

GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

***EMPODERANDO EN LA ESCUELA: EL ROL DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON
DISCAPACIDAD.***



4º CAFD: 2024-2025

Estudiante: HÉCTOR MARTÍN DE MIGUEL

Tutora: ALBA ROLDÁN ROMERO

Contenido

Introducción	3
Método	5
<i>Participantes</i>	5
<i>Instrumentos</i>	5
<i>Procedimiento</i>	6
Análisis de datos	6
Conclusiones	6
Bibliografía	8



Introducción

La investigación actual sobre el profesorado de Educación Física con discapacidad está notablemente limitada dentro del ámbito educativo. A pesar de los avances en los últimos años sobre la inclusión educativa, la experiencia de los docentes con discapacidad en esta asignatura específica ha recibido poca atención (Reina et al., 2019; Morley et al.; 2021). Uno de los motivos por lo que hay una falta de investigación sobre la presencia de estos profesores en Educación Física es debido a que la literatura existente se ha centrado más en la adaptación de las actividades para los estudiantes con discapacidad (Neca et al., 2020). Es de gran importancia identificar las barreras y las oportunidades que enfrentan estos profesionales para justificar la importancia de este trabajo y abrir nuevas líneas de investigación sobre un tema de tal relevancia como insuficientemente explorado (Sharma & Loreman, 2017).

La presencia de docentes con discapacidad en las escuelas no solo es una cuestión de inclusión, sino un derecho humano fundamental respaldado por marcos legales y convenciones internacionales. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU (2006), establece en su artículo 24 que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, incluyendo el acceso a la docencia de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones. Sin embargo, la realidad es que la educación ha prestado poca atención a garantizar la representación de este colectivo en las aulas, lo que plantea una serie de desafíos en términos de equidad, diversidad y enriquecimiento del entorno educativo. El acceso al empleo es un derecho fundamental, y en el caso del profesorado con discapacidad, su presencia en las escuelas es clave para la promoción de modelos de referencia positivos para el alumnado y la comunidad educativa (Pantić & Florian, 2015), pues promueve valores de empatía, resiliencia y adaptabilidad, fundamentales para la educación en una sociedad diversa. La diversidad en el profesorado fomenta la comprensión y aceptación de las diferencias, promoviendo entornos educativos más inclusivos y representativos (Slee, 2018), además de demostrar que la discapacidad no es una barrera para la competencia profesional ni para el desempeño en el aula (Shakespeare, 2013). No obstante, esta representación sigue siendo pequeña.

La falta de recursos y apoyos, la asistencia en algunas tareas específicas, la falta de accesibilidad en los transportes y edificios públicos y/o la falta de recursos humanos específicos, son algunas de las principales dificultades reportadas por los docentes con discapacidad (Damiani y Harbor 2015; Lamichhane 2016; Riddick 2003; Lewis et al. 2003). En este sentido, la adaptación curricular, la formación de los docentes y la implementación de infraestructuras accesibles, entre otros aspectos, son claves para lograr que la educación sea realmente inclusiva. Sin embargo, en muchos de los casos, estas medidas mencionadas se centran únicamente en la adaptación del alumnado con discapacidad, sin considerar la importancia de la adaptación para el profesorado con discapacidad.

Dentro del desarrollo integral del alumnado, la Educación Física desempeña un papel crucial. Esta asignatura tiene un papel importante en el ámbito educativo donde se contribuye al bienestar físico y el desarrollo emocional, social y cognitivo de los estudiantes (Morley et al., 2021). Además, en los últimos años, la educación inclusiva ha ganado protagonismo y se ha posicionado como un objetivo educativo prioritario, ya que su idiosincrasia la convierte en una asignatura con desafíos particulares para la inclusión (Grenier 2019). A través de las actividades físicas y deportivas, se promueven valores como la cooperación, respeto, superación y disciplina, elementos esenciales para la formación integral de los alumnos. Tanto para estudiantes con discapacidad como para aquellos sin ella, la Educación Física representa una herramienta única para desarrollar habilidades y actitudes que trascienden a nivel formativo de la persona, promoviendo hábitos saludables en la vida y una visión positiva de la diversidad siendo un área clave para la promoción de la inclusión (André et al., 2013). Además, esta asignatura favorece la integración social de los estudiantes ya que propicia el trabajo en equipo y la convivencia entre los compañeros. No obstante, la falta de representación de docentes con discapacidad en el área de la Educación Física limita la posibilidad de ofrecer modelos de enseñanza

de inserción social, lo que hace reforzar la necesidad de ampliar el acceso a la docencia a las personas con discapacidad.

Sin embargo, la presencia de personas con discapacidad en el cuerpo docente sigue siendo escasa y, especialmente, en la asignatura de Educación Física (E.F.). Las diversas barreras junto a la falta de políticas públicas enfocadas en este colectivo siguen siendo una realidad, unida a la falta de reconocimiento de sus habilidades profesionales y la necesidad de desarrollar apoyos más adecuados a sus necesidades específicas para que puedan ejercer su profesión en igualdad de condiciones (Damiani & Harbour 2015). Esta situación refleja un desafío para la educación: garantizar que la diversidad no solo esté representada en el alumnado, sino también en el profesorado, transmitiendo representaciones positivas a los estudiantes promoviendo entornos educativos verdaderamente inclusivos (Campbell 2009; Pritchard 2010). La incorporación de docentes con discapacidad enriquece la diversidad en las escuelas mandando un poderoso mensaje de igualdad y empoderamiento. La baja representación de este colectivo en la docencia se puede deber a prejuicios sobre su capacidad de desempeñar funciones pedagógicas relacionadas con el movimiento y la capacidad física. Superar estos obstáculos requieren de cambios tanto estructurales como culturales en los centros educativos donde se incluya programas de sensibilización y estrategias de apoyo específicas para estos docentes. Se puede concluir firmemente que los docentes con discapacidad son fundamentales para el desarrollo de escuelas inclusivas y que sus experiencias y reflexiones nos permiten identificar desafíos, pero también pueden servir como habilitadores en el sistema generando cambios positivos (Ware et al., 2021).

En este contexto, el profesorado de Educación Física con discapacidad desafía las expectativas tradicionales asociadas a la figura del profesor de Educación Física, demostrando que es posible superar barreras y limitaciones a través del esfuerzo, resiliencia y determinación (Burns, Poikkeus & Aro 2013; Duquette 2000; Griffiths 2011; Solis 2006; Vogel & Sharoni 2010). Su ejemplo inspira a los estudiantes y al centro educativo en cuestión, reforzando la importancia de valorar las capacidades individuales más allá de las limitaciones personales donde pueden convertirse en modelos positivos en las escuelas y contribuir a cambiar las percepciones y actitudes sociales hacia las personas con discapacidad (Duquette 2000; Ferri, Keefe y Gregg 2001; Grenier, Horrell & Genovese 2014). La posibilidad de que los estudiantes cuenten con referentes docentes que hayan superado adversidades para conseguir sus objetivos resulta crucial para generar un cambio en la mentalidad y poder construir una sociedad más inclusiva. Se ha podido comprobar que los profesores con discapacidad hacen a los estudiantes valorar las actitudes positivas, las buenas habilidades comunicativas, así como de proporcionar lecciones sociales y morales como fortalezas que estos maestros llevan a las aulas (Lamichhane, 2015). Los profesores con discapacidad pueden contagiar esa actitud de lucha, de esfuerzo y de superación personal positiva para el alumno consiguiendo que sean capaces de desarrollar prácticas que apoyen y que promuevan mejor su confianza en sí mismos (Duquette 2000; Ferri, Keefe y Gregg 2001; Griffiths 2011).

Por lo tanto, el presente estudio, tiene como objetivo identificar las barreras y facilitadores que afronta el profesorado de Educación Física en activo.

Método

Participantes

En este estudio participaron docentes en activo de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional, pertenecientes a cualquier especialidad educativa, tanto con como sin discapacidad. Para la selección de los participantes se empleó un muestreo de conveniencia, recurriendo a contactos previamente establecidos. No se aplicó un procedimiento de selección riguroso, sino que se distribuyó el formulario a las personas identificadas, y fueron aquellos docentes con mayor disponibilidad quienes finalmente respondieron. La muestra final estuvo compuesta por 47 profesores de distintas regiones de España, con edades comprendidas entre los 27 y los 63 años ($M = 45,34$; $DT = 8,47$).

Del total de participantes, el 66% fueron mujeres, el 31,9% hombres y el 2,1% se identificaron con género no binario. En cuanto a la experiencia profesional, los docentes reportaron entre 3 y 40 años de trayectoria en la docencia ($M = 16,02$; $DT = 11,86$). Respecto al tipo de centro educativo, el 91,5% del profesorado pertenecía a centros públicos y el 8,5% a centros concertados, sin haberse registrado respuestas de centros privados. Según el nivel educativo, el 66% impartía docencia en Educación Primaria, el 29,8% en Educación Secundaria y el 4,3% en Ciclos Formativos. En relación con la localización geográfica, la mayoría de las respuestas provinieron de las provincias de Segovia, Valladolid, Alicante y de la Comunidad de Madrid. Asimismo, tres docentes declararon tener algún tipo de discapacidad.

Respecto a las materias impartidas, la muestra fue heterogénea, destacando la representación de profesores de Educación Física (38,3%, $n = 18$), seguidos de Lengua Castellana y Literatura (29,8%, $n = 14$) y Matemáticas (27,7%, $n = 13$). También participaron docentes de Educación Plástica y Visual (10,6%, $n = 5$), Lengua Extranjera (4,3%, $n = 2$), Música (4,3%, $n = 2$), Valores Éticos (6,4%, $n = 3$), Biología y Geología (2,1%, $n = 1$), Física y Química (2,1%, $n = 1$) y Geografía e Historia (4,3%, $n = 2$). Finalmente, un 27,7% ($n = 13$) de los participantes indicó impartir otras materias no categorizadas en los grupos anteriores.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario autoadministrado diseñado ad hoc por dos profesionales con más de diez años de experiencia en el área, junto con un estudiante de cuarto curso del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La elaboración del cuestionario se inició con una revisión de artículos, los cuales, informaban de las posibles barreras y dificultades que muestran los docentes con discapacidad en el ámbito educativo. Se crearon unas posibles primeras preguntas que abordaran todos los aspectos posibles, las cuales, fueron modificadas para conseguir una mejor información sobre la situación actual del profesorado de Educación Física con discapacidad en los centros educativos. Dentro de este proceso de creación del formulario se incluyó un examen del conjunto inicial de preguntas revisado a fondo por un consenso de expertos para identificar y eliminar elementos innecesarios o redundantes, asegurando una investigación centrada y pertinente.

El cuestionario final, facilitaba una breve introducción respecto a los objetivos del estudio, su confidencialidad y con un recordatorio de que no existían respuestas correctas o incorrectas; solo respuestas sinceras para ayudar a generar un cambio positivo. Un total de 19 preguntas, divididas en dos partes: una primera, a los datos demográficos (sexo, edad, año de acceso a la actividad docente, situación contractual, centro de enseñanza, nivel de enseñanza donde imparte la docencia y si tiene discapacidad) y, otra segunda parte donde se daba el comienzo del cuestionario con un total de 18 preguntas cerradas y abiertas que permitían al profesorado expresar sus visiones y experiencias en relación con la temática de estudio. Entre los principales objetivos del cuestionario se encontraba conocer si el profesorado participante había tenido experiencias trabajando con compañeros de Educación Física con discapacidad, identificar si habían percibido barreras que estos compañeros/as

hubieran tenido que afrontar debido a su discapacidad y, finalmente, explorar su perspectiva sobre los posibles beneficios que podría aportar el profesorado de Educación Física con discapacidad a la escuela y al alumnado.

Procedimiento

El procedimiento del formulario se inició una vez cerrado las cuestiones acordadas con el consenso de expertos y fue distribuido electrónicamente mediante la herramienta Google Forms. La recogida de datos se llevó a cabo entre marzo y abril 2025 una vez se obtuvo la aprobación del Comité Ético (**TFG.GAF.ARR.HMDM.241104**). El cuestionario La participación fue voluntaria y anónima. Antes de comenzar, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y se garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos. La aplicación del cuestionario se realizó de manera estructurada, asegurando la comprensión de las preguntas y el alcance de respuestas pertinentes a los objetivos del estudio.

Análisis de datos

Para el análisis de las respuestas del formulario se usó un análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2006) con una metodología cualitativa. Esto garantizó que la codificación reflejara la narrativa y las experiencias de los participantes de manera auténtica (Braun & Clarke, 2006). El análisis temático es un método para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos. Organiza y describe el conjunto de datos con gran detalle. Sin embargo, a menudo va más allá e interpreta diversos aspectos de tema de investigación (Boyatzis, 1998). El análisis temático puede ser un método que funciona tanto para reflejar la realidad como para desentrañar la superficie de la realidad.

Para analizar las respuestas del cuestionario reservado a los docentes sin discapacidad, se dividió las soluciones por sexos, discapacidad, experiencia, temas y subtemas. En todos los apartados del formulario se analizó las soluciones que redactaban las mujeres, los hombres y la persona no binaria con el objetivo de ver qué piensa cada género al respecto, las respuestas de las tres personas con discapacidad para observar si opinan lo mismo que los demás participantes vivenciando ellos qué es realizar tu trabajo docente con una discapacidad, y el apartado de la experiencia para saber si la edad de acceso a la docencia es un factor a tener en cuenta. Para las respuestas abiertas, se obtuvo los temas principales y los subtemas de las soluciones dadas por los encuestados referidas a las preguntas específicas para saber la opinión o las creencias de los participantes.

Tras finalizar este procedimiento se realizó un análisis comparativo entre las respuestas escritas por parte del profesorado según sus años de experiencia, sexo o materia que impartían.

Conclusiones

El análisis de las respuestas de los docentes muestra que existen diferencias en la percepción de las barreras en función del sexo, la materia impartida y la experiencia profesional. Las mujeres, mayoritarias en la muestra, demostraron una sensibilidad más elevada hacia las dificultades que enfrentan los profesores de E.F. con discapacidad, identificando con mayor claridad barreras tanto físicas como sociales, apoyando la idea de que las adaptaciones y los valores inclusivos son fundamentales para superar estos obstáculos. Estos datos apoyan la literatura científica existente, pues en el trabajo de Sánchez y Alonso (2017), ya se observó que las mujeres universitarias presentaban actitudes más positivas y sensibles hacia las personas con discapacidad en comparación con sus compañeros varones. La investigación sugiere que las mujeres tienden a mostrar mayor empatía y disposición a favor de la inclusión, posiblemente debido a factores sociales y educativos.

La materia impartida también influyó en la percepción de las barreras. Los docentes de EF, que representaron el 38,3% de la muestra, señalaron que las exigencias físicas específicas de su disciplina —como el modelado corporal, la movilidad constante y el uso de instalaciones deportivas poco adaptadas— incrementan las dificultades para los docentes con discapacidad. Estos resultados van en la línea de otros trabajos previos como el de Block (2007) que remarca que uno de los retos específicos del profesor es la necesidad de realizar demostraciones prácticas de actividades físicas, lo cual puede resultar complejo dependiendo del tipo de discapacidad. Esta percepción contrasta con materias como Lengua Castellana y Literatura o Matemáticas, donde los docentes consideraron que la naturaleza teórica de sus asignaturas genera menos barreras estructurales para las personas con discapacidad.

Respecto a la experiencia, los docentes con más años en la profesión mostraron una percepción más crítica respecto a las barreras, destacando las limitaciones arquitectónicas y la falta de apoyos institucionales. Los más jóvenes, en cambio, tendieron a adoptar una visión más optimista, considerando que, con suficientes recursos y adaptaciones, la discapacidad no debería suponer una limitación significativa en la docencia de EF. Sin embargo, la mayoría coincidió en que actualmente no se proporcionan las herramientas ni el apoyo necesarios, como confirman los datos: el 59,6% indicó que el profesorado de EF con discapacidad no dispone de los recursos adecuados.

Estas conclusiones refuerzan hallazgos de estudios previos, que señalan la importancia del entorno institucional, las políticas de accesibilidad y la formación docente en inclusión como factores decisivos para reducir las barreras (García & Llopis-Goig, 2019; Fernández-Batanero et al., 2020). Así, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, resulta imprescindible no solo adaptar las infraestructuras, sino también fomentar un cambio cultural en el que la diversidad funcional sea reconocida como un valor en todos los niveles educativos.



Bibliografía

- André, A., Louvet, B., & Deneuve, P. (2012). Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(4), 677-693. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.674102>
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Boyatzis, R. E. (1998). Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development. <http://psycnet.apa.org/record/1998-08155-000>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research In Sport Exercise And Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Burns, E., Poikkeus, A., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching And Teacher Education*, 34, 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.007>
- Campbell, F. A. K. (2009). Having a career in disability studies without even becoming disabled! The strains of the disabled teaching body. *International Journal Of Inclusive Education*, 13(7), 713-725. <https://doi.org/10.1080/13603110903046002>
- Damiani, M. L., & Harbour, W. S. (2015). Being the Wizard behind the Curtain: Teaching Experiences of Graduate Teaching Assistants with Disabilities at U.S. Universities. *Innovative Higher Education*, 40(5), 399-413. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9326-7>
- Duquette, C. (2000). Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities. *Teachers And Teaching*, 6(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/713698718>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & García-Martínez, I. (2020). Teachers' perceptions on the inclusion of students with disabilities in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051710>
- Ferri, B. A., Keefe, C. H., & Gregg, N. (2001). Teachers with Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 34(1), 22-32. <https://doi.org/10.1177/002221940103400103>
- García, M. J., & Llopis-Goig, R. (2019). Barreras a la participación en educación física para estudiantes con discapacidad: una revisión sistemática. *Retos*, (36), 516-522
- Grenier, M. (2019). Physical education for students with autism spectrum disorders: A comprehensive approach. *Human Kinetics*.
- Grenier, M. A., Horrell, A., & Genovese, B. (2014). Doing Things My Way: Teaching Physical Education With a Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 325-342. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0089>
- Griffiths, S. (2011). 'Being dyslexic doesn't make me less of a teacher'. School placement experiences of student teachers with dyslexia: strengths, challenges and a model for support. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 12(2), 54-65. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x>
- Hortigüela-Alcalá, D., Bores-García, D., Barba-Martín, R., & González-Calvo, G. (2021). Yes, I have a disability. Does it prevent me from being a PE teacher? A qualitative approach from the point of view of future PE teachers and their families. *Sport Education And Society*, 27(2), 196-209. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1835855>
- Lamichhane, K. (2015). Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: a model for inclusion. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(1), 16-31. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1073374>
- Lewis, S., Corn, A. L., Erin, J. N., & Holbrook, M. C. (2003). Strategies Used by Visually Impaired Teachers of Students with Visual Impairments to Manage the Visual Demands of Their Professional

Role. Journal Of Visual Impairment & Blindness, 97(3), 157-168. <https://doi.org/10.1177/0145482x0309700304>

- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2021). 'Inclusive Physical Education: Teachers' Perceptions and Attitudes'; European Journal of Adapted Physical Activity, 14(2), 45-60.

- Neca, P., Borges, M. L., & Pinto, P. C. (2020). Teachers with disabilities: a literature review. International Journal Of Inclusive Education, 26(12), 1192-1210. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York.

- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. Education Inquiry, 6(3), 273-11. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>

- Pritchard, G. (2010). Disabled People as Culturally Relevant Teachers. Journal Of Social Inclusion, 1(1), 43. <https://doi.org/10.36251/josi.4>

- Reina, R., Roldán, A., & Coterón, J. (2019). 'Perceptions of Physical Education Teachers with Disabilities: Barriers and Opportunities'; Journal of Physical Education and Sport, 19(4), 1123-1131.

- Sánchez, M., & Alonso, A. (2017). *Actitudes hacia la discapacidad: diferencias de género y edad en estudiantes universitarios*. Revista Española de Discapacidad, 5(2), 123-142. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.07>

- Sharma, U., & Loreman, T. (2017). 'Teachers' attitudes towards inclusive education: A review and analysis'; European Journal of Special Needs Education, 32(4), 541-557.

- Slee, R. (2018). Defining the scope of inclusive education. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5977>

- Solis, S. (2006). I'm "Coming Out" as Disabled, but I'm "Staying in" to Rest: Reflecting on Elected and Imposed Segregation. Equity & Excellence In Education, 39(2), 146-153. <https://doi.org/10.1080/10665680500534007>

- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2015). Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From process to product. QMiP Bulletin, 1(19), 27-29. <https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2015.1.19.27>

- Vogel, G., & Sharoni, V. (2010). 'My success as a teacher amazes me each and every day' – perspectives of teachers with learning disabilities. International Journal Of Inclusive Education, 15(5), 479-495. <https://doi.org/10.1080/13603110903131721>

- Ware, H., Singal, N., & Groce, N. (2021). The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. Disability & Society, 37(9), 1417-1438. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867074>

- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). 'Inclusion of students with disabilities in physical education: A review of literature from 2005-2015'; European Journal of Adapted Physical Activity, 10(1), 3-15.