

PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACTIVIDAD FÍSICA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

ELIANA DÍAZ

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes
Contacto: ediaz@iuacj.edu.uy
ORCID: 0000-0002-7732-2185

SOFÍA RUBINSTEIN

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes
Contacto: srubinstein@iuacj.edu.uy
ORCID: 0000-0003-0931-3022

Recibido: 23/05/2021

Aprobado: 10/09/2021

DOI: 10.28997/ruefd.v14i2.1

Resumen Este ensayo teórico se enfoca en una discusión crítica de teorías tradicionales y vigentes en el área de la inclusión educativa, como aspecto clave para atender a la diversidad. Actualmente, la inclusión se opone a los fenómenos de exclusión a través de lineamientos emparejados con la justicia social y la educación, proponiendo instituciones educativas más justas y equitativas, fomentando la accesibilidad y participación de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, como es la condición de discapacidad. A su vez, este trabajo aporta algunas reflexiones en torno a desafíos y fortalezas que surgen desde el alcance, la comprensión y conceptualización de los derechos humanos en función al lugar que cada persona ocupa en la comunidad, naturaleza y Estado; y la actividad física como herramienta fomentadora de equidad, atendiendo a la diversidad, convivencia e identidad.

Palabras clave: Inclusión educativa. Discapacidad. Actividad física

PROCESSES OF EDUCATIONAL INCLUSION AND PHYSICAL ACTIVITY IN PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract This theoretical essay focuses on a critical discussion of traditional and current theories on the field of educational inclusion as a key aspect to understand diversity. Nowadays, the inclusion is opposed to the social exclusion phenomena, through guidelines related to social justice and education, proposing more egalitarian and fair educational institutions, promoting the accessibility and participation of people in vulnerability situations, such as the disability condition. At the same time, this work presents some reflections on challenges and strengths associated to the scope, understanding and conceptualization of human rights, depending on the place that each person has in the community, nature and the State; the physical activity as a tool to promote equality, taking into account the diversity, coexistence and identity of the person.

Keywords: Educational Inclusion. Disability. Physical Activity.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), considera a la discapacidad como una rea-

lidad mundial que afecta a un 15% de la población. Un gran porcentaje vive en situación de vulnerabilidad social, lo que muestra la rigidez de los países para hacer frente a la inclusión y en cierto



sentido, para considerar en la práctica todas las variables que conforman a la discapacidad y que se plasman en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) del año 2006, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La Convención reconoce que el concepto de discapacidad resulta de la interacción entre las personas con limitaciones funcionales (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales) y las barreras socio-culturales y contextuales que impiden su participación efectiva y plena en la sociedad.

Antiguamente, se consideraba a la población con discapacidad excluidos, con escasas posibilidades de educación y exiguo desarrollo personal producto de las barreras sociales, comunicacionales y arquitectónicas impuestas por la sociedad. Actualmente, esta realidad está cambiando, así como el desarrollo de la actividad física adaptada impulsado a través de programas y campañas educativas de acción y sensibilización, donde se concientiza acerca de los derechos de la población con discapacidad (Echeita y Sandoval, 2002; Echeita y Ainscow, 2011; Plancarte, 2017). En este sentido, la creciente diversidad social y su progresiva complejidad, impulsan a las instituciones a desarrollar políticas de educación inclusiva, dejando de lado exclusiones sociales, económicas y culturales (Ríos, 2009).

Aproximación al concepto de discapacidad

Al enfocar la mirada en las definiciones de discapacidad de la OMS que han sido ampliamente utilizadas a lo largo de los años, es posible visualizar los cambios que surgen en los términos. Por un lado, la Clasificación Internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías, donde se describen y diferencian los tres niveles de afectación (ICIDH-1; Classification of Impairments, Disabilities and Handicap, 1980) (OMS, 1994), pone el foco en la persona y no en el entorno, la enfermedad como barrera y clasifica las consecuencias físicas que ésta deja en el individuo. Por el otro, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de

la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001), en el cual se eliminan los tres niveles de la clasificación ICIDH-1 de 1980 y se hace referencia al funcionamiento como algo positivo, incorporando los factores personales y del entorno social; donde se define a la discapacidad como la interacción entre las personas y los factores personales y ambientales que los rodean.

Asún (2016) explica que el término discapacidad refiere a algo que incapacita y descalifica, tornándolo un juicio negativo. Para explicarlo, hace mención a cuatro valoraciones negativas de la discapacidad:

- en primer lugar la visión médica, donde se juzgan las afecciones de la condición de salud como una enfermedad, una problemática y ausencia de capacidades;
- el segundo aspecto corresponde a la exclusión social; el desconocimiento y escasa empatía, hace que profesionales no adapten infraestructuras y el contexto a la diversidad de las personas;
- el tercero hace mención a los servicios especiales; para solucionar los “obstáculos” separan a las personas en guetos protegidos, diferenciados del resto de los ciudadanos;
- finalmente, el sistema de evaluación por porcentaje surgido posteriormente a la I Guerra Mundial, transforma la discapacidad en números y confunde la “disminución” que es un juicio médico, con la discapacidad.

Por su parte, la CDPD (2006) pone el foco no sólo en las deficiencias de una persona, sino también en las barreras y en cómo interactúan ambas. Desde esta perspectiva, las barreras pueden constituirse en obstáculos para una completa inclusión de las personas con discapacidad.



Bagnato (2017), plantea que la situación de discapacidad¹ tiene origen en la condición de salud de una persona (modelo médico), pero no se puede hablar de ésta en un sentido abstracto, como algo que porte una persona, sino que es producida por la interacción con su entorno o ambiente (modelo social). Mientras mayores sean las barreras, más se incrementan los niveles de discapacidad, es decir, se traslada la perspectiva de discapacidad del nivel personal al social, asegurando que la discapacidad no es sinónimo de patología. A su vez, establece que las dos definiciones (CIF, 2001 y CDPD, 2006) son acuerdos internacionales generales que cada país debe adaptar a su contexto, no para privilegiar a las personas con discapacidad, sino por el contrario, garantizar oportunidades, equiparar derechos y responsabilidades. En este sentido, Angulo (2015) menciona la importancia de hacer regir estos derechos por parte de los ciudadanos, mediante aspiraciones, propuestas, demandas y exigencias de cambio social basadas en los mismos. Para el autor, el alcance, comprensión, configuración y conceptualización de los derechos humanos, corresponden a la ideología que cada individuo tiene en función de su lugar en la comunidad, la naturaleza y el Estado.

De esta manera, urge dejar de visualizar a las personas con discapacidad como obstáculos, y pasar a considerarlas como agentes de derecho; citando a Palacios (2008, p. 25) “la discapacidad es una cuestión de derechos humanos”. El modelo social se acerca a valores que sustentan los derechos humanos y se pueden identificar en las nociones de dignidad, libertad, autonomía, equidad, respeto y empatía.

Acercamiento a la inclusión educativa

La temática de la inclusión no sólo como constructo teórico, ha sido ampliamente desarrollada

por profesionales de diferentes áreas del conocimiento a nivel mundial. Un ejemplo de ello, son Echeita y Sandoval (2002) que reivindican la relevancia en discutir los aspectos vinculados a la inclusión a la luz de los procesos de exclusión.

La exclusión social limita las oportunidades a integrantes de la sociedad, a desarrollarse plenamente y gozar de las oportunidades a las que el resto tiene derecho. En efecto, Fantova (2007), Pappous (2007), Echeita y Ainscow (2011) y Ríos, Ruíz y Gres (2014) consideran que el fenómeno de la exclusión social aumenta de manera alarmante, y es allí cuando aparece la inclusión como respuesta; sectores que reclaman necesidades y aspiraciones como valores emergentes y urgentes para construir y reencontrarse con valores esenciales.

Para Echeita y Sandoval (2002), la inclusión y exclusión no son estados o escenarios definitivos, sino un “proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno sólo se puede producir por la reducción significativa del otro” (p. 37).

La inclusión educativa puede ser considerada como la creación de contextos, procesos de aprendizaje y currículum común para todos, basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad, haciendo especial énfasis en aquellos que se encuentran en riesgo de ser excluidos o marginados (Booth y Ainscow, 2002; Arnaiz, 2004; Plancarte, 2017; Crisol, 2019). Para ello, hay que identificar y minimizar las barreras de aprendizaje y participación, maximizando los recursos. En relación a esto, las barreras como los mencionados recursos, se pueden encontrar en los aspectos y estructuras del sistema (centros educativos, comunidad, política, cultura), y pueden

¹ Terminología utilizada por la autora.



impedir el acceso, o limitar la participación dentro de él (Booth y Ainscow, 2011).

La exclusión educativa es un fenómeno constatado a lo largo del tiempo, sobre todo en poblaciones vulnerables. Actualmente, se intenta revertir esta situación dirigiendo esfuerzos para garantizar el acceso, derecho y permanencia de todos los estudiantes que no forman parte del sistema educativo, y los que sí forman, pero integran interminables listas de abandonos o ausentismo escolar. Se propone a la educación inclusiva, como puerta a una sociedad inclusiva (Parrilla y Susinos, 2004).

El acceso a una educación de calidad, justicia y equidad, es un compromiso que tienen que hacer valer los países que abogan por el cumplimiento de una educación para todos. En este sentido, la inclusión educativa corresponde a un proceso que aspira a dar respuesta a la diversidad estudiantil, incrementando su participación y reduciendo su exclusión desde ese ámbito. Promover la inclusión refiere a atender la diversidad de necesidades, además de concientizar y crear una mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias. Este proceso, trae implícito cambios y modificaciones de contenidos, enfoques y estructuras, a modo de atender y corresponder a las necesidades y características de todas las personas (UNESCO, 2009).

Sobre este tema, Parrilla y Susinos (2004) mencionan que alcanzar la participación y aprendizaje de todos los alumnos de la institución educativa, es una meta con mayor complejidad que el simple reconocimiento del derecho a estar en servicios e instalaciones comunes.

La vida e inclusión social de las personas va más allá de la formación educativa. Barrio (2009) y Ruíz, Ríos y Gres (2014) sostienen que la inclusión como enfoque debería alcanzar a cada uno de los mecanismos de participación que disponemos como ciudadanos. Parten del supuesto básico, de que hay que modificar al sistema para responder a las demandas de los individuos, en vez de que

ellos se adapten a él. La inclusión trasciende por el hecho de suponer un pensamiento social transformador, promoviendo una participación activa, social y democrática.

Inclusión educativa y discapacidad

Desde el punto de vista de Ríos, Ruíz y Gres (2014), en ocasiones la inclusión se ve obstaculizada por barreras de prejuicios que caen sobre determinados sectores de la población y sus expectativas de éxito en centros educativos. En este sentido, realizan una distinción entre déficit y discapacidad, resultando de gran relevancia para el ámbito educativo. El primero, lo explican como una limitación o privación de alguna facultad o función, mencionando que el mismo puede llevar a discapacidades de distinta índole, en función de las características del entorno y medio en el que la persona se desenvuelve. Aquí se debe atender al medio físico, socio afectivo y educativo. Mientras que a la discapacidad la definen en el sentido de condición, vinculándolo más a las circunstancias del entorno, siendo superable si el contexto es favorable. La acción educativa debe fundamentarse en dos principios básicos: acoger el déficit colaborando con el estudiante en su proceso de autococonocimiento, descubrimiento de aptitudes y aceptación de sus limitaciones, y otro principio que conlleva a reducir la discapacidad, a través de aptitudes y conocimientos desarrollados y abordados durante el proceso de aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, cuando se habla de discapacidad, Fantova (2007) manifiesta la relevancia de comprender la complejidad de la interacción social producida en el entorno y las personas estigmatizadas, a partir de la existencia de determinadas condiciones y características que provocan el fenómeno de la exclusión. Una de ellas es la falta de contacto y experiencias entre personas con y sin discapacidad, que perpetua las actitudes estigmatizantes y coloca a la inclusión en espacios lejanos (Rubinstein, 2010).



Echeita y Sandoval (2002) distinguen fundamentalmente dos mecanismos que provocan la exclusión. El primero consiste en la segregación de los alumnos con discapacidad en centros especiales, y el segundo, es la sobrevaloración de las capacidades intelectuales, prácticas de selección y evaluación del cuerpo estudiantil, así como la existencia de un currículo rígido y centralizado.

Al referirse a las barreras que influyen y condicionan los procesos de inclusión en el sistema educativo, Ríos (2009) las agrupa en cuatro categorías: condicionantes infraestructurales (escasez de recursos económicos, accesibilidad y diseño para todos); condicionantes sociales (desconocimiento de la población con discapacidad y estigmatización); condicionantes de los propios alumnos con discapacidad (producto de su propia discapacidad o de la interacción con el entorno que lo rodea, como por ejemplo, el significado emocional que los contenidos curriculares tengan para cada estudiante) y finalmente, los condicionantes de la práctica docente (la escasa formación del profesorado para atender a los colectivos vulnerables).

Bagnato (2017) agrega que los docentes y funcionarios no docentes, no están por fuera de las representaciones sociales, considerando que debe ser una responsabilidad de la educación superior aportar a la transformación de representaciones negativas acerca de la discapacidad. Dicha autora, propone tres niveles de interacción para la aplicación de la inclusión en el ámbito educativo, diferenciados pero articulados entre sí:

- nivel político, toma de decisiones que viabilicen y adjudiquen recursos para fomentar la inclusión;
- nivel procedimental, donde se busca la eliminación de barreras actitudinales, estableciendo protocolos, flexibilidad y adecuaciones curriculares y

-nivel estructural, donde se contempla la eliminación de barreras físicas y comunicacionales, amparando a la accesibilidad universal.

Dichos niveles, apuntan a un cambio sociocultural que impactaría positivamente a nivel social y en el interior de universidades o entidades de educación superior. En otro sentido, Crisol (2019) pone de manifiesto la necesidad de contemplar tres planos: el de la cultura, el de la política y el de la práctica. No son lineales ni jerárquicos, sino que se dan en forma circular, y para que esto funcione, propone la instauración de comunidades profesionales inclusivas mediante conformación de grupos de trabajo que integren referentes institucionales y a la comunidad; metodologías de enseñanza y aprendizaje con trabajo cooperativo como base fundamental y recursos didácticos y medios de expresión que cumplan con los requisitos y principios del diseño universal de aprendizaje.

Para Meresman (2013), hay cuatro pilares que son fundamentales para que los procesos de inclusión se tornen viables:

- derechos: visibilizar prestaciones, servicios y recursos a modo de eliminar barreras físicas y burocráticas que impidan el acceso;
- diseño universal: integrar los apoyos “especiales” para que se beneficie toda la población;
- centrado en las personas: los apoyos, servicios y prestaciones deben centrarse en las personas a través de modalidades pro-activas de actuación que permitan el acceso;
- participación: a través de la ejecución de las distintas actividades, brindar un sentido de pertenencia a todos los participantes.

Es preciso tener en cuenta que no se puede limitar la inclusión de los alumnos con discapacidad a los muros de la institución educativa, no sería efectiva si no traspasa al ámbito familiar y social, donde los alumnos adquieren diversos aprendiza-



jes que no siempre se encuadran con los lineamientos académicos. Se debería dar una conjunción entre el aprendizaje directo adquirido en el ámbito escolar y su puesta en práctica en el entorno y la realidad social del alumno (Ríos, Ruíz y Gres, 2014). Para que todo fluya con naturalidad y sea viable, es preciso atender al aumento de la calidad de la enseñanza a través del trabajo colaborativo entre docentes y un equipo multidisciplinar, que permita la transferencia de conocimientos y aprendizajes de forma efectiva.

El abordaje de la inclusión desde la formación docente

Al referirse a la inclusión educativa, Godoy (2015) alega la continua tensión que actualmente existe en la escuela tradicional, que debe atender a las demandas de los distintos grupos sociales que forman parte de la institución, asumir la complejidad e incertidumbre de los tiempos previstos y además, las propuestas de las familias con peticiones de apoyo. Para el autor, es deseable que la inclusión comience en la formación docente, donde se articule y fomente el desarrollo a la comprensión, la valoración a la diversidad, la ética, dedicación, gestión colaborativa y desarrollo de un pensamiento reflexivo, abordando competencias para la inclusión. Es importante que durante su formación los docentes se cuestionen aspectos tales como: qué están enseñando, por qué y a qué modelo de personas y sociedad están contribuyendo (Mendoza, 2009).

Los docentes pueden asumir estrategias innovadoras, pero si lo hacen desde un pensamiento enfocado en el déficit y sin una mirada reflexiva e interactiva del aprendizaje, no alcanzarán a promover cambios en la institución educativa. Por tal motivo, desde la formación de profesionales para el ámbito de la inclusión es de suma relevancia tener una visión reflexiva y positiva de la práctica educativa, donde se fomente una cultura de colaboración, se entienda a la educación como una

responsabilidad compartida y se busquen respuestas y soluciones en conjunto, no individualizadas (Arnaiz, 2004). En el mismo orden de ideas, Planarte (2017) establece que en la inclusión el objeto de la innovación no es el individuo, sino el sistema educativo y la comunidad en general.

Cabe destacar los aportes de Echeita y Sandoval (2002), quienes sostienen que se produce una gran paradoja, cuando “al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se lo reconoce y solicita con insistencia como institución clave para la inclusión” (p. 34). Por tal motivo, es pertinente no apelar a una realidad distinta, sino cambiar ésta. Lo que realmente compete a quienes se preparan y trabajan para la educación inclusiva, es someter a la crítica los principios y prácticas que han venido generando exclusión desde el ámbito educativo, apostando a la promoción real de la inclusión, donde la resolución pacífica de conflictos favorezca el proceso y progreso de todos los alumnos. Es decir, para que el abordaje de la inclusión desde la formación académica sea factible, es necesario considerar una serie de requerimientos:

- construir un plan basado en valores y prácticas acordes a la dignidad de todos los seres humanos;
- proponer un cambio de estructura, organización y funcionamiento de los centros educativos, conforme a las necesidades y exigencias de la nueva sociedad y sus tensiones;
- plantearse objetivos viables a corto y largo plazo, desde una perspectiva social e interactiva;
- tener una visión sistémica de los cambios e intervenciones;
- preocuparse y ocuparse por las poblaciones vulnerables con mayor riesgo de exclusión;
- usar métodos y estrategias de instrucción validadas y eficaces;
- ejercer prácticas de colaboración e investigación y



-promover el sentido de pertenencia de cada uno de los miembros al centro educativo como base para su cohesión.

Para obtener una formación de calidad, es preciso adaptar estructuras, recursos y procedimientos de organización y funcionamiento, atendiendo a las transformaciones económicas y sociales, con el fin de incidir positivamente en la calidad docente. Sobre la base de las consideraciones anteriores, la formación precisa experimentar cambios que garanticen el apoyo al docente y a los centros educativos en las tareas, funciones y exigencias que se demanden, así como reconsiderar espacios curriculares y organizativos (Sanz y Reina, 2012; Pérez-Tejero, Reina y Sanz, 2012; González y Macías, 2018). Sin olvidar que la escasa formación docente, puede dar lugar a respuestas equivocadas o inadecuadas respecto a la inclusión y a la discapacidad, favoreciendo la segregación (Prat y Soler, 2002; Ríos, 2009; Farid, 2015; Plancarte, 2017; González y Macías, 2018).

Actividad física como medio para la inclusión educativa del alumno con discapacidad

La actividad física adaptada es considerada como todo movimiento, actividad física y deporte en los que se enfatizan los intereses y capacidades de las personas con discapacidad. Se constituye en un conjunto de actividades que le permiten a la persona con discapacidad no sólo mejorar sus capacidades físicas, sino también las interrelaciones sociales (DePauw y Doll Tapper, tal como se cita en Pérez-Tejero, Reina, Sanz, 2012). Es entendida como un cuerpo de conocimientos interdisciplinar que apoya una actitud de aceptación de las diferencias individuales, pretende mejorar la calidad de vida, promover la innovación y cooperación en la prestación de servicios, permitiendo, además, la adecuación al contexto donde se desarrollan las actividades. Su creación se fundamenta principalmente en el desarrollo de la psicología/pedagogía terapéuticas en la primera mitad del siglo XX y en

el inicio del deporte para personas con discapacidad a partir del ámbito sanitario, con Sir Ludwing Guttmann como precursor (Grillo, Hoyos y Chavarro, 2011). En el marco de la actividad física adaptada y con la mirada puesta en las dimensiones biológica, afectiva, cognitiva y social del ser humano, el docente debe adecuar las tareas motrices a las necesidades y características de cada alumno para que experimente las propuestas, los juegos y las diferentes acciones motrices (Lavega, Planas y Ruiz, 2014).

Sanz y Reina (2012) proponen cinco ámbitos de intervención en el campo de la actividad física adaptada: educativo (teniendo conocimientos acerca de las características del alumnado y recursos, para crear adaptaciones y orientaciones metodológicas efectivas); deportivo (adquiere relevancia el rendimiento y resultados); terapéutico (como recurso para complementar procesos de reeducación, rehabilitación o readaptación de las personas con discapacidad, favoreciendo su estado bio-psico-social); recreativo (realización de actividades placenteras, abordando funciones de descanso y desarrollo personal) y preventivo (mejorar la salubridad de las personas a través de la adopción y adquisición de hábitos saludables).

En relación al ámbito de la educación inclusiva, es preciso conocer las potencialidades y necesidades de todos los alumnos. La intervención docente a través de propuestas de actividad física adaptada, tiene que contemplar las características de los sujetos, ritmos de aprendizaje e intereses, de manera de poder atender a la diversidad teniendo presente situaciones reales que le permitan experimentar y lo preparen para vivir en sociedad. (González y Macías, 2018; Mendoza, 2009).

Por su parte, Abellán, Sáez-Gallegos y Reina (2018) consideran a la práctica de deporte inclusivo como el ejercicio deportivo realizado en conjunto por personas con y sin discapacidad en un ámbito educativo. Mencionan la aplicación de dos programas empleados para rectificar las actitudes



hacia las personas con discapacidad en educación física: por un lado, el programa del “día paralímpico en la escuela” (Paralympic School Day) y por otro, los efectos de unidades didácticas de deportes adaptados o juegos sensibilizadores. Los resultados obtenidos en ambos programas, muestran que los estudiantes que tienen un contacto más cercano con personas con discapacidad y que comparten experiencias deportivas inclusivas, mejoran sus actitudes hacia esta población.

Por su parte, Ocete, Pérez-Trejo y Coterón (2015) coinciden en que la práctica deportiva es una alternativa eficaz, pero para convertirse en una práctica inclusiva debe cumplir con determinados requerimientos tales como: la presencia de una ficha técnica para el docente, una ficha técnica para el alumno, recursos complementarios en un soporte digital, material didáctico adaptado (específico de cada deporte) y la creatividad, imaginación y motivación del docente de educación física para el aprovechamiento del programa en mayor o menor medida. Robles-Rodríguez, Abad-Robles, Giménez y Benito-Peinado (2017) plantean que la práctica de deportes adaptados dentro de las clases de educación física, en comparación con los deportes tradicionales o no adaptados, conlleva a la promoción de valores personales y sociales, oportunidades para todos, sensibilización y respeto, favoreciendo una mayor participación de todo el alumnado, independientemente de su condición, género, o nivel de aptitud. En este sentido, el juego, la actividad física y el deporte pueden convertirse en herramientas privilegiadas que contribuyan positivamente a disminuir la discriminación.

Conclusiones

A modo de cierre de este artículo, destacamos que el concepto de discapacidad es relativo, evoluciona y varía constantemente en función de los contextos. Actualmente, se aborda desde una

perspectiva social y normativa, considerando a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos.

Enmarcada en el modelo social de la discapacidad, la inclusión educativa aún está en pleno desarrollo, pero resulta de gran relevancia apostar a propuestas inclusivas con el fin de aspirar a la equidad, igualdad de oportunidades y mejoras en la calidad educativa para todos. Es por ello, que se torna necesario que participe y se comprometa toda la comunidad, entendiendo que las dificultades en la inclusión no están en los estudiantes con discapacidad, sino en el currículo y ambiente educativo, que es incapaz de responder a sus demandas.

La participación de estudiantes con discapacidad en propuestas de actividad física adaptada e inclusivas, se constituyen en excelentes espacios para promover ámbitos educativos y sociales alejados de los procesos de exclusión, que aún permean la educación. Las mismas no pueden considerarse de manera aislada, pero sí como impulsoras de programas de sensibilización y cambios de actitud en el resto del colectivo estudiantil y docente; además de constituirse en espacios de libre participación para todos los estudiantes. Mediante el contacto mantenido con personas con discapacidad a través de propuestas inclusivas de actividad física, deporte, y educación física, las actitudes de los estudiantes cambian positivamente, dejando atrás perspectivas estigmatizantes hacia el colectivo de personas con discapacidad.

En suma, entendemos que desde el campo de la educación física es necesario seguir trabajando con la mirada puesta en la inclusión, en la participación libre y espontánea de todas las personas que desean participar de actividades adaptadas o inclusivas. Con esto, estaremos acercando la brecha que aún hoy existe en las oportunidades que tienen unos y otros.



Referencias bibliográficas

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. y Reina, R. (2018). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual de los estudiantes de secundaria. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 53(14), 233-242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>
- Angulo, G. (2015). *Teoría contemporánea de los Derechos Humanos. Elementos para una reconstrucción sistémica*. Madrid: Dykinson.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242128244_la_educacion_inclusiva_dilemas_y_desafios
- Asún, S. (2016). *Actividad física y deporte adaptado a personas con discapacidad*. España: UNE.
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación* 20(1), 13-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de http://formacion.intef.es/plugin-file.php/110242/mod_imsdp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 2-9. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, (327), 31-48. Recuperado de http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones.pdf
- Fantova, F. (2007). Ocio, discapacidad e inclusión: un esquema de referencia. En E. Eusse Castro (Ed.), *Educación física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas*. (pp. 63-80). Medellín: Funámbulos Editores.
- Farid, M. (2015). Escuelas Normales y formación de educadores desde una educación para niños con discapacidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 35-50. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n25/v17n25a03.pdf>
- Godoy, X. (2015). Complejidades del proceso de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad en los centros educativos de Chile. *Revista Integra Educativa*, 8(2), 165-175.
- González, I., y Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 118-122.
- Grillo, A., Hoyos, L. A. y Chavarro, D. (2011). La rehabilitación para población en condición de discapacidad: participación del educador físico en equipos interdisciplinarios. *Des-encuentros*, 9, 28-42.
- Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y*



Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 14(53), 37-51.

- Mendoza, N. (2009). *Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de secundaria*. Barcelona, España: INDE.
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: UNICEF.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 140-145.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*. Recuperado de <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/desarrollohumano/oms-clasificacion-01.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (1994). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM)*. Madrid: Imserso. Recuperado de <http://www.imersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-clasificacion-disca-01.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Cinca.
- Pappous, A. (2007). Inclusión e integración en Europa: hacía una educación física y deportiva adaptada. En E. Eusse Castro (Ed.), *Educación física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas*. (pp. 49-62) Medellín: Funámbulos Editores.
- Parrilla, Á. y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López-Yáñez, M. Sánchez Moreno, P. Muriillo-Estepa (coord.), *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 195-200). Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/51344>
- Pérez-Tejero, J., Reina, R., y Sanz, D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(7), 213-224. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v7i21.86>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Prat, M. y Soler, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1035022>
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Ríos, M., Ruíz, P. y Gres, N. (2014). *La inclusión en la actividad física y deportiva*. Madrid: Paidotribo.
- Robles-Rodríguez, J., Abad-Robles, M.T., Giménez, J. y Benito-Peinado, P. (2017). Los deportes adaptados como contribución a la educación en valores y a la mejora de las habilidades motrices: la opinión de los alumnos de Bachillerato. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 140-144.



Rubinstein, S. (2010). La inclusión en la formación de grado en educación física de Uruguay: necesidades, posibilidades y limitaciones. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 3(3), 57-67.

Sanz, D., y Reina, R. (2012). *Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad*. Madrid: Paidotribo.

UNESCO. (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa