

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE DEPORTES

“CAMPUS MEXICALI”



**“NIVEL DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS, POLÍTICAS Y CULTURA INCLUSIVA
DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA”.**

Trabajo terminal para obtener el grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR

PRESENTA

NOHEMÍ CASTRO RODRÍGUEZ

DIRECTOR

DRA. MARINA TREJO TREJO

CO-DIRECTOR

DR. LUIS MARIO GÓMEZ MIRANDA

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

6 DE JUNIO DE 2017.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE DEPORTES
“CAMPUS MEXICALI”

**“NIVEL DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS, POLÍTICAS Y CULTURA INCLUSIVA
DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA”.**

Trabajo terminal para obtener el grado de:
MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR

PRESENTA:

NOHEMÍ CASTRO RODRÍGUEZ

Comité

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

Vocal

Vocal

Examen presentado el _____ .

Copyright © 2017
Nohemí Castro Rodríguez
Derechos Reservados

DEDICATORIAS

Este trabajo lo dedico a mis hijos José Mateo y Miguel Tadeo, quien día a día nos dan una lección de vida, y quienes a pesar de su corta edad, nos han demostrado que apreciar las diferencias nos hace únicos y dignos de pertenecer a una sociedad estereotipada por la ley de los más dotados física e intelectualmente.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios permitirme dar un paso más cada día.

A mi madre, quien ha estado en todo momento apoyando durante este proyecto profesional. A mi esposo José Miguel, quien ha tomado el papel de Mamá y Papá en mis ausencias, sin flaquear y alentándome a salir adelante, mi apoyo moral. A mis hijos, quienes son el motor que me impulsa cada día a superarme y me brindan sus sonrisas ante lo que parece adverso.

Agradezco a la Dra. Marina Trejo Trejo por todo el apoyo y el tiempo brindado para la realización de éste trabajo terminal y a los Maestros de la Coordinación Municipal de Educación Física de la Ciudad de Mexicali, Baja California; así como al CONACYT y la Facultad de Deportes de la Universidad Autónoma de Baja California.

Y por último a mi colega, quien me contagió con su energía; mi alarma de tareas, la mejor mancuerna “Lupita”, con quien logré concretar un gran proyecto profesional.

Y en especial a quienes han creído en mí.

ÍNDICE

	P.p.
Introducción.....	1
Antecedentes.....	2
Justificación.....	9
Planteamiento del Problema y Objetivos.....	11
Metodología.....	12
Resultados.....	14
Discusión.....	17
Conclusión.....	18
Referencias.....	19
Anexos.....	23

ÍNDICE DE TABLAS

	P.p.
Tabla 1. Frecuencias de la muestra.....	14
Tabla 2. Media y desviación estándar de años de experiencia y edad.....	14
Tabla 3. Media y desviación estándar de variables por dimensión.....	15
Tabla 4. Correlación entre variables por dimensión.....	15
Tabla 5. Correlación entre años de experiencia y variables.....	16

RESUMEN

El Sistema Educativo ha implementado una serie de estrategias con el fin de reducir la exclusión de los alumnos que por presentar alguna discapacidad no pueden ser integrados en las escuelas regulares, creando instituciones donde puedan atenderse de manera íntegra y recibiendo atención especial y oportuna de acuerdo a las características de cada uno de ellos. En escuelas regulares también se atienden alumnos con capacidades diferentes que llegan a cumplir con los requerimientos de la vida escolar como cualquier otro estudiante.

La Coordinación Municipal de Educación Física en Primarias de la Ciudad de Mexicali, B.C, cuenta con XI zonas escolares donde, su matrícula cuenta con alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, ya sea leve, moderada o grave; los docentes se ven en la necesidad de implementar estrategias didácticas que les permitan incluir a estos estudiantes en la clase de Educación Física, por tal motivo, es necesario identificar si existe una cultura escolar inclusiva, si se conoce la política que favorece la inclusión y si se crean prácticas inclusivas entre los demás miembros del plantel escolar. Para esto se ha desarrollado la presente investigación, donde se abordan las dimensiones mencionadas que favorecen la inclusión, involucrando la participación de los docentes de la asignatura de Educación Física y donde plantean su percepción de acuerdo al contexto en que laboran actualmente.

Palabras clave: Educación Física, Necesidades Educativas Especiales (NEE), Maestro de Educación Física, inclusión, educación especial (EE).

INTRODUCCIÓN

En la actualidad México está trabajando como muchos otros países en la inclusión educativa; busca como muchos otros países, estrategias para que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE), puedan ser parte de la sociedad y actuar como cualquier otro ser humano, con los mismos derechos, obligaciones y oportunidades. Pero si hablamos de inclusión en el tema de Educación Física, no hemos encontrado muchos estudios que nos puedan aclarar cuál es la situación (exclusivamente) de nuestro país en este tema, a diferencia de otros países como España o Chile que ya cuentan con estudios donde abordan la importancia de que los niños con NEE realicen y cumplan con esta asignatura, asimismo brindan estrategias que utilizan en función de disminuir la discriminación y aumentar la aceptación social (Blanco, 2006).

Por otro lado, existen dos razones que no permiten que nuestro país pueda avanzar en este tema, una de ellas es la poca preparación que tienen los docentes de grupo para incluir a niños con NEE en escuelas regulares, donde los profesores expresan que no se ofertan cursos de capacitación en relación a las NEE que enfrentan diariamente en el aula escolar, aunado al crecimiento en el ingreso de alumnos con estas características, y en segunda instancia las barreras, refiriéndonos a la infraestructura y espacios para el aprendizaje óptimo del alumnado con estas características (Ainscow, 1994).

Teniendo en cuenta lo anterior, analizaremos la situación actual que enfrenta la educación inclusiva dentro de la educación básica en México, considerando los aportes a la asignatura de Educación Física, y que esto a su vez, pueda brindarnos los parámetros para la realización de futuras investigaciones relacionadas con el tema. Para lo anterior, se abordaran como temáticas de análisis:

- La Educación Inclusiva y su relación con la Educación Física.
- Avances en los programas de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales.
- Barreras y oportunidades de la Educación Inclusiva en México.

Antecedentes

El acceso al deporte y a la educación física no sólo beneficia directamente a los niños con discapacidad, sino que también les ayuda a fortalecer su posición en la comunidad a través de la participación equitativa en actividades valoradas por la sociedad (UNESCO, 2015). De hecho, la educación es la puerta de acceso a una participación ciudadana plena (Blanco, 2006). Muchos de los beneficios de ir a la escuela se acumulan a largo plazo, pero algunos son evidentes casi inmediatamente, ya que representa una importante oportunidad de corregir falsos tópicos que impiden la inclusión (UNICEF, 2013) .

Lo anterior obedece a que la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje (Ainscow, 2005), las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 1994). Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2005). Por lo anterior, los profesores son un elemento clave en el entorno de aprendizaje de un niño y se ha demostrado que la formación de docentes resulta eficaz a la hora de fomentar el compromiso de inclusión. Sin embargo, en muchos casos, los profesores carecen de la preparación y el apoyo apropiados para enseñar a niños con discapacidad en las escuelas convencionales (UNICEF, 2013). Así mismo, la educación física comprende el aprendizaje de una variedad de habilidades motrices diseñadas para mejorar el desarrollo físico, mental, social y emocional de cada niño (AHA, 2012).

1. Educación inclusiva y su relación con la Educación Física

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y los jóvenes una educación de calidad (Blanco, 2006). Esto, en el caso de los países económicamente más pobres, tiene que ver con los aproximadamente 72 millones de niños que no tienen acceso a la escuela (Ainscow-Miles, 2009). No obstante, el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación (Echeita-Ainscow, 2011). A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005).

La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje (Palomino, 2002), las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Ainscow-Booth, 2000) supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias (Opertti, 2013), con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994). Así, la educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares (Hernández, 2012). Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar algunos alumnos en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos (Diaz-Inclan, 2000) a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos (Pastuña, 2015). Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema (UNESCO, 2003).

1.1. La inclusión en el área de Educación Física

Educación Física de Calidad (EFC) es la experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria (Castañer-Camerino, 2001). En este sentido, la EFC actúa como punto de partida de un compromiso con la actividad física y deporte a lo largo de la vida (Pinasa, 2015). La experiencia de aprendizaje que se ofrece a los niños y jóvenes a través de las clases de educación física debe ser apropiada para ayudarles a adquirir las habilidades psicomotrices (López, 2012), la comprensión cognitiva y las aptitudes sociales y emocionales que necesitan para llevar una vida físicamente activa (McLennan, 2015).

En el contexto escolar inclusivo, la educación física no debe obviarse de la adopción de las medidas a las que hemos hecho referencia hasta el momento. Debe ser contemplada como un área más, interrelacionada con el resto de áreas y no puede convertirse en una "isla" al margen de las decisiones claustrales, organizativas o curriculares (Ríos, 2006). Cuando hablamos de una educación física inclusiva, todo el alumnado comparte 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 todas y todos. Por tanto, las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas (Sanchez, 2004). La inclusión presupone siempre compartir con el grupo el proceso de aprendizaje y en este contexto la diversidad cohesiona al grupo y lo enriquece, ofreciendo más posibilidades de aprendizaje para todos y todas (Rios, 2004).

1.2. La atención a la diversidad en el contexto de la educación física en México

Si bien, se ha aceptado que la Educación Física es la plataforma ideal para incidir de manera integral en el desarrollo de todas las potencialidades del niño, (Pinasa, 2015) esta actividad aún no ha obtenido un justo reconocimiento en países como México (Ruiz, 2015), siendo el docente mismo, quien ha de ganar a través de

su diaria labor, de los resultados obtenidos y de la difusión de los mismos, el lugar que esta disciplina merece dentro del contexto educativo nacional (Torres, 2015). Ahora bien, dar respuesta a los propósitos de desarrollo físico, emocional y de carácter formativo que esta disciplina persigue, es en sí, una ardua tarea.

De lo anterior se desprende, que el reto común de los educadores en cualquier latitud del país, estará centrado en atender dentro de su diaria labor a todos los alumnos por igual, dedicando mayor atención y tiempo a quienes más lo necesiten (Dabdub-Moreira, 2015). De tal modo, los profesionales que la educación física actual necesita, deberán contar con una amplia visión de la sociedad que se pretende construir, requiriendo para ello, de un esfuerzo extraordinario en la planificación y desarrollo de su labor (Ordoñez, 2013), pero por sobre todo, de un elevado deseo de servicio.

Es por ello que el profesor de educación física tiene el deber ético y el compromiso social de brindar un trato semejante a niños y niñas sin distingo alguno, integrándolos a través de actividades escolares, extra-escolares e inter-escolares, en donde participe también la familia y la comunidad en general como medio de socialización del alumno (Inverno, 1998); en donde el niño aprenderá a adecuar su conducta en función a los demás compañeros de equipo, aprendiendo en estos espacios el sentido de la solidaridad, la cooperación y la pertenencia a un grupo social (Reynoso, 2012).

De igual forma, cubrir las necesidades de aceptación, de pertenencia y de integración; hacer sentir al niño parte importante de un todo, parte de una sociedad que lo apoya, lo comprende y lo acepta como es; con sus fortalezas y limitaciones, porque solo así, irá forjándose una imagen "aceptable" de sí mismo y logrará la confianza necesaria para transitar por la vida superando los obstáculos que se le presenten.

Asimismo, el docente de educación física deberá planear sus clases de tal forma, que las actividades que realicen los alumnos no representen desventajas de partida; es decir, programar tareas que puedan superar todos por igual, a fin de evitar comparaciones en cuanto a las habilidades que presenta cada alumno, ya que

en ningún caso se deberá lastimar la autoestima de los menos dotados, atendiendo con ello a la diversidad de las capacidades individuales (Franyuti, 2009).

1.3. Avances en los programas de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales

Desde hace tiempo, se necesita una respuesta urgente a la situación actual de la atención a la diversidad del alumnado que se encuentran en las aulas y que no es posible mantener dentro del enfoque tradicional. Se ha observado una mejora en la inclusión en la etapa de Primaria ya que los profesores están más preparados y más concienciados en relación a la atención a la diversidad y los propios alumnos observan ya como “normal” el compartir sus aulas con alumnos con discapacidad.

“El avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países. Además, no debemos asumir como un hecho la aceptación total de la filosofía de la inclusión (...) en el análisis de las posibles vías de desarrollo de sistemas educativos que fomentan y apoyan la aparición de escuelas inclusivas, es necesario reconocer que dicho ámbito está plagado de dudas, disputas y contradicciones. Sin embargo, podemos decir que se están realizando esfuerzos en todo el mundo para ofrecer respuestas educativas más eficaces para todo menor, sean cuales sean sus circunstancias o sus características personales” (Ainscow, 2005).

En México, de acuerdo con el Artículo 41 de la Ley General de Educación (DOF, 2011), la población objetivo de la EE está conformada por la población estudiantil con alguna discapacidad o que presenta capacidades y aptitudes sobresalientes. Los servicios de EE se ofrecen básicamente en dos espacios: las escuelas regulares, a quienes apoya el personal de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER, en adelante ER-USAER), y las escuelas especiales, llamadas Centros de Atención Múltiple (CAM) (SEP, 2006).

Con esto, se espera que la población estudiantil con NEE asociadas con alguna discapacidad moderada o leve, estudien en las escuelas regulares, también con el apoyo de la planta docente de la USAER. Los CAM, por su parte, deben atender a

estudiantes con discapacidades que, por su severidad, no puedan integrarse a las escuelas regulares. En estos centros se ha conformado un equipo multidisciplinario, compuesto por docentes de grupo, un profesional en psicología y en trabajo social, docente de comunicación, docente de enlace a la integración educativa, terapeuta físico u ocupacional y auxiliar educativo; en la medida de lo posible, también está conformado por un especialista en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo (SEP, 2006).

2. Barreras y oportunidades de la educación inclusiva en México

Los obstáculos económicos son de las principales barreras que generan exclusión y constituyen un aspecto especialmente sensible en algunos países, donde la privatización es creciente y se está debilitando la escuela pública. El modelo de financiamiento que traslada la responsabilidad del Estado a las localidades y familias está reproduciendo la exclusión y segmentación social, (Especial, Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial, 2015) y contradice el requisito de universalizar las obligaciones gubernamentales como contrapartida del derecho a la educación (Tomasevski, 2006). Asimismo, la falta de competencias para enseñar a una diversidad creciente de estudiantes en contextos de gran complejidad y la desigual distribución de los docentes más cualificados son dos de las principales barreras para garantizar la igualdad en los logros de aprendizaje (Homad-Blanco-Duk, 2011). Los datos del estudio Teaching and Learning International Survey (TALIS) muestran que entre el 50% y el 75% de los docentes reclaman mayor formación para enseñar en contextos socioculturalmente diversos y con sectores excluidos.

Los docentes también manifiestan que no cuentan con la formación necesaria para atender los requerimientos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (ONU, 2007). Por lo tanto deducimos que el tipo de escuela, el entorno de aprendizaje, el clima escolar; el tamaño de las clases; la disponibilidad de libros, materiales y computadoras; las construcciones escolares y el acceso a servicios básicos, y el tipo de gestión de la escuela influyen en las variaciones del aprovechamiento escolar. En

México más de las diferencias de las puntuaciones en la prueba de ciencias de PISA se puede explicar por las diferencias entre escuelas (UNESCO, 2010).

Estudios realizados, tanto en Primaria como en Secundaria, demuestran como un elevado porcentaje de profesores de **Educación Física** no atienden a la diversidad tal y como refleja la Ley (Vázquez, 2000). Así se expone que, en general, el profesorado no tiene la preparación suficiente para atender a los alumnos con NEE y que los cursos de formación deberían cubrir aspectos tales como la metodología e intervención didáctica (Sanz, 2001). El profesorado se escuda en la falta de conocimientos para no cometer errores en su intervención y así no intervenir (Aceña-Contreras, 2007). Miedo a actuar por desconocimiento da lugar a la inactividad o deficitaria actividad física desarrollada por el alumno con NEE en las clases de Educación Física (Laiz, 2008).

Justificación

La educación inclusiva, es con toda seguridad, uno de los asuntos de interés dentro de la política educativa en México en la actualidad (Plan Sectorial de Educación, Gobierno de la República, 2013-2018). Por tal motivo, dentro del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se estipulan objetivos hacia una educación inclusiva en el país (SEP, 2013), ya que es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros (SEP, 2013).

Por otra parte, aun cuando el sistema educativo ha incorporado entre sus preocupaciones la inclusión de todas las niñas, niños y adolescentes, (Duk, 2007) todavía le resta un largo trecho que recorrer para garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) (Guijarro, 2006). Se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos. Así mismo, el esfuerzo deberá pasar por aspectos normativos, nuevos modelos educativos, materiales didácticos, formación de capacidades en maestros y apoyos a las escuelas, fundamentalmente (Programa Sectorial de Desarrollo, Gobierno de la República, 2013-2018.).

Por lo tanto, esta investigación se realiza con el fin de identificar la percepción de los docentes de Educación Física en relación al desarrollo de prácticas inclusivas, el conocimiento de la normativa actual y la cultura inclusiva que se vive en los centros escolares, y que a su vez, ésta nos brinde los parámetros para identificar las causas por las que no se ha logrado integrar a los alumnos con NEE a la asignatura de Educación Física, buscando también que los resultados amplíen el panorama para la realización de futuros estudios que permitan implementar estrategias de trabajo y programas que nos brinden una visión más amplia de la labor diaria en la cancha o en el aula de

trabajo para esta asignatura, además de reconocer las barreras más comunes a las que se enfrenta el docente y logremos anticiparnos a un escenario donde todo estará planeado para el cumplimiento integral de las competencias sugeridas por el sistema educativo y las expectativas de padres, alumnos y maestros.

Planteamiento del problema

¿Cuál es el nivel de percepción de prácticas, políticas y cultura inclusiva del docente de Educación Física en la Educación Primaria?

Objetivo general

Identificar el nivel de percepción de prácticas, políticas y cultura inclusiva del docente de Educación Física en la Educación Primaria.

Objetivos específicos

- Evaluar el desarrollo de las prácticas inclusivas del docente de Educación Física.
- Analizar la percepción que tiene el docente de Educación Física con respecto a la normativa educativa actual en relación a las prácticas inclusivas.
- Analizar la relación existente entre las prácticas, las políticas y la cultura inclusiva.
- Analizar si los años de experiencia docente influyen en el desarrollo de prácticas, políticas y cultura inclusiva en el ámbito escolar.

METODOLOGÍA

La investigación fue realizada en un paradigma cuali-cuantitativo, descriptivo, observacional, prospectivo, transversal y correlacional.

Muestra

Participaron 75 Docentes que imparten la asignatura de Educación Física en las 15 zonas que conforman la Coordinación Municipal de Educación Física a nivel Primaria de la Ciudad y Valle de Mexicali, Baja California.

Procedimiento

Para iniciar con la investigación se estableció contacto con el Coordinador Municipal de Educación Física en Primarias, el Prof. Ricardo Álamo Estrada, esto para la obtención del permiso correspondiente para la aplicación de la metodología. Una vez obtenido el permiso, se programó una segunda visita donde estarían presentes los representantes de las XV zonas escolares.

En la segunda visita, ya presentes todos los profesores, se informó que se realizaría ésta investigación, nuevamente se dieron a conocer los objetivos y el procedimiento que se llevaría a cabo para la recolección de la información, asimismo, se presentó el instrumento de evaluación y sus características, se aclararon algunas dudas y todos mostraron interés en la realización del estudio y en su participación. Cabe mencionar que algunos cuestionarios fueron contestados de manera electrónica.

Se realizaron las visitas correspondientes según fechas pactadas con los Coordinadores de cada zona, cumpliendo en su gran mayoría con la fecha, y otros fuera de tiempo que lograron integrarse al estudio.

Instrumento

Para la recogida de datos de esta investigación se utilizó en primera instancia un cuestionario donde se solicitaba al profesorado información relativa a las características demográficas (género, edad, formación, años de experiencia docente, curso en que impartían la docencia, número de alumnos por curso y experiencia previa en educación especial). Seguido de éste, se aplicó el Cuestionario de Indicadores de Inclusión-Bristol, validado en Inglaterra por la LEA (Autoridades de Educación Local), en marzo de 2000, el cual consta de 42 reactivos, en escala Likert, y dividido en tres dimensiones (Ainscow-Booth, 2000):

- Dimensión A: Creando culturas inclusivas, con 13 reactivos relacionados con el ambiente escolar con docentes, directivos y alumnos.
- Dimensión B: Realizando políticas inclusivas, con 13 reactivos, relacionados con la organización y las actividades que desarrolla el centro educativo.
- Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas, con 16 reactivos, relacionados a la planeación y el apoyo de los docentes en el proceso de enseñanza de todos los alumnos.

Los 42 ítems con su valoración respectiva; Totalmente de acuerdo = 1, Bastante de acuerdo = 2, En desacuerdo = 3, y Necesito más información = 4.

Se realizó una prueba piloto para medir la fiabilidad del instrumento, el cual arrojó un índice de fiabilidad con la prueba de Alpha de Cronbach de 0.94, mostrando alta consistencia interna.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS Statistics 22. Para el análisis diferencial de los resultados se realizó una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, donde $p < .05$, y para el análisis inferencial de los datos se realizó un análisis de correlación Rho de Spearman.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados de la frecuencia del género y se observa predominio del género masculino con 68 %.

Tabla 1. Frecuencias de la muestra.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	51	68%
Mujer	24	32%

La edad promedio de los sujetos fue de 37 años, mientras que la edad mínima fue de 22 años y la mayor de 60 años.

En relación a los años de experiencia, se obtuvo como mínimo un año de experiencia entre los sujetos, mientras el máximo fue de 34 años, como resultado se observa un promedio de 12.9 años de experiencia (12.9 ± 10.3). Tabla 2.

Tabla 2. Media y desviación estándar de años de experiencia y edad.

Variable	$\bar{x} \pm DS$
Años de experiencia	12.9 ± 10.3
Edad	37.8 ± 10.3

En la tabla 3 se presentan las medias y desviaciones estándar típicas de las variables obtenidas por dimensión, observando que las medias de las tres variables presentan un comportamiento similar entre ellas, lo que confirma dentro de un rango aceptable, que el 44.75 % de los docentes perciben que se trabaja en la creación de una cultura inclusiva en el ámbito escolar, lo que implica que se desarrollan valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Tiene relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Un 46.5% percibe que se realizan políticas inclusivas, lo que asegura que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, involucrando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Un 42.25 % percibe que se apoya en el desarrollo de prácticas inclusivas, lo que implica seguridad en que las actividades en el aula y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tienen en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera del contexto escolar, éstas prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela; la enseñanza y los apoyos se integran para complementar el aprendizaje y la participación, además de superar las barreras que impiden ese proceso.

Tabla 3. Media y desviación estándar de variables por dimensión.

Dimensión	$\bar{x} \pm DS$
Creando culturas inclusivas	1.79 \pm 0.43
Realizando políticas inclusivas	1.86 \pm 0.51
Desarrollando prácticas Inclusivas	1.69 \pm 0.45

En la tabla 4 se observa que las correlaciones presentan coeficientes positivos entre cada una de ellas, lo que denota una alta relación entre las tres variables estudiadas.

Se muestra que existe una alta relación entre las tres variables ($p < 0.01$). Asimismo, se obtiene la más alta relación entre la variable que implica la creación de una cultura inclusiva, con el desarrollo de prácticas inclusivas, obteniendo un coeficiente más alto que la relación entre las demás variables.

Tabla 4. Correlación entre variables por dimensión.

Dimensión	Coficiente	Creando culturas inclusivas	Realizando políticas inclusivas	Desarrollando prácticas inclusivas
Creando culturas inclusivas	<i>P</i>		0.785	0.814
Realizando políticas inclusivas	<i>P</i>	0.785		0.764
Desarrollando prácticas inclusivas	<i>P</i>	0.814	0.764	

La tabla 5, muestra que no existe relación entre los años de experiencia y las variables de estudio.

Tabla 5. Correlación entre años de experiencia y variables.

	Creando Culturas inclusivas	Realizando políticas inclusivas	Desarrollando prácticas inclusivas
Años de experiencia	0.002	- 0.052	- 0.020

DISCUSIÓN

En general, la percepción que tienen los docentes participantes en esta investigación, en relación al ambiente escolar con los docentes, los directivos y los alumnos, parte de la creación de culturas inclusivas, es considerado dentro de un rango aceptable, pero se hace obvio el informar a todo el personal sobre el objetivo de favorecer la inclusión dentro del plantel escolar.

Los centros educativos participantes en este estudio realizan políticas inclusivas, como resultado del conocimiento de la normativa y los acuerdos de inclusión vigentes, siendo ésta dimensión la mejor evaluada según lo que los docentes perciben, confirmando que la organización y las actividades que desarrolla el centro educativo favorecen la inclusión de sus alumnos. Coincidiendo con el estudio realizado por Salceda-Ibañez (2015), donde esta dimensión arroja el puntaje más elevado en su estudio adaptado al contexto universitario.

Está claro que el desarrollo de prácticas inclusivas donde todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares puede tener mayor impacto si se capacita a los docentes por medio de cursos donde se brinden estrategias didácticas que puedan implementarse en la asignatura de Educación Física con el fin de dar una gama de alternativas más amplia para las sesiones de grupo.

El desarrollo de prácticas inclusivas obtiene el valor más bajo entre las tres dimensiones, donde la planeación de actividades y el apoyo de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren mejorarse y evaluarse para un mejor desempeño en la asignatura, sugiriendo la capacitación como elemento clave para la formación integral del docente. Al igual que Cansino (2010), menciona la alta relación que se presenta en las dimensiones estudiadas al realizar el estudio donde valida el instrumento en la Cd. De México.

Conclusión

En general, la percepción que tienen los docentes participantes en esta investigación, en relación al ambiente escolar con los docentes, los directivos y los alumnos, parte de la creación de culturas inclusivas, es considerado dentro de un rango aceptable, pero se hace obvio el informar a todo el personal sobre el objetivo de favorecer la inclusión dentro del plantel escolar. El docente que tiene conocimiento de las políticas inclusivas vigentes y lo que percibe en el trabajo diario en el aula escolar a favor de la inclusión. Asimismo, determinar cómo las prácticas inclusivas promueven la participación de todos los alumnos y cómo integrando estas tres dimensiones se obtienen resultados favorables para quienes trabajan por una educación para todos, esto orientando funciones dentro de la escuela regular, y cambiando el concepto que tienen los docentes y directivos respecto al concepto de mejora escolar e inclusión, que en ocasiones se concentran en modificaciones de infraestructura y apoyos económicos, cuando el verdadero cambio está en aspectos intangibles tendientes a aceptar las diferencias de los demás y aprender a vivir enriqueciéndonos con ellas.

Se logró conocer el panorama sobre el cual, el docente de Educación Física trabaja día a día, se obtuvieron resultados aceptables donde el mismo percibe que en su ámbito laboral se inculcan valores inclusivos y todos trabajan para fomentarlos: los directivos, docentes, padres de familia y alumnos, se estimula y se valora el esfuerzo de cada alumno. También se encontró que los docentes y directivos conocen la normativa en materia de inclusión, los acuerdos emitidos y lo ven como una oportunidad de lograr que los alumnos mejoren en su proceso de aprendizaje.

De igual forma se obtuvo información relevante en relación al desarrollo de prácticas inclusivas, donde se determinó que se promueven actividades internas y externas que implican la participación de toda la comunidad escolar, donde las prácticas reflejan la calidad de cultura y conocimiento de política educativa, y como se relacionan estos tres aspectos para coincidir en que se ha logrado algo productivo en la Cd. De Mexicali en materia de inclusión, haciendo énfasis que es un trabajo colaborativo y permanente en cada plantel escolar.

Los resultados observados en este estudio, demuestran que los años de experiencia docente no son un factor determinante para que el maestro tenga la

capacidad de crear una cultura donde logre incluir en el trabajo a todos sus alumnos sin distinción alguna, así como el hecho de tener conocimiento sobre la normativa y política inclusiva actual y la ejerza para mejorar el aprendizaje y la participación de todos de manera equitativa.

REFERENCIAS:

- AHA. N. A.-A. (2012). *2012 Shape of de Nation Report: Status of Physical Education in the USA*. Reston, Virginia.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado* (Vol. 67). Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. &. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva:¿ Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?. In *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Dialnet*, 161-170.
- Ainscow, M. (2005). El proximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. *Congreso sobre efectividad y mejora escolar*. Barcelona.
- Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de accion para el desarrollo de una revolucion pendiente*.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electronica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educacion*.
- Boot, T. (2000).
- Booth, T. A.-H. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.
- Cansino, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, N.54*, pp.145-166.
- Castañer-Camerino. (2001). *La Educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la Reforma*.
- Dabdub-Moreira, M. &.-C. (2015). *La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria Response to Special Educational Needs and Teaching Efforts in Elementary School.Ene, 34(1)*, 41-55.
- Diaz-Inclan. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Buenos Aires.
- DOF. (2011). *Ley General de Educacion. Art. 41*. Mexico.
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidaes educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e).*, 188-199.

- Echeita Sarrionandía, G. &. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*.
- Especial, M. T. (2015). Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial. 14.
- Florian, L. (2014). *La educación especial en la era de la inclusión*.
- Franyuti, M. d. (2009). *La atención a la diversidad en México. Su problemática y una estrategia para abordarla a través de la Educación Física*. México: El Cid Editor.
- Guijarro, M. R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, 1-15
- Hernandez Pallares, L. (2012). *Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para alumnos con dificultades de aprendizaje*. Murcia.
- Hidalgo, J. M. (2014). *Las estrategias deportivas y su incidencia en el desarrollo de la recreación de los niños con capacidades especiales y regulares de la escuela de educación básica*. Ambato, Ecuador.
- Homad, R. B. (2011). Educación inclusiva. 53.
- Inverno, J. (1998). *Unidades didácticas para primaria VIII: Circulemos en bicicleta. Carreras de orientación. Montamos un circo*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Laiz, N. M. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Psychosocial Intervention*.
- Llauradó, R. C. (2000). Atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad física en los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona. *Educación física y deporte*.
- Lopez Pastor, V. M. (2012). *Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social*. Valdivia , Chile.
- McLennan, N. &. (2015). *Educación Física de Calidad: Guía para los Responsables políticos*. UNESCO Publishing.
- Nieves, Y. F. (2007). Algunas consideraciones sobre psicomotricidad y la necesidades educativas especiales (NEE). *efdeportes.com*.
- ONU. (2007). *Informe de desarrollo humano*. Tema extraído el día, 22.

- Opertti, R. (2013). *Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos del futuro*. Lima, Peru.
- Ordoñez, L. F. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de programas recreacionales que fortalezcan el buen vivir a los alumnos de colegios pilotos*. Machala .
- Palomino, A. S. (2002). *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*.
- Pastuña, E. C. (2015). *La inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales y su incidencia en el diario vivir de la escuela de educación regular "once de noviembre" de Iatacunga*.
- Pinasa, V. G. (2015). Las problemáticas actuales de la Educación Física y el Deporte Escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*.
- Plan Nacional de Desarrollo de los Estados Unidos Mexicanos* . (2013-2018).
- Plan Sectorial de Educación (2013-2018)*. Gobierno de la República. Mexico.
- Programa Sectorial de Desarrollo(2013-2018)*. Gobierno de la República.
- Programa Sectorial de Educación*. (2013-2018. SEP, Gobierno de la República).
- Reynoso, L. C.-M. (2012). *"Vinculos y afectos en los procesos de aprendizaje"*. Argentina.
- Rios, M. (2004). *La educación física y la inclusión del alumno con discapacidad*. En *acta del III Congreso Vasco del Deporte*.
- Rios, M. (2006). *Estrategias inclusivas en el área de la educación física*. Barcelona.
- Rodríguez, P. M. (2007). La formación de la identidad de género. Una mirada desde la Filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Vol. 12. No. 28.
- Romero-García. (2013). *Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva*.
- Rosa María Aceña Rubio, O. R. (2007). *Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida*. Secretaria general técnica.
- Ruiz, G. H. (2015). *La formación del profesorado de Educación Física en México: necesidad de un cuerpo troncal (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura)*. Extremadura.

- Salceda-Ibañez. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Omniscience*.
- Sanchez, P. A. (2004). *Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI*. Murcia.
- Sanz, D. R. (2001). Una propuesta de intervención en Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales bajo un enfoque sensibilizador. La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. *In Actas del IV Congreso Internacional*. .
- SEP. (2006). *Secretaria de Educacion Publica*. Mexico.
- SEP. (2013). *Secretaria de Educacion Publica*. Mexico.
- Silvia Romero Contreras, I. G. (2013). *Educacion especial en Mexico. Desafios de la Educacion Inclusiva*.
- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad Española y Europea. *La Caixa*.
- Tomasevski, K. (2006). *Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación*. Países bajos.
- Torres Mariño, E. (2015). *Desarrollo humano a través de la educación física en la escuela*.
- UNESCO. (1994). *Declaracion de Salamanca y marco de accion para las necesidades educativas especiales*. Salamanca.
- UNESCO. (2003). *"Un desafio una vision"*.
- UNESCO. (2005). *Educacion para todos. El imperativo de la calidad*. Paris.
- UNESCO. (2010). *Compendio mundial de la Educacion 2010. Comparacion de las Estadísticas de Educacion en el Mundo*. Montreal, Canada.
- UNESCO. (2015). *Educacion Fisica de Calidad: Guia para los responsables políticos*. Paris, Francia.
- UNICEF. (2013). *Niños y niñas con discapacidad*. Nueva York.
- Vázquez, F. J. (2000). El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. *Educación física y deporte*, 43-56.

ANEXOS

Cuestionario de identificación de las características demográficas del profesorado y de los centros.

1. Edad: _____ años
2. Género: () Varón () Mujer
3. Nivel más alto de formación recibida:
 () Diplomado/a en _____
 () Licenciado/a en _____
 () Doctor/a en _____
 () Otros (especificar) _____
3. Tipo de centro en que ejerce la docencia: () Privado () Público
5. Localidad: _____
6. Curso/s en el/los que imparte la docencia: _____
7. Materia/s: _____
8. Etapa: () Infantil () Primaria () Secundaria
9. Promedio de alumnos que tiene en clase: _____
10. Número de años de experiencia docente: _____
11. ¿Tiene experiencia en educación especial? () Sí, # de Años: _____ () No
12. En general, ¿cuál diría que es el nivel socioeconómico familiar de sus alumnos?
 () Alto o muy alto
 () Medio-alto
 () Medio
 () Medio-bajo
 () Bajo o muy bajo
13. En general, ¿cómo diría que es su rendimiento académico?
 () Alto o muy alto
 () Medio-alto
 () Medio
 () Medio-bajo
 () Bajo o muy bajo

CUESTIONARIO DE INDICADORES DE INCLUSIÓN - BRISTOL

Fuente: Booth, Tony y Ainscow, Mel, "index for inclusion: developing learning and participation in schools", Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol , Reino Unido (www.inclusion.org.uk)

Por favor, marque con una X el grupo al que pertenece:

- Profesor
- Profesor de apoyo
- Director
- Otro miembro del equipo directivo
- Estudiante • Padre, madre o tutor
- Otros (especificar)

Por favor, marque la casilla que coincida con su opinión:

Dimensión A	Creando culturas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1	A todos los alumnos se les hace sentirse acogidos				
A.1.2	Los alumnos se ayudan unos a otros				
A.1.3	Se da una estrecha colaboración entre el profesorado				
A.1.4	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto				
A.1.5	Hay una relación asidua entre el profesorado y los padres / tutores				
A.1.6	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente				

A.1.7	Muchas instituciones están implicadas en el colegio				
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas				
A.2.2	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva				
A.2.3	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias				
A.2.4.	El personal docente y los estudiantes se tratan como seres humanos y, al mismo tiempo, como responsables de jugar su papel				
A.2.5	El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares				
A.2.6	El colegio se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación				

Dimensión B	Realizando políticas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.1.1	Los nombramientos y promociones del personal son justos				
B.1.2.	Se ayuda al personal nuevo a sentirse cómodo en el colegio				
B.1.3	El colegio intenta admitir a todos los alumnos de su localidad				
B.1.4.	El colegio elimina barreras arquitectónicas				
B.1.5.	Se ayuda a los alumnos nuevos a sentirse cómodos en el colegio				
B.1.6	El colegio organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados				
B.2.1	Se coordinan todos los tipos de apoyo educativo				
B.2.2	Las actividades formativas del personal docente le ayudan a responder a la diversidad del alumnado				

B.2.3	Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas.				
B.2.6	Han disminuido las presiones para la aplicación de expulsiones escolares				
B.2.7	Se han reducido las barreras para la asistencia al centro				
B.2.8	Se ha minimizado el bullying (acoso, intimidación)				
Dimensión C	Desarrollando prácticas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
C.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos				
C.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos				
C.1.3	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias				
C.1.4	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje				

C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa				
C.1.6	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes				
C.1.7	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo				
C.1.8	El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta				
C.1.9	Los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				
C.1.10	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje				
C.1.11	Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula				
C.2.1	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje				
C.2.2	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión				

C.2.3	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación				
C.2.4	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados				
C.2.5	Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión				