approach to the inclusion of students with disabilities in the Initial Teacher Training of Physical Education in Peru

*Luis Edwin Torres Paz, *Juan Carlos Granados Barreto, *Edgardo José Torres Lozada, *David Bustamante Cerna, **Bertila Hernández-Fernández

*Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú), **Universidad César Vallejo (Perú)

Resumen. El propósito de este estudio fue analizar el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (FID) del Programa de Estudios de Educación Física del Perú en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad. Se evaluó la correspondencia entre los dominios y competencias que sirven de base para el contenido curricular y los retos y requerimientos que proponen los documentos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura para alcanzar la educación inclusiva. El análisis de los cursos en la FID se fundamentó en el manual de codificación alineado al Marco de Dominios Teóricos modificado para orientarse a la educación física inclusiva. Los resultados revelaron que Diseño Curricular de la FID de Educación Física del Perú sí se orienta a desarrollar en el profesorado cualidades que permitan atender las necesidades, intereses y contextos de todos los estudiantes. Sin embargo, el análisis de los contenidos demuestra que no hay un enfoque específico para estudiantes con discapacidad en la mayoría de sus cursos. Por lo cual el artículo concluye recomendando la implementación de contenidos con enfoque inclusivo en el diseño curricular.

Palabras clave: inclusión; formación; docente; discapacidad; diversidad.

Abstract: The purpose of this study was to analyze the National Basic Curricular Design of the Initial Teacher Training (FID) of the Physical Education Study Program of Peru in terms of the inclusion of students with disabilities. The correspondence between the domains and competencies that serve as the basis for the curricular content and the challenges and requirements proposed by the documents of the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture to achieve inclusive education was evaluated. The analysis of the courses in the FID was based on the coding manual aligned to the Framework of Theoretical Domains modified to be oriented towards inclusive physical education. The results revealed that Curriculum Design of the FID of Physical Education of Peru is oriented to develop in the teaching staff qualities that allow attending to the needs, interests and contexts of all students. However, the content analysis shows that there is no specific focus for students with disabilities in most of their courses. Therefore, the article concludes by recommending the implementation of content with an inclusive approach in curricular design.

Keywords: inclusion; training; teacher; disability; diversity.

Fecha recepción: 09-07-22. Fecha de aceptación: 23-12-22

Luis Edwin Torres Paz

ltorrespa@unprg.edu.pe

Introducción

En Iberoamérica, el acceso a la educación de los grupos con necesidades educativas especiales (NEE) ha aumentado significativamente. Sin embargo, en esta región del mundo, las medidas escolares aún no han sido efectivas para lograr la democratización en el acceso al conocimiento (Blanco, 2014). Es decir, si bien existen avances en el acceso a la educación, todavía se debe mejorar el sistema para que todos los estudiantes realicen una trayectoria educativa satisfactoria; de modo que no solo se consiga el acceso igualitario a las escuelas, sino también el acceso igualitario al conocimiento y a las oportunidades. En el Perú, hasta el 2017, apenas el 11,96% de la población con discapacidad menor de 29 años de edad accedía al sistema educativo (Defensoría del Pueblo, 2019). Por eso, reconociendo que el acceso a la educación no significa necesariamente una igualdad escolar, recientemente —y necesariamente— la atención a la diversidad escolar ha tomado mayor relevancia al trazar las metas educativas, acompañadas de medidas que permitan el desarrollo equitativo y participativo de los estudiantes con discapacidad (ECD).

Al inicio existía una exclusión total de las personas con alguna NEE. Se conocían casos en los cuales las personas

con discapacidad intelectual o física presentaban una serie de barreras que limitaban su posibilidad de acceder a escuelas regulares. Con el tiempo, aquello se “solucionó” con el paso a la educación especial. Después se conceptualizó como educación integrada. Actualmente, gracias a la promulgación de la Ley N° 30797 de 2018, la educación inclusiva se oficializó en el Perú. Esta ley hace referencia a cuatro condiciones necesarias en el sistema educativo para que pueda considerarse como inclusivo: *disponibilidad* (educación gratuita y disponible para todos), *accesibilidad* (sistema que no discrimina y es accesible material, geográfica y económicamente) *aceptabilidad* (contenido relevante, apropiado y de buena calidad) y *adaptabilidad* (educación capaz de evolucionar según las necesidades y contextos).

Estos cambios basados en la diversidad demuestran que el enfoque de políticas educativas es cada vez más dirigido a la inclusión que a la integración. Habría que aclarar, entonces, estos dos conceptos. La integración tiene carácter “asistencial” (Adirón, 2005), se centra en habilitar apoyos, recursos y profesionales para que los estudiantes con NEE se adapten a los modelos escolares ya existentes. La inclusión, en cambio, tiene una estrecha relación con la mejora de la calidad educativa para que responda a las necesidades de todos los estudiantes y para que los

participes en toda la comunidad escolar estén capacitados para atender a la diversidad (Moreno, 2018). En otras palabras, se ha cambiado la perspectiva sobre la institución educativa, que es la responsable de adaptarse a las características de cada estudiante, y no a la inversa.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la agenda internacional incluyen a los ECD en importantes iniciativas de desarrollo y fondos. En materia de educación, el ODS 4 hace mención explícita a la inclusión de personas con discapacidad (CERMI, 2019):

Meta 4.5 - De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Meta 4.a - Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Aunque los compromisos nacionales no se han limitado a “lograr el acceso universal a los servicios educativos”, sino que también apuntan a desarrollar “formas de aprendizaje personalizado que permitan responder a las diferentes necesidades que presentan cotidianamente los alumnos” (OEI y OIE-UNESCO, 2018), aún existen barreras para alcanzar una educación inclusiva que permita construir espacios adecuados para los ECD. El cumplimiento de los objetivos internacionales anteriormente resaltados es difícil de conseguir dado que el Estado peruano no asigna recursos presupuestarios suficientes para su implementación (Defensoría del Pueblo, 2019).

En este sentido, para garantizar una educación inclusiva en países donde los recursos materiales son relativamente escasos, el desarrollo del personal de enseñanza es fundamental (OEI y OIE-UNESCO, 2018). No obstante, el desarrollo profesional del profesorado peruano parece ser insuficiente en materia de inclusión social (Mesías et al., 2023).

Este problema no solo ocurre en el Perú. En América Latina, los docentes y autoridades de escuelas generales no suelen conocer el “modelo social de la discapacidad, los derechos educativos que la normativa internacional reconoce a este colectivo, ni las herramientas básicas para asegurar una participación educativa de todo el alumnado” (RREI, 2020, p.45). Así, la formación inicial docente (FID) se plantea como necesidad para asegurar la comprensión del enfoque inclusivo. De tal modo, es necesario que estos elementos sean incorporados en los perfiles de egreso y en las mallas curriculares de las distintas carreras de pedagogía (Duk, 2014). De este modo, los docentes y personal de apoyo estarán preparados para responder y atender a la diversidad.

El área de Educación Física (EF) favorece la

implementación de la educación inclusiva de calidad “porque en ella el alumno expresa sus potencialidades motoras, destrezas deportivas, sentimientos, valores y su capacidad de empatía y colaboración” (Proenza, 2021). Además, la inclusión en el área de Educación Física debería ser parte troncal del diseño curricular, para que “todo el alumnado comparta el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todos y todas” (Ríos, 2009). Razones por las cuales es importante la capacitación del personal educativo, pues estudios demuestran que la formación específica acerca de la discapacidad y las experiencias previas de los docentes de EF permiten aplicar un modelo inclusivo (Fernández et al., 2019; Solís y Borja, 2021).

Con tal premisa, esta investigación tiene como objetivo analizar el enfoque de inclusión de estudiantes con discapacidad en la formación inicial del profesorado de Educación Física del Perú, para evaluar si responde a los requisitos actuales para alcanzar la educación física inclusiva.

Metodología

Este estudio efectúa un análisis cualitativo del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de la Formación Inicial Docente del Programa de Estudios de Educación Física del Perú 2020 desarrollado por el Ministerio de Educación del Perú y recuperado de su portal web.

Se analizaron los contenidos de cada curso y módulo del DCBN en función al *Theoretical Domains Framework* - TDF (Marco de Dominios Teóricos), que permite identificar barreras y facilitadores determinantes en los comportamientos actuales y deseados para lograr el objetivo de implementación (Atkins et al., 2017). Para las categorías y subcategorías del TDF se ha utilizado la versión modificada por Tristania (2019) que se alinean con la educación física inclusiva; y los comportamientos deseados del TDF se han establecido según las pautas para garantizar la inclusión en el área educacional, relacionado con los ECD, mediante tres documentos: (1) para el ámbito nacional, se trabaja con el Informe Defensorial N°183 respecto al derecho a la educación inclusiva; (2) se seguirán los lineamientos desarrollados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) dispuestos en los Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica; y (3) se considera el informe de seguimiento de la educación en el mundo del 2020 de la Organización de las Naciones Unidas. Posteriormente, se siguió un procedimiento de codificación línea por línea (Chenail, 2012) para establecer la proporción de cada categoría de educación inclusiva de ECD en el DCBN.

Asimismo, en la discusión se utiliza un procedimiento interpretativo a partir de la revisión bibliográfica de artículos anteriormente publicados respecto a la relación

entre la FID y la inclusión de ECD en las aulas de EF.

Resultados

El *Informe Defensorial N°183* sustenta la educación inclusiva y establece las bases de esta según la “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”, el “Marco de acción sobre necesidades educativas especiales”, y los “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, planteando tres aspectos esenciales para atender los factores escolares como parte de las directrices para desarrollar prácticas educativas inclusivas (tabla 1).

Tabla 1.

Aspectos para la atención de los factores escolares que garantizan la educación inclusiva y relación con el DCBN

Aspectos para la atención de los factores sociales	Competencia en la formación del personal docente	Desarrollo de la competencia
Flexibilidad del programa de estudios	Capacidad de modificar los programas de estudios para adaptarse a las necesidades educativas de los estudiantes (C1T1)	Realizar adaptaciones curriculares para el logro de aprendizajes Diseñar evaluaciones flexibles y diferenciadas
Gestión escolar	Comprensión de aspectos pedagógicos como de gestión educativa (C2T1)	Adoptar medidas efectivas para combatir y prevenir todas las formas de violencia e intimidación contra los estudiantes con discapacidad Garantizar educación con enfoque de derechos
Información e investigación	Conocimiento de las características de estudiantes con necesidades educativas especiales (C3T1)	Identificar barreras del estudiante con discapacidad Comprender la situación de exclusión de una persona en situación de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración del autor

Tabla 2.

Desafíos para la educación inclusiva y las competencias de FID para afrontarlos

Desafíos para la educación inclusiva	Competencias de FID para afrontar los desafíos	Desarrollo de la competencia
Falta de información sobre los estudiantes con discapacidad	Comprensión del enfoque inclusivo y atención a la diversidad (C1T2)	Apoyo a los procesos de investigación e innovación Modalidades de formación en servicio estrechamente vinculadas a las prácticas pedagógicas
Pertinencia del currículo	Diversificación del currículo (C2T2)	Capacidad de desarrollar currículos abiertos y flexibles para ajustarse a la diversidad del alumnado y de contextos
Pertinencia de los procesos de enseñanza	Adaptación de la enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes (C3T2)	Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y detectar oportunamente las dificultades Asegurar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes mediante variedad de estrategias y medios educativos

Fuente: Elaboración del autor

Tabla 3

Valores en la formación de docentes para la educación inclusiva

Valores en la formación de docentes para la educación inclusiva	Competencia en la formación del personal docente
Apoyar a todos los alumnos	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional para todos (C1T3) Aplicar enfoques de enseñanza eficaces en clases heterogéneas basados en la comprensión de una variedad de procesos de aprendizaje y la forma de facilitarlos (C2T3)
Trabajar en colaboración	Trabajar con los padres y las familias para que participen eficazmente en el aprendizaje (C3T3) Trabajar con otros profesionales de la educación, incluso de forma conjunta con otros docentes (C4T3)
Valorar la diversidad de los alumnos	Comprender la educación inclusiva (C5T3) Respetar y valorar la diversidad de los alumnos y considerarla una ventaja (C6T3)
Participar en el perfeccionamiento profesional	Ser profesionales reflexivos (C7T3)

Fuente: UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción

A continuación, se relaciona el DCBN con las recomendaciones para asegurar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación de los documentos considerados hasta el momento. La siguiente tabla muestra las competencias del perfil de egreso de la FID en base al Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Cada competencia tiene una serie de cualidades que se desea que alcancen los docentes, de las cuales se resaltan aquellas que están directamente enfocadas a la inclusión según las competencias de la documentación (CP) sobre la inclusión en la educación (tabla 4).

Finalmente, tras el análisis de los cursos del diseño curricular en función a las categorías del Marco de Dominios Teóricos (TDF, por sus siglas en inglés) adaptadas a la educación inclusiva, se presentan (tabla 5) los porcentajes de

Por otro lado, la OEI propone que, para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva, es necesario que en el proceso de formación inicial docente se puedan conseguir las siguientes competencias (tabla 2).

Considerando ahora las pautas de la UNESCO en su informe de seguimiento, existen tres elementos clave para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad: no discriminación, rechazo cero y adaptaciones razonables que presten apoyo individualizado más allá de la accesibilidad. Para esto, es importante que la formación docente esté centrada en cuatro valores (tabla 3).

cursos del diseño curricular que albergan relevancia en materia de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

Tabla 4.

Relación del perfil de egreso de la FID y competencias de la documentación

Competencia del perfil de egreso	Cualidad relacionada a la educación inclusiva	CD
(1) Conoce a los estudiantes, el contexto y la pedagogía	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.	C3T1 C1T2
	Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.	C5T3 C6T3
		C1T1 C2T2 C2T3
(3) Crea un clima propicio para el aprendizaje	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.	C1T3
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.	C3T2 C6T3
(4) Conduce el proceso de enseñanza	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.	
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.	C3T2
(5) Evalúa permanentemente el aprendizaje		C3T2
	Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.	C2T1 C1T2
(7) Establece relaciones con las familias y la comunidad	Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta.	C3T3 C4T3
	Diseña, implementa y evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.	C1T2
(8) Investiga la práctica docente	Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos	
		C7T3
(12) Reflexiona sobre su práctica		

Fuente: Elaboración del autor

Tabla 5

Categorías del Marco de Dominios Teóricos adaptadas a la educación inclusiva

Categoría	Descripción	%
Conocimiento	Contenido sobre las necesidades de información didáctica para poder incluir estudiantes con discapacidad en Educación Física.	33.3%
Subcategorías: conocimiento, conocimiento procedimental y conocimiento del entorno de la tarea.		
Habilidad	Contenido relacionado con la competencia del maestro, la adquisición y el desarrollo de habilidades, y competencias para realizar una tarea o conjunto de tareas en el contexto de la Educación Física inclusiva.	17.6%
Subcategorías: habilidades, desarrollo de habilidades, competencia, habilidad, práctica y habilidad evaluación.		
Rol e identidad social / profesional	Contenido sobre comportamientos y cualidades basados sobre los estándares éticos de práctica.	21.6%
Subcategorías: identidad / rol profesional, identidad social, identidad, profesional límites, confianza profesional, liderazgo y compromiso organizacional.		
Creencias sobre capacidades	Contenido relacionado con la autoeficacia y creencias relacionadas con la capacidad para ejecutar conductas que promuevan la Educación Física inclusiva.	15.7%
Subcategorías: autoconfianza, confianza percibida, autoeficacia, control conductual percibido, creencias y autoeficacia estima.		
Optimismo	Contenido con respecto a las actitudes positivas y la disposición que objetivos y los planes de lecciones podrían lograrse con éxito en un aula de educación física inclusiva.	9.8%
Creencias sobre las consecuencias	Contenido relacionado con las expectativas de resultados o una estimación que la creación de un entorno de educación física inclusiva permitiría a todos los estudiantes participar con éxito.	7.8%
Subcategorías: creencias, expectativas de resultados, características de expectativas de resultados.		
Reforzamiento	Contenido relacionado con la disposición del entorno de uno con el fin de aumentar la probabilidad y la facilitación de la Educación Física inclusiva y aumentar la probabilidad de desarrollo estudiantil positivo	15.7%
Subcategorías: incentivos y consecuencias.		
Intenciones	Contenido que se asoció con intenciones o sentimientos conscientes de realizar Educación Física inclusiva.	15.7%
Subcategorías: estabilidad de intenciones, modelo de etapas de cambio y modelo transteórico y etapas de cambio.		
Metas	Contenido sobre aspiraciones internas traducido a través de unidades y planes de lecciones para promover la educación física y el desarrollo de los estudiantes. En su sentido más amplio, la búsqueda de un maestro de una resultado o estado final relacionado con el desarrollo inclusivo de Educación Física o estudiantes con discapacidad.	19.6%
Subcategorías: objetivos (distal / proximal), prioridad de objetivo, establecimiento de objetivo / objetivo, planificación de acciones e implementación de intención		
Procesos de memoria, atención y decisión	Contenido sobre la capacidad de los profesores para retener información y enfocarse selectivamente en aspectos del aula junto con necesidades de los estudiantes con el fin de promover la inclusión (es decir, modificar actividades o utilizar adaptaciones equipo).	11.8%
Subcategorías: memoria, atención, control de la atención y toma de decisiones.		
Contexto y recursos ambientales	Contenido sobre el entorno escolar y recursos físicos disponibles que favorezcan la creación de una Educación Física inclusiva.	13.7%
Subcategorías: estresores ambientales, recursos / recursos materiales, organizacionales / cultura / clima, eventos destacados / incidentes críticos, interacción persona x medio ambiente, y barrera y facilitadores.		

Influencias sociales Subcategorías: presiones / normas sociales, apoyo social, grupo identidad y modelado.	Contenido sobre las relaciones macro y micro que funcionan para afectar a un maestro en su búsqueda de crear un aula de educación física inclusiva. Específicamente, procesos sociales que funcionan para modificar los pensamientos, sentimientos o comportamiento de un maestro a medida que se relacionan con la educación física inclusiva.	13.7%
Emoción Subcategorías: miedo, ansiedad, estrés y afecto positivo / negativo.	Contenido sobre emociones positivas y negativas sobre estudiantes con discapacidad dentro del contexto de la Educación Física inclusiva.	7.8%
Regulación del comportamiento Subcategorías: autocontrol y planificación de acciones.	Contenido relacionado con la regulación del comportamiento y asociados técnicas para gestionar el comportamiento docente orientado a la creación de una Educación Física inclusiva.	17.6%

Fuente: Elaboración del autor

Discusión

Los desafíos en la Formación Inicial Docente que se resaltan en el diseño curricular dadas las demandas de la Educación Básica son (1) *priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y la democracia* e (2) *implementar estrategias pedagógicas adaptadas a los cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías*. Por el propósito de este artículo, nos centramos en el primero; el cual, si bien busca atender a la diversidad, en el DBCN es justificado por el contexto de migración mundial, la importancia de atender a la población indígena y afrodescendiente, y el aumento de las brechas de desigualdad debido a la pobreza. Esta justificación no indica una atención específica a la inclusión de estudiantes con discapacidad. No obstante, el reto resaltado como “especialmente importante para los docentes” es el de instalar prácticas de enseñanza enfocadas en las características, intereses y necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, lo que marca la intención de abordar propuestas de enseñanza también dirigidas a estudiantes con discapacidad.

Se observa que en los dominios del DBCN de la FID (Tabla 4) contempla las competencias necesarias para alcanzar la educación inclusiva. Sin embargo, es importante evaluar cómo están siendo aplicadas en los cursos dirigidos al profesorado en función a quinta demanda de la Educación Física que desea cubrir la Formación Inicial Docente: “una Educación Física que atienda a la diversidad y sea inclusiva”, con la cual se pretende incorporar propuestas formativas para que los docentes sean mediadores del proceso de aprendizaje y desarrollo, respetando y valorando la diversidad en el ámbito incluyendo a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Estos resultados colocan como principales dominios a mejorar a: Emoción (7.8%), Creencias sobre las consecuencias (7.8%) y Optimismo (9.8%). En primer lugar, en cuanto a *emoción y optimismo*, se entiende que estos dominios están asociados a la actitud de los docentes en formación. En el estudio de González y Triana (2018) se señala que para alcanzar una educación inclusiva es necesario el desarrollo de actitudes positivas en el profesorado hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Si bien algunos cursos de la FID de Educación Física incluyen destrezas para la reflexión personal con el fin de generar interacciones con el alumnado en base a la confianza y/o apreciación de la

diversidad, son pocos los que mantienen este enfoque acerca de las emociones positivas y negativas sobre estudiantes con discapacidad o lo tratan de manera específica. Y aunque existen competencias para que el profesorado desarrolle actitudes positivas para atender e interactuar con la diversidad, es necesario reforzar las herramientas y estrategias para que el profesorado se convierta en un agente impulsor de emociones positivas en el aula en cuanto a estudiantes con discapacidad.

En segundo lugar, el bajo porcentaje en la categoría de *creencias sobre las consecuencias* indica que los cursos no están enfocados a resaltar la educación inclusiva como una oportunidad para el aprendizaje satisfactorio de todos los estudiantes. Sí se señala en varios cursos el desarrollo de competencias para atender las necesidades de todos los estudiantes, pero no la relevancia que tiene esta capacidad de decisión del profesorado respecto a los estudiantes con discapacidad. En Educación Física, el currículo educativo para los alumnos suele ser abierto y flexible, dando la oportunidad a que los docentes puedan diseñar sus clases según le parezca conveniente. Por eso, es importante orientarlos sobre la necesidad de elaborar diagnósticos de los estudiantes para diseñar objetivos respecto a ello y convencerlos de que la educación inclusiva es de las mejores prácticas para alcanzar el aprendizaje equitativo. Lo fácil es escoger contenidos sin criterio, ni justificación, sin orden. El reto es escogerlos con intencionalidad de desarrollar habilidades que sean necesarias para todo el alumnado (Cansino, 2016).

En este sentido, en coherencia con la solución de los dos puntos previos, el contenido curricular debe permitir la comprensión del concepto de *habilidad* para futuro profesorado de Educación Física de modo que no signifique una limitante a la inclusión de ECD. Se ha demostrado la necesidad de transformar las creencias desde los programas de FID de la noción de habilidades para facilitar el desarrollo de concepciones sobre la naturaleza de la EF diferentes a la competitividad (Nabaskues et al., 2019), de modo que las competencias motrices de los ECD no sean una restrictiva para su experiencia en EF. Así, con el objetivo de mediar de forma positiva ante escenarios de disparidad, el futuro profesorado debe prepararse en relación con el concepto de habilidad en EF para atender a la diversidad funcional.

En la misma línea, según el estudio de Pedersen, Coely y Hernández (2014), la formación inicial de los docentes también debe incluir más experiencia práctica específica para la enseñanza de educación física a estudiantes con

discapacidad, con el fin de que estén mejor preparados en su futuro espacio de trabajo para afrontar estas situaciones y sean capaces de adaptar programas, tareas, y test; y, sobretodo, reconozcan que aquellas modificaciones son sumamente relevantes para el propósito educativo. En general, para atender a la diversidad, es necesario un entendimiento práctico del currículum. Desde este punto, el estudio de Valencia-Peris et al., (2020) defiende tres estrategias base para la inclusión de EC en la FID de EF: simulaciones, actuación en contextos reales de aprendizaje y estrategias de investigación-acción.

Pese a haber prestado atención específica a los tres dominios anteriores, no es válido afirmar que el resto de las categorías están siendo cumplidas por el diseño curricular de FID en Educación Física, pues sus porcentajes siguen siendo bajos. Esto también porque pese a existir un curso específico para superar el reto resaltado por Proenza (2021): *la necesidad de otorgar un mayor reconocimiento a las capacidades, limitaciones e intereses particulares del estudiantado con discapacidad*, este es aplicado en algo particular, más no es un enfoque presentado en todos los temas del contenido curricular. Por lo que los docentes, con el resto de los temas, pueden caer en estrategias facilitadores en lugar de estrategias adaptativas, lo que implica que no todos los estudiantes alcanzarían el mismo grado de aprendizaje y, por tanto, no se consolidaría una verdadera educación inclusiva.

No obstante, se debe resaltar que los dominios y competencias del perfil de la FID del DBCN están en proceso de cambio de la practica pedagógica en EF. Ello se evidencia por el desarrollo de los cursos mediante evaluación formativa (evaluación para el aprendizaje o compartida); estrategia que pone el énfasis en la generación de información que permita conocer que han logrado y qué dificultades tienen los estudiantes para seguir desarrollando las competencias de la FID (Alfaro, 2021). Se he comprobado que este tipo de evaluación fomenta le educación inclusiva; y para ponerla en práctica en las aulas es necesario familiarizarse con ella desde la formación inicial (Barrientos et al., 2019; López et al., 2020). Así que el impulso de la evaluación formativa dentro del DBCN ayudaría a ir modificando las creencias educativas, valorando el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de su condición física o habilidad motriz para su calificación.

Conclusiones

El presente estudio concluye que la formación inicial docente es un elemento clave para alcanzar la educación inclusiva y reconoce las potencialidades del Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente del Programa de Estudios de Educación Física del Perú 2020 para el cumplimiento de aquel objetivos, pues los dominios, competencias y cualidades que incluye para instruir respecto a la práctica pedagógica incide constantemente en la atención a la diversidad prestando

relevancia a los intereses, necesidades y situaciones individuales de cada uno de los estudiantes. Precisamente, las bases del contenido curricular cumplen los requisitos básicos expuestos en la introducción de este estudio sobre promover que todos los estudiantes compartan el mismo espacio sin diferencias, brindar el apoyo pedagógico necesario y mantener altas expectativas en todos los estudiantes.

Se destaca la necesidad de otorgar un mayor reconocimiento a los estudiantes con discapacidad en las propuestas educativas, pues en la mayoría de los cursos de la FID se brindan estrategias y metodologías en contextos específicos. Por lo que se recomienda agregar en la malla curricular que plantee herramientas para que el profesorado se convierta en un agente impulsor del buen trato entre los estudiantes, erradicando creencias y conductas que atenten contra la integridad de los escolares con discapacidad y, fortaleciendo dominios para las actitudes positivas que promuevan estrategias colaborativas en el aula para incentivar la interacción, el reconocimiento y valoración del otro. Además, para que los docentes reconozcan la importancia de las adaptaciones de clases, es importante que cuenten con un grado de experiencia en el diagnóstico y planeación de clases con estudiantes con discapacidad, por lo que sería valioso añadir mayores prácticas docente en las que exista alumnado perteneciente a este grupo.

Finalmente, se debe constatar que la estructura formativa está cada vez más orientada a una educación inclusiva y en mejora continua, viéndose reflejado en este diseño curricular. No obstante, en un futuro estudio se debería exponer cuánto del plan académico es cumplido por los centros de enseñanza o qué tan comprometidos están los docentes en desarrollar estas competencias para atender a la diversidad.

Referencias

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Perú: Ministerio de Educación.
- Alfaro, V. (17 de junio del 2021). *Educación Física: Estrategias de Formación Inicial Docente en Educación Física*. [Videoconferencia]. Ministerio de Educación, Lima, Perú. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/educacion-fisica-estrategias-de-formacion-inicial-docente-en-educacion-fisica/>
- Andújar, C. & Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 47-60). Madrid, España: Fundación MAPFRE. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Atkins, L., Francis, J., Islam, R., O'Connor, D., Patey, A., Ivers, N., Foy, F., Duncan, E., Colquhoun, H., Grimshaw, J., Lawton, R. & Michie, S. (2017). A guide to using the Theoretical Domains Framework of behaviour change to investigate implementation problems. *Implementation Sci*

- 12(77), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0605-9>
- Barrientos, E., López, V., & Pérez-Brunnicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 11-36). Madrid, España: Fundación MAPFRE. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Cansino, J. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores: Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 69-86.
- CERMI. (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad*. España: Grupo Editorial Sinca. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Cermi_ODS_0.pdf
- Chenail, R. J. (2012). Conducting Qualitative Data Analysis: Reading Line-by-Line, but Analyzing by Meaningful Qualitative Units. *The Qualitative Report*, 17(1), 266-269. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1817>
- Defensoría del Pueblo. (2019). *EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Lima, Perú. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 61-70). Madrid, España: Fundación MAPFRE. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Fernández, J., Jiménez, F., Navarro, V., & Sánchez, C. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos*, 36, 138–145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- González, Y., Triana, D. (2018) Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>.
- Ley N° 30797. Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la ley 28044, Ley General de Educación (21 de junio de 2018). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articulo-ley-n-30797-1662055-2/>
- López, V., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620–627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Mesias, K., Castillo, R. & Vargas, A. (2022). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *EduSol*, 22(78), 56-68. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179-80912022000100056&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación. (2020). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente Programa de Estudios de Educación Física*. Gobierno del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2020-educacion-fisica/>
- Moreno, M. (2019). Una integración e inclusión en el ámbito social y escolar mediante las TIC. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5 (1), 125–32. <https://doi.org/10.17561/riai>
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos, D., & Standal, F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 121–128. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67598>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *IBEROAMÉRICA INCLUSIVA. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/02/56_Iberoam%C3%A9rica_inclusiva_Gu%C3%ADa.pdf
- Pedersen, J., Cooley, P., Hernandez, K. (2014). Are Australian pre-service physical education teachers prepared to teach inclusive physical education? *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 53-62. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.4>
- Proenza, J. (2021). Educación Física inclusiva: modelo y paradigma. *Revista Científica Especializada en Ciencias de la Cultura Física y Deporte*, 18(47), 145-160. <https://orcid.org/0000-0002-9111-581X>
- Red Regional por la Educación Inclusiva. (2019). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. RREI: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/07/El-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- 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, 83–114.
- Solís, P., & Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Tristani, L. (2019). *Taking Steps to Inclusion*. [Tesis para doctorado] York Space. <http://hdl.handle.net/10315/36331>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597–604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>