



**CENUR
NORESTE**



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Instituto Superior de Educación Física

Centro Universitario Regional Noreste – Sede Rivera

Licenciatura en Educación Física. Opción Prácticas Educativas

Tesina

**UNA MIRADA A LA DISCAPACIDAD EN LA FORMACIÓN DE
DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PLAN 2014**

**Autor/es: Fagundes Enilton, Lemos Alfredo, Machado Lucélia, Rocha Sofía,
SianRaul.**

Tutor: Thiago Silva Souza.

**Rivera, Uruguay
Abril, 2022**

Página de Aprobación

El tribunal docente integrado por las abajo firmantes aprueba la tesina:

Título

UNA MIRADA A LA DISCAPACIDAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PLAN 2014

Autoría

Fagundes Enilton, Lemos Alfredo, Machado Lucélia, Rocha Sofía, Sian Raul

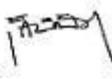
Tutor

Prof. Dr. Thiago Silva de Souza

Calificación¹

10

Tribunal

Profesor Dr. Fernando Acevedo 

Profesora Dra. Flávia Martinelli Ferreira 

Profesor Dr. Luciano Jahneka 

Profesor Dr. Thiago Silva de Souza 

**Rivera, 27 de julio
de 2022.**

1 Escala vigente: %	Escala Udelar	Condición	Escala Alfabética
0	0	Reprueba	F
1 - 15,9%	1	Reprueba	F
16 - 24,9%	2	Reprueba	F
25 - 43,9%	3	Insuficiente	E
44 - 59,9%	4	Insuficiente	E
60 - 62,4%	5	Aceptable	D
62,5-68,9%	6	Bueno	C
69 - 74,9%	7	Bueno	C
75 - 79,9%	8	Muy Bueno	B
80 - 83,3%	9	Muy Bueno	B
83,4-87,4%	10	Muy Bueno	B
87,5-95,9%	11	Excelente	A
96 - 100%	12	Excelente	A

Dedicatorias

Luego de recorrer largos años juntos como equipo, llegamos al momento más anhelado de nuestra carrera, y por eso hoy, con mucho cariño, dedicamos esta Tesis a nuestros padres, por la motivación, apoyo, esfuerzo y amor incondicional que nos brindaron arduamente, el estar aquí hoy y ser la persona que somos, es el resultado de la educación que trajimos de casa.

Igualmente, a nuestros hermanos, por la paciencia y ayuda que nos han otorgado siempre que hemos precisado.

Finalmente, y no menos importante, esta dedicatoria especial es dirigida a nuestros hijos, quienes han sido nuestro motor más importante en esos días de cansancio y el motivo para no desistir en este largo camino.

Agradecimientos

Al finalizar esta etapa como estudiantes universitarios es importante agradecer a las personas que aportaron un granito de arena en esta larga trayectoria.

Primeramente, agradecer a los compañeros creadores de esta investigación, sin ellos nada de esto existiría hoy, no nos alcanzaría la vida para agradecerles por cada momento compartido de risas y llantos, por cada empujón y tirón de orejas que hoy nos ha permitido llegar aquí.

A nuestro Tutor, Thiago de Souza, un agradecimiento especial por el compromiso hacia esta tesis y con el equipo, cada tiempito que se ha tomado para esto, lo tenemos muy presente y por eso nuestros respetos siempre tendrá.

Asimismo, a Magali, que, sin tener mucho vínculo con el equipo, ha aportado su granito de arena en nuestra tesis, nos ha brindado en tan poco tiempo muchos conocimientos especialmente con las cuestiones de escritura académica.

Un agradecimiento afectuoso a la Institución, Centro Universitario de Rivera, por ser nuestra segunda casa, son 5 años que nos han brindado un espacio siempre que precisamos reunirnos, y sin darnos cuenta, son amistades y muchos afectos que nos llevamos de allí de adentro.

Igualmente, a nuestros compañeros de generación 2018 de la Licenciatura en Educación Física opción Prácticas Educativas quienes han transcurrido este largo trayecto al igual que nosotros, y nos han brindado lo que estuvo a su alcance.

Y, por último, pero el más agradecimiento más especial, a nuestras Familias y a todas las personas que nos apoyaron arduamente en este camino.

Resumen

La investigación presenta como tema la atención que brinda el plan 2014 de la Licenciatura en Educación Física opción Prácticas Educativas (LEFoPE) a la discapacidad. Se parte de antecedentes sobre el tema generados en proyectos de extensión e investigación y, paralelamente, se delimita una lectura al tema a partir de una búsqueda de antecedentes en la literatura académica.

El objetivo fue problematizar las percepciones de los estudiantes de la LEFoPE de la sede de Rivera, respecto a la formación docente direccionada a brindar una adecuada atención a colectivos de personas en situación de discapacidad. Metodológicamente, se lanzó mano del método cualitativo de investigación con un diseño fenomenológico. Se utilizó como herramienta para recopilar datos un cuestionario en línea, el cual fue impartido a estudiantes de la LEFoPE de la sede de Rivera. En base a los objetivos específicos del estudio se delimitaron 3 categorías analíticas, ellas son: 1) Conocimientos previos de los estudiantes; 2) La formación docente constituida en el Plan 2014; y 3) Las perspectivas de los estudiantes en capacitarse en brindar atención al colectivo en situación de discapacidad. A partir de una triangulación de datos y atentos a los objetivos, se pudo identificar que la perspectiva de los estudiantes corrobora con las hipótesis planteadas en el proyecto de la presente investigación, al mismo tiempo, la perspectiva de los estudiantes deja pistas que existe una necesidad de reforzar la formación docente con temas que abordan la discapacidad.

Palabras Clave: Discapacidad; Educación inclusiva/Formación docente; Educación Física.

Tabla de contenido.

1. Introducción.	8
2. Antecedentes del tema e investigaciones anteriores.	9
2.1 Revisión de la Literatura Académica, Supuestos Sobre Discapacidad.	12
2.2 Educación Inclusiva.	16
2.2.1 Educación Inclusiva: Situación en España.	16
2.2.2 Educación Inclusiva: Situación en América.	19
2.2.3 Educación Inclusiva: Situación en Uruguay.	22
2.3 Tensiones entre la Tradición Normalista y la Educación Inclusiva en Uruguay.	23
3. Metodología.	27
3.1 Muestra.	27
3.2 Análisis de datos.	28
4. Análisis de datos y resultados.	30
4.1. Resultados del Formulario.	30
4.2 Categorías de análisis.	32
4.2.1. Conocimientos previos de los estudiantes referentes a brindar atención a personas en situación de discapacidad.	32
4.2.2. La formación docente constituida en el Plan 2014 direccionada a brindar una adecuada atención a la población en situación de discapacidad.	38
4.2.3. Las perspectivas de los estudiantes en capacitarse en brindar atención al colectivo en situación de discapacidad.	45
5. Consideraciones finales.	49
6. Referencias Bibliográficas.	53

Lista de abreviaturas

- (**ACJ**) Asociación Cristiana de Jóvenes.
- (**AFA**) Actividad Física Adaptada.
- (**ANEP**) Administración Nacional de Educación Pública.
- (**APADIR**) Asociación de Padres y Amigos del Discapacitado de Rivera.
- (**CFE**) Consejo de Formación en Educación.
- (**CUR**) Centro Universitario de Rivera.
- (**CIDDM**) Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.
- (**CIF**) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.
- (**CSIC**) Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- (**EA-PEF-AD**) Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad.
- (**EFA**) Educación Física Adaptada.
- (**EF**) Educación Física.
- (**IFAPA**) Federación Internacional de Actividad Física Adaptada.
- (**IIDI**) Instituto Interamericano sobre Discapacidad e Inclusión.
- (**IUACJ**) Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.
- (**LEFoPE**) Licenciatura en Educación Física opción Prácticas Educativas.
- (**OMS**) Organización Mundial de la Salud.
- (**PAIE**) Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil.
- (**SCEAM**) Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.
- (**UDELAR**) Universidad de la República.
- (**UNICEF**) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- (**SEPETD**) Scale for Physical Education Teacher Education Majorstowards Childrenwith Disabilities.
- (**TEPRADE**) Teoría y Práctica de la Didáctica Especial.

1. Introducción.

El presente proyecto de investigación está direccionado al método cualitativo, con un diseño fenomenológico y se establece como problema la pregunta ¿cómo problematizar la formación docente, desde la percepción de los estudiantes, en el programa conjunto ANEP-UDELAR (2014) con relación a brindar una adecuada atención al colectivo de personas en situación de discapacidad? El objetivo general es problematizar las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la sede de Rivera respecto a la formación docente direccionada a brindar una adecuada atención a colectivos de personas en situación de discapacidad. Y los objetivos específicos son: 1) Analizar los conocimientos previos de los estudiantes referentes a brindar atención a personas en situación de discapacidad; 2) Analizar la formación docente constituida en el Plan 2014 direccionada a brindar una adecuada atención a la población en situación de discapacidad; y 3) Analizar las perspectivas de los estudiantes en capacitarse en brindar atención al colectivo en situación de discapacidad.

Se crea y comparte un formulario de Google como herramienta de recopilar datos. Y en base a los objetivos específicos se establecen tres categorías de análisis, estas son: Conocimientos previos de los estudiantes referente a brindar atención a personas en situación de discapacidad; La formación docente constituida en el Plan 2014 direccionada a brindar una adecuada atención a la población en situación de discapacidad; Las perspectivas de los estudiantes en capacitarse en brindar atención al colectivo en situación de discapacidad. Para realizar el análisis de esas categorías se utiliza la triangulación de métodos, en base al diálogo con los autores según la literatura académica utilizada, a la información recopilada en el campo empírico en el transcurso de la investigación y a la interpretación de los contenidos por parte de los investigadores.

2. Antecedentes del tema e investigaciones anteriores.

El tema de investigación surge a partir de un trabajo de grado presentado como evaluación final en la unidad curricular de Historia de la Educación Física (en el año 2018). La temática presentada fue deportes adaptados e inclusivos en la región noreste del Uruguay. En esa ocasión, el propósito fue saber si los docentes que den atención al colectivo descrito han realizado capacitaciones o en su plan de estudio tuvieron alguna unidad curricular que prepare para trabajar con este colectivo. De modo incipiente, se evidencio que los mismos no han realizado, o muy pocas, capacitaciones que les permita enfrentar a dicho colectivo. Se pudo percibir la falta de información, a nivel de la sociedad en la región y material de estudio referente a colectivos en situación de discapacidad.

Posteriormente, se continúa indagando sobre la discapacidad y se percibe la carencia de una unidad curricular desde el plan de estudio de la LEFoPE que abarque y proporcione herramientas para enfrentar a los colectivos que cursan alguna discapacidad, en donde creemos en un futuro tener posibilidades de desempeñarse en diversos ámbitos, no tan solo en los de educación primaria, secundaria, etc., sino ampliar un abanico de opciones que vayan más allá de las mencionadas. Nos fuimos interiorizando sobre dicha temática creando así una gran motivación, en la cual vemos la posibilidad de ampliar los conocimientos a través de las prácticas educativas así también como un crecimiento personal de cada integrante del grupo.

En ese sentido, el equipo se presenta al llamado a Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria en el año 2019 de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM). En esta ocasión, el título del proyecto fue “Actividades Físicas Integrales para Personas con Discapacidad Intelectual”. El proyecto fue ejecutado en la institución APADIR (Asociación de Padres y Amigos del Discapacitado de Rivera)¹, y se

¹ APADIR es una institución situada en la ciudad de Rivera, en la zona de Puntas de Cuñapirú. Esta brinda atención a personas en situación de discapacidad y promueve la inclusión mediante la inserción laboral de su

planteó como objetivo favorecer el desarrollo integral de las personas en situación de discapacidad intelectual del colectivo de APADIR, utilizando las actividades físicas como objeto integrador.

En las intervenciones en APADIR, se planteó brindar una serie de encuentros en los cuales se realizaron actividades recreativas y de expresión corporal para, mediante estas, fomentar la autonomía e integralidad de los sujetos. Dicho de otra manera, que estas personas puedan hacer uso integral de sus cuerpos: en las tareas; en la toma de decisiones; que puedan vincularse y/o establecer relaciones grupales con el resto de la sociedad.

Además, durante la ejecución del proyecto en APADIR se realizaron mediciones antropométricas y un test funcional al comenzar y finalizar el proyecto para saber en qué condiciones físicas se encuentran y qué cambios se evidencian luego de culminar las intervenciones. Así como un cuestionario que valora la calidad de vida del colectivo en comparación a pares a nivel mundial, esto con el propósito de valorar si obtuvieron mejoras tanto a nivel físico como social los participantes en el transcurso del proyecto. Con los datos recopilados el equipo se presentó a un llamado a Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en el año 2020, el cual fue aprobado y ejecutado. El PAIE mencionado fue titulado “Efectos de la práctica de actividades físico-recreativas en individuos riverenses con discapacidad intelectual”. En ese proyecto, el objetivo fue analizar los efectos de la práctica de actividades físico-recreativas a nivel físico y social en individuos riverenses con discapacidad intelectual.

Para cumplir con los objetivos planteados se propuso analizar las mediciones antropométricas, test de Ruffier-Dickson (Litwin y Fernández. 1995) y escala GENCAT (Verdugo, et. al. 2009) al iniciar el proyecto de extensión estudiantil y al final de este². Como

colectivo, a través de distintos talleres ocupacionales como horticultura, elaboración de dulces y conservas, panadería, peluquería, manualidades, entre otros.

² En lo que refiere a mediciones antropométricas se aplicaron la circunferencia de cintura y cuadril, altura, índice de masa corporal, frecuencia cardíaca y presión arterial. También se aplicó el test de Ruffier-Dickson el

resultados se evidenciaron que las dimensiones con menor puntaje que compone el índice de calidad de vida (ICV) de los participantes fueron: Autonomía (20,5 ICV, desviación estándar (DE) \pm 5,8), Desarrollo Personal (22,8 ICV, DE \pm 2,9) e Inclusión Social (23,3 ICV, DE \pm 3,6). Con respecto a las mediciones antropométricas se evidencia que, en la frecuencia cardíaca en reposo, el 50% de los sujetos obtuvieron mejoras en los valores analizados, el 44% no se evidenciaron cambios y un 6% empeoró. Con relación a la Presión Arterial, se evidencia que el 81% de los participantes se mantuvo igual, y un 19% obtuvo una mejora. Los datos más significativos se dan en la condición cardiorrespiratoria de los sujetos en donde un 27% obtuvo una mejora significativa; un 27% tuvo una mejora, un 33% mantuvo su condición y un 13% empeoró su condición. Ahora bien, los integrantes del equipo, en base a las vivencias en el trayecto de la carrera de grado y la bibliografía consultada, se percata de la poca preparación referente a dar atención a personas en situación de discapacidad por parte del Programa Conjunto ANEP–UDELAR (Plan 2014), Licenciatura en Educación Física Opción Prácticas Educativas (LEFoPE). En esta línea se considera relevante en nuestra formación universitaria, que cuanto más amplia sea la experiencia adquirida, se aporten más y mejores herramientas que contribuyan en las prácticas de enseñanza. Hay que destacar el hecho de que esta investigación busca dejar evidencias para generaciones futuras, pudiendo así aportar a su formación desde diferentes perspectivas con un amplio abanico de herramientas, teniendo en cuenta la escasa capacitación e información en el ámbito. Por estos motivos es oportuno y pertinente el presente proyecto, que viene a aportar desde la disciplina de la salud, en especial de Educación Física, a mejorar la calidad de vida y los derechos de un

cual consiste en valorar la capacidad de adaptación al ejercicio de los sujetos, se aplicó este test debido a lo fácil y efectivo que es para los participantes, este consiste en realizar sentadillas durante 40 segundos, se le toma la frecuencia cardíaca en reposo al participante, al finalizar el esfuerzo (sentadillas) y luego de un minuto del esfuerzo. Mediante una ecuación se llega a un índice lo que hace posible evidenciar la condición cardiorrespiratoria de cada sujeto. Por último, se aplicó el formulario escala GENCAT, el cual es un instrumento a modo de cuestionario que mide ocho dimensiones que componen la calidad de vida, estos son: bienestar emocional; relaciones interpersonales; bienestar material; desarrollo personal; bienestar físico; autonomía; inclusión social y derechos.

colectivo de personas que aún no han alcanzado en su plenitud las posibilidades y oportunidades que brinda el Uruguay.

2.1 Revisión de la Literatura Académica, Supuestos Sobre Discapacidad.

Cada vez más se anhela por la igualdad de derechos de todos los ciudadanos sin importar su raza, género, etnia, ideología o aspectos de cualquier otra índole. No queda fuera de esas cuestiones la problemática vinculada a la práctica de educación física de la población que está cursando alguna situación de discapacidad. La OMS (2011) define a la discapacidad como “[...] la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (p, 4). Se clasifican en deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (ONU, 2016).

En el año 2005, la OMS acordó unos puntos en su 58 asamblea, y uno de ellos fue que “Alrededor de 600 millones de personas en el mundo (85 millones en América Latina) presentan alguna discapacidad. Esto es alrededor de 10% de la población mundial. De éstas, el 80% vive en países pobres y corresponde a personas de bajos ingresos. Muchas no tienen acceso a servicios de rehabilitación y procuran en su diario vivir llenar sus necesidades básicas, como la alimentación y la vivienda.” (Padilla Muñoz, 2010. p. 387).

En Uruguay según el censo de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (2011), el 15,9% de la población se encuentra con alguna situación de discapacidad, es una cifra bastante elevada. En la Constitución se ve plasmada esa problemática en el Artículo 1 de la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad en donde:

Establece un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas. (Ley 18.651/2010)

En ese sentido, se realiza una búsqueda en la literatura académica y se percata que es un campo bastante discutido con diversas perspectivas. García (2005); y Molano, Llanos & Zuñiga (2017) realizan un aporte a esta discusión que se considera válido en dos aspectos; 1) en determinar el término genérico adecuado, a nivel internacional, sobre la población con alguna condición física o cognitiva fuera de los estándares considerados adecuados por parte de la sociedad en lo que refiere a salud. Este término en cuestión es el de discapacidad y se llega al mismo luego de una convención de la Asamblea Mundial de la Salud en el año 2001 en donde se aprobó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Luego de ese evento la OMS sugiere la utilización del término discapacidad debido a que este engloba a “deficiencias o disfunciones a nivel corporal, limitaciones en la actividad o dificultades a nivel individual y restricciones en la participación o problemas a nivel social” (OMS, 2011, p. 4), por lo que al utilizarlo se efectúa “un lenguaje común, sobre bases científicas y aplicables transculturalmente, que permita la codificación, transferencia y comparación de información sobre temas relacionados con la salud entre las distintas disciplinas, entre diferentes sistemas de provisión de servicios y entre los distintos países”(García, 2005. p. 246); y 2) en clasificar en dos enfoques a dichas condiciones, estos son: el modelo médico-biológico, en donde se valora a la discapacidad como una desviación de la función de un sujeto en base a los parámetros considerados “normales” de salud, aquí se considera a la discapacidad como un problema personal, el cual debe ser tratado por un

médico o acompañado por un profesional del área cognitiva, física, etc. Y el modelo social, en el cual se considera a la discapacidad como la desventaja de un sujeto que está cursando alguna situación de discapacidad de enfrentar o insertarse en la sociedad en igualdad de condiciones, aquí se observa a la discapacidad como un fenómeno social complejo y para equilibrar esta situación es necesario un actuar mayor al presente por parte de la sociedad (García, 2005. p. 246-247: Molano, Llanos &Zuñiga, 2017. p. 2).

Con la CIF establecida se comienza a colocar al sujeto frente a su condición y su entorno, se pasa del modelo médico-biológico al modelo social en el cual se refleja que la persona presenta alguna desventaja y es el deber de la sociedad brindar las condiciones para que esta pueda insertarse en la comunidad en igualdad de condiciones. Dicha clasificación se basa en la salud y en propiedades relacionadas con la salud dispuesta desde otra perspectiva, direccionando su enfoque hacia el cuerpo, el individuo y la sociedad. Que a su vez la misma menciona dos listas: “(a) de las funciones y estructura del cuerpo y (b)- los dominios de la actividad y participación, que se desarrollan en un contexto o ambiente.” (Padilla-Muñoz, 2010. p, 385).

Para darle una nueva interpretación la CIF resalta “[...] que la discapacidad no sólo le puede ocurrir a una minoría de personas, sino que es producto del declive o dificultades en la salud de cualquier persona y ante lo cual se experimenta algún grado de discapacidad.” (*Ídem.* p, 386).

Entendiendo así, que esta pasa a ser un fenómeno universal. Se pasa de una clasificación de consecuencias de enfermedades a una clasificación de componentes de la salud de los sujetos. Esta clasificación tuvo la capacidad de pensar más ampliamente el concepto de discapacidad, incorporando aspectos sociales y contextuales, y sacándolo del modelo biológico tradicional o modelo médico, ej. se tiene en cuenta el tipo de discapacidad, donde vive, su cotidianeidad, etc.

En esa línea, Sánchez (2021) agrega a los ya mencionados modelos de clasificación sobre discapacidad al modelo de la prescindencia, este según expresa la autora “es un modelo tradicional, moral y religioso, es el más antiguo y está basado en las creencias religiosas específicamente” (p. 38), en este modelo se observa a la discapacidad como un castigo divino o como una aberración a la moral. En la antigüedad las personas con discapacidad eran castigadas y excluidas a los márgenes de las comunidades, echadas al abandono por considerarlas poseídas por algún ente sobrenatural.

Cabe resaltar que la autora mencionada se inclina en su ideología al modelo social ya que argumenta en su publicación la importancia de utilizar un lenguaje inclusivo, y que para eso es necesario enfocarse en la persona como sujeto en una sociedad y no tildar a las mismas con algún término peyorativo. Se resalta que según estos planteos el término inclusivo adecuado para mencionar a personas con alguna situación de discapacidad es simplemente llamarla por el nombre, y si no se conoce el nombre se sugiere pertinente preguntarle a dicha persona como quiere ser llamada. Esto es, valorar a la persona frente a su condición y con el simple hecho de utilizar el lenguaje correcto para con una persona no es suficiente para incluir efectivamente a la sociedad, para que efectivamente suceda eso es necesario realizar acciones adecuadas a las necesidades para que realmente suceda una inclusión.

Sumado a esto, en Uruguay la Fundación Bensadoun Laurent (2020) sugiere la utilización del término “personas en situación de discapacidad”:

[...] enfatizando la discapacidad como construcción o producción social y la idea de cómo el “otro” es muchas veces quién discapacita, es decir, coloca en “situación” de discapacidad, de desigualdad o desventaja respecto al resto. De modo que, las diversas barreras y limitaciones que enfrentan las personas en situación de discapacidad pueden ser causadas por el contexto social, económico, cultural o político en el cual la persona está inserta. De esta forma, se

reconoce la implicancia que puede tener la sociedad en la exclusión, segregación, inclusión o integración de estas personas. En tal sentido, si las condiciones de accesibilidad universal estuvieran establecidas, la persona, más allá de poseer un déficit, no necesariamente estaría en situación de discapacidad (<https://fundacionbl.org/discapacidad-en-uruguay-que-hay-que-saber/>).

2.2 Educación Inclusiva.

Una educación inclusiva se entiende como el medio por el cual permite a que la persona con discapacidad goce del derecho a una educación de calidad en donde no haya discriminaciones y cada individuo pueda poseer las mismas oportunidades de las cuales tiene acceso el resto de las personas (Blanco, *Apud* ONU, 2008. p, 9). En ese sentido y relacionando al campo de Educación Física, Rubinstein (2015), sostiene que los docentes traen a sus prácticas lo que han vivenciado en relación sobre esa temática, son considerados como actores sociales y culturales en su contexto. Aquí se evidencia un problema sustancial en el sentido que, si no tuvieron una formación adecuada en brindar atención a la población en situación de discapacidad, no es factible que en sus aulas puedan sostener una clase inclusiva. Existe una falta de preparación desde la sociedad hasta un docente en particular, esto no es un tema reciente sino una construcción social e histórica como se viene mencionando.

2.2.1 Educación Inclusiva: Situación en España.

En España se han realizado investigaciones que plantean diversos aspectos referentes a la educación inclusiva. Como ser, se constata que la capacitación docente para enfrentar a colectivos en situación de discapacidad es baja y se evidencia poco interés en brindar capacitaciones por parte de las instituciones educativas. Esto conlleva a que las clases de educación física no sean en igualdad de condiciones, cabe resaltar la variedad y

heterogeneidad de la población en situación de discapacidad por lo que los docentes se sienten sobrecargados en el sentido de realmente poder planificar una clase inclusiva para ese colectivo. Otro problema emergente al momento de brindar una clase de educación física adaptada a las necesidades del diverso colectivo es respecto a los materiales, recursos y herramientas pedagógicas que deben aplicar o crear los docentes, que se reafirma que no tienen capacitación eficiente al momento de planificar un currículum o clase.

López & García (2018) sostienen en su investigación que los docentes formados más recientemente son los que le dan más importancia a la capacitación en lo que refiere contenidos específicos para trabajar con el colectivo de personas en situación de discapacidad y los docentes que se han formado hace más tiempo demuestran más interés en capacitarse en áreas como responsabilidad civil y penal que en estrategias de intervención inclusivas. Mendoza (2008) afirma que cuan mayor es la capacitación del docente mayor es la calidad de respuestas y estrategias pedagógicas para dictar una clase de educación física inclusiva, cuando se refiere a mayor capacitación no significa que el docente se haya formado hace más años, sino que este tome cursos pertinentes para la problemática en cuestión. También sugiere que el área de educación física por sí sola no va a tener una inclusión significativa, sino que debe ser acompañada por todo el centro educativo.

En ese sentido, el estudio de Durán y Sanz (2007) realizado con un grupo de profesores de Madrid, presenta que los mismos tienen buena disposición a integrar a los estudiantes con discapacidad en la educación, pero los mismos frecuentemente tienen una formación inicial deficiente en el profesorado para atender a este colectivo. El mismo estudio demostró que los profesores demandan mejores espacios y condiciones de trabajo. Los mismos también manifiestan no tener material especializado para atender a los estudiantes en situación de discapacidad. Estas dificultades resultan en que ellos se sientan desmotivados, repercutiendo en la calidad de enseñanza. Además, algunos profesores de educación física

destacan el hecho de que pretenden hacer denuncias para decir que los estudiantes no son atendidos de manera eficiente y con un mínimo de calidad.

Por otro lado, Reina, Hemmelmayr & Sierra (2016) aportan una visión interesante respecto al accionar docente. Estos afirman de hecho que es necesario para la realización de una clase de educación física que realmente sea significativa se fomente a una mejor autonomía. Para eso se deben trazar estrategias educativas que brinden actividades que favorezcan a la cooperación, a la socialización y a la adquisición de valores por parte del alumnado. En teoría para que sucedan estos hechos quienes deben adquirir un importante rol en la transmisión de conocimientos son los docentes de educación física. Aquí está la crítica que realizan los autores al sistema de formación docente de España ya que se resalta que muchos de los programas de dicha área carecen de un currículum adecuado para que los docentes enfrenten al colectivo de personas en situación de discapacidad en pro de una formación de educación física inclusiva. Esto conlleva a que los docentes no se sientan preparados de manera adecuada para sobrellevar esta situación, formándose así una especie de barrera de inclusión educativa entre el alumnado y los docentes. Los autores brindan una metodología efectiva para romper con esa barrera descrita. La metodología en cuestión es una mejora en la autoeficacia del docente, la autoeficacia según el autor se ve como “una forma de evaluación de la percepción de confianza en situaciones específicas, con el fin de poder dar una respuesta efectiva a las mismas” (p. 94).

Para evaluar la autoeficacia de los docentes en dicha investigación se valida una escala que consiste en completar cuatro cuadros con preguntas específicas agrupadas en diversas situaciones imaginarias en las cuales el docente debe actuar. La escala en cuestión se denomina como Escala de Autoeficacia en Profesores de Educación Física hacia Alumnos con Discapacidad (EA-PEF-AD) y surge de la traducción de la escala SelfEfficacyScaleforPhysicalEducationTeacherEducationMajorstowardsChildrenwithDisabili

ties (SE-PETE-D), creado y validado por Block et al. (2013) en inglés. Se debe completar el cuadro, el cual es numerado del uno al cinco, donde uno es lo mínimo y cinco lo máximo. Luego se realiza una ecuación y se obtiene el índice de autoeficacia. Como conclusión se expresa que cuanto más interiorizado en el tema están los docentes, aportan más a una clase de educación física inclusiva y esta escala al ser completada suma a ese estado apoyando a la construcción de metodologías o adaptaciones capaces de mejorar el aula.

2.2.2 Educación Inclusiva: Situación en América.

A modo de búsqueda de antecedentes de publicaciones relacionadas a una formación docente para una educación inclusiva se expone un artículo presentado por Molano, Llanos & Zuñiga, (2017) titulado “Formación para la discapacidad en programas de Educación Física Colombia” en el cual se plantean como objetivo identificar dentro de los programas que formen en el área de educación física, recreación y deporte de las diferentes universidades colombianas, unidades curriculares que fomenten, desarrollen o brinden atención al colectivo de personas en situación de discapacidad. Para eso proponen una investigación de enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-exploratorio de corte transversal. Este estudio fue realizado en el año 2015 y participaron universidades que reflejen en su plan de estudio alguna unidad curricular que se desarrolle el tema o se de atención a la discapacidad. Como resultados se evidenciaron que 63 instituciones cumplen con los parámetros establecidos de las cuales 42 son licenciaturas y 21 son programas para profesional universitario. Está distribuido en cinco regiones de Colombia, pero la oferta es mayor en la región más próxima a la capital del país. Como conclusión han llegado a que, si bien existe oferta de programas que den atención al colectivo de personas que estén cursando alguna situación de discapacidad, es muy poca respecto a la población con dicha condición y esta oferta está demasiado centralizada a la región próxima a la capital del país.

A todo esto, se plasma una evidencia presentada en Colombia en donde en la investigación denominada “Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual” se evidencia que los docentes creen no tener suficiente preparación para poder enfrentar a una educación inclusiva, ya que las pocas prácticas que han tenido no llegan a ser suficientes para esta labor. Evidenciando así, la complejidad que existe en la inclusión de este colectivo, ya que deberían contar seguidamente con capacitaciones de las cuales no han tenido acceso. (Rosero et. al, 2021).

Dentro de este contexto, y pensando en las dificultades que los docentes tienen para trabajar, en Brasil algunos estados tuvieron la inclinación en evaluar si es eficiente la aplicación de la enseñanza inclusiva, llevando en consideración que muchas veces, los profesionales y las instituciones, se encuentran abandonados a su suerte en su práctica pedagógica diaria frente a clases abarrotadas, sin condiciones materiales y ambientales favorables para llevar a cabo tal proceso. Boato (2012) presenta una investigación aplicada a 180 profesores de Educación Física, de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, titulada, “Formación del profesorado para la inclusión de personas con discapacidad en las clases de educación física”. Esta se plantea como objetivo evaluar la capacitación y acompañar el desarrollo metodológico de los profesores de educación física dentro del contexto de inclusión, donde se observó y evidenció que más de la mitad de los profesores no tienen capacitación adecuada y en su gran mayoría busca por su cuenta calificarse, mostrando así que hay una deficiencia en la formación de estos profesionales.

Por otro lado, se presentan algunos ejemplos de cómo aportar a la formación docente y a su consecuencia brindar una clase en mejores condiciones a todo el público. Esto se evidencia en un estudio realizado en Ciudad de México por Roque y Domínguez (2012). El cual fue titulado como “Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio”. En esta ocasión, notando la necesidad de que estudiantes

con discapacidad intelectual que concurren a escuelas y no logran hacerse acreedores de conocimientos conforme a sus necesidades, se plantean “capacitar en el servicio a docentes de aula regular para promover su participación en la atención psicopedagógica de alumnos con discapacidad intelectual” (*Ídem.* p. 130). Como resultado se logra brindar nuevos conocimientos tanto prácticos como teóricos, para así incluir a estas personas en sus aulas, trabajando también con otras áreas.

Otra grata evidencia que se ha encontrado es una investigación realizada en Cuba, titulada “Acciones metodológicas para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual mediante el parakarate³”, mencionando esta que las actividades físicas, aportan mucho a todas las personas, pero en especial a las personas que están cursando una situación de discapacidad. Donde algunos autores, manifiestan que el deporte en sí tiene un gran efecto en relación con la construcción de identidad de una persona, principalmente a temprana edad. Esta investigación se basa en abordar algún tipo de herramientas para profesionales del área de la educación física, ya que se carece de un programa específico para el deporte adaptado, y más, en esta área como lo es el parakarate, siendo muy necesario poder establecer metodologías de intervención en lo que respecta a este deporte. Pudiendo así generar insumos para la práctica de este con personas que se encuentren en esta situación de discapacidad. “Desarrollar programas de educación física y deportes, encaminados a satisfacer la especificidad de los educandos con discapacidad mediante propuestas curriculares adaptadas, han sido realizadas por diferentes autores.” (Pérez, Escalante y Gómez, 2021).

³ Parakarate es el término utilizado en la actividad deportiva de Karate con variantes reglamentarias que posibiliten el acceso a todas las personas sin importar su condición.

2.2.3 Educación Inclusiva: Situación en Uruguay.

Un buen ejemplo de formación docente para una educación inclusiva se evidencia en el estudio denominado “El Campo de la Discapacidad Desde la Perspectiva de los Docentes Que Cursan la Especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad Del IUACJ” en Uruguay, como los participantes expresan que más haya de ya contar con formación docente, aún anhelan tener más capacitación para llevar a cabo una educación inclusiva, ya que en mayor parte de lo aprendido han sacado de la experiencia del día a día, y no tanto de las capacitaciones (Rubinstein y Franco, 2020).

Por otro lado, la investigación de Iglesia (2020) realizada en el marco de un trabajo final de grado presentado al Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), como parte de los requisitos para la obtención del diploma de Graduación en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, deja como conclusión que los profesores de liceos privados de Montevideo poseen una escasa formación específica en el área de la discapacidad y de la inclusión. Los únicos profesionales que tenían formación específica en el área de la discapacidad la obtuvieron otorgada por la propia institución.

A todo esto, se considera importante resaltar que no se cumple de manera efectiva dichas normativas, se resalta que la oferta educativa, si bien se está expandiendo al interior en los últimos años, se centraliza en la capital y no existen muchas unidades curriculares en las instituciones que fomenten o preparen a los estudiantes para enfrentar o dar atención al colectivo de personas en situación de discapacidad en educación física.

Ya en lo que refiere a Rivera, en el año 2019, se celebró una Tesis de grado titulada “Inclusión de niños/as con distintas discapacidades en el aula de Educación Física” con la participación de niños/as de 5to y 6to año de primaria. Tratando de comprender cómo se lleva a cabo la inclusión en las clases de Educación Física, haciendo uso de la metodología etnográfica y de distintas técnicas, es que se considera a través de los resultados... “que la

institución no apunta hacia la inclusión educativa en el aula de Educación Física. [...] El docente busca estrategias y herramientas para incluir al alumnado en el aula, teniendo en cuenta las diferentes capacidades de cada uno” (Santos et al., 2019, p. 35).

Como conclusión se llegó a que es muy poca la oferta de programas que den atención al colectivo de personas en situación de discapacidad, y esta poca oferta está demasiado centralizada a la región próxima a la capital del país.

2.3 Tensiones entre la Tradición Normalista y la Educación Inclusiva en Uruguay.

Según Overton, Wrench y Garrett (2017), para que una clase de educación física sea inclusiva, se debe deconstruir ese paradigma normalista y comenzar a brindar capacitaciones para que los docentes, mediante las vivencias, se capaciten en el tema. En fin, requiere de tiempo y esfuerzo que en el momento gran parte de la sociedad no está dispuesta a brindar. Para lograr que una clase de educación física sea realmente inclusiva según el autor se debe “[...]adaptar los deportes y las actividades físicas [...] para que todo tipo de educandos independientemente de sus características [...] puedan realizarlos incluidos en el grupo. Con ello se reconoce la importancia de que se modifiquen algunos aspectos tanto de las actividades, como del equipo de trabajo.

En Uruguay se establece esa tradición de ideología normalista respecto a la educación de los cuerpos, entendida como intervenciones científicas, morales y políticas que están previamente estructuradas para corregir malas posturas o deformaciones. Por supuesto que la discapacidad es un tema que se opone a este enfoque por lo que no se encuentran muchos antecedentes con relación a la educación de los cuerpos en situación de discapacidad. En esa línea, Mora y Píriz (2018) sostienen que el:

[...] cuerpo es objeto de educación cuando se lo somete al funcionamiento reconocido como disciplinamiento, representado como los hábitos de higiene, la corrección de las posturas y el movimiento, la adaptación y funcionamiento del organismo en los tiempos requeridos, lo que convierte al cuerpo más en objeto de gobierno que de educación. (p. 79)

Ahora bien, diversos trabajos académicos (Dogliotti, 2012; Rodríguez, 2012; Mora y Píriz 2018) sostienen que la educación física en Uruguay se aboca a la gimnasia en un primer momento, está claro que esta se caracteriza por ejecutar movimientos específicos que requieren cierto grado de complejidad y los ejecutantes adoptan una postura de rectitud, se realizan movimientos repetitivos con el fin de adiestrar la parte del cuerpo en específico que se quiera mejorar. Esta disciplina se utilizó para mejorar la postura de la población, como medio de evitar malformaciones o como entrenamiento militar. Se supone que una persona en situación de discapacidad no está apta para tal esfuerzo físico por lo que simplemente no puede realizarlo y quedaría eximida de tal responsabilidad para con la sociedad.

Años más tarde la educación física sufre cambios debido a que se adopta una política de introducir a los deportes como medio hegemónico de cultura corporal de la población. Surgen tensiones entre los deportes ingleses (fútbol, rugby, tenis) y los americanos (básquetbol y vóley), se crean las confederaciones deportivas. Los Estados Unidos lideran la puja adoptando un proyecto de creación de plazas de deportes por todo el país (Dogliotti, 2014). Se puede pensar que las personas en situación de discapacidad se incorporaron a la práctica de actividades deportivas no tan intensas como la gimnasia, pero no se constata que esto suceda. Si pudieran aprovechar las instalaciones de las plazas de deportes para actividades de ocio, pero no deportivas. Esto se debe a que como la cultura norteamericana con relación a la didáctica de enseñanza de los deportes es pragmática no tiene lugar para la

educación de cuerpos “deficientes”. Esta tradición básicamente se extendió por un largo periodo.

A principios de este siglo se forma una comisión que tiene como cometido humanizar a la educación física alejándose de las bases biológicas y médicas. Para eso se plantea que el Instituto Superior de Educación Física pase a formar parte de la Udelar, con el enfoque universitario que busca que los estudiantes además de la enseñanza se formen en la extensión e investigación universitaria, teniendo que cursar obligatoriamente materias optativas para lograr culminar con su trayecto universitario no solo en lo específico de la carrera si no en otras áreas (Mora y Píriz, 2018).

Es aquí donde se evidencian algunas unidades curriculares o materias optativas que centran su impronta en dar atención a la discapacidad. En los planes de estudio de 1992 y 1996 se evidencian la unidad curricular de “La EF en la persona con discapacidad”, la cual es la única que se cita que tiene un carácter obligatorio (las demás se brindan como créditos optativos), esta tiene una carga horaria de 48 horas y pertenece al tercer semestre. A su vez, el plan 1992 ofrece tres materias de carácter optativo con relación a la discapacidad. Estas son “Psicología diferencial” “Teprade IV⁴” y “Introducción a la fisiopatología”, todas pertenecen al cuarto semestre y tienen una carga horaria de 48 horas (las dos primeras mencionadas) y 32 horas la última. Por otra parte, el plan 2004 ofrece la materia “EF adaptada para personas con discapacidades” como optativa en el segundo semestre, con una carga horaria de 60 horas (Rubinstein, 2012).

Por otro lado, en el plan conjunto ANEP-UDELAR, 2014, el cual en un primer momento se impartió en la sede de Cerro Largo para una única generación como plan piloto y luego en el 2016 se trasladó a la sede de Rivera de forma permanente, no se evidencian

⁴Teoría y Práctica de la Didáctica Especial IV, es una asignatura que tiene como propósito realizar el trabajo de campo en las comunidades mediante un proyecto.

unidades curriculares o materias optativas específicas para preparar a los futuros docentes para trabajar con los colectivos de personas en situación de discapacidad. Dicho programa comenzó a crearse en el año 2012 siendo conformado por representantes de dos instituciones, se basa el Consejo de Formación en Educación (CFE) de ANEP y el ISEF de la UdelaR.

Dentro de este, se atiende a una flexibilidad curricular pensada en el estudiante.

El programa se plantea los siguientes objetivos:

1) Favorecer la formación de un profesional capacitado para pensar, intervenir y valorar su práctica educativa, en relación con la producción de la academia sobre el amplio campo de la EF, el deporte, la recreación y la salud, tanto en el sistema educativo, como fuera de éste, en toda modalidad en donde se implemente su actividad. 2) Propender a que esas prácticas supongan la reflexión crítica sobre las posibilidades de transformación social que su trabajo pedagógico habilite, a favor y junto con los sujetos que a ellas se vinculen. 3) Problematizar la intervención académico-profesional como cuestión anclada en un contexto particular que la legitima y permite desde allí generar espacios de transformación social. 4) Incentivar el desarrollo académico de la EF por medio de la enseñanza, la investigación y la extensión.

(Programa Conjunto ANEP-UDELAR, 2014)

Con relación a la carrera, la misma cuenta con una duración de 4 años desarrollados en 8 semestres de 16 semanas cada uno y contará con 360 créditos, así finalmente el título se denominará Licenciado en Educación Física. Teniendo en cuenta su estructura, el Plan está constituido por cinco áreas de formación que aportan los conocimientos que conforman el Perfil de Egreso. Estas áreas son: Salud, Deporte, Tiempo Libre y Ocio, Prácticas Corporales y Educación. A su vez se dividen por Unidades Curriculares que contribuyen tanto a la formación obligatoria como a la opcional. La formación obligatoria tiene un mínimo de 224 créditos, 80 créditos de la opción prácticas educativas y 56 créditos de las materias optativas, sumando los 360 créditos fijados.

3. Metodología.

Para contestar la pregunta problema y cumplir con los objetivos propuestos se pretende orientar el proyecto al método cualitativo de investigación, este parte de la premisa que todo “grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto” (Hernández Sampieri, 2014. p, 9). Este enfoque no puede seguir un proceso definido, no tiene una estructura rígida como los estudios cuantitativos, sino que se propone recopilar y analizar los datos en todo su trayecto, aquí no se sigue un problema o se prueba una hipótesis, sino que se pueden ir generando en el transcurso de la investigación.

La presente investigación se estructura con un diseño fenomenológico (estudio de los fenómenos), el cual se caracteriza por obtener una percepción de los supuestos informantes, busca explorar, describir y comprender aspectos que tienen los informantes en común respecto a sus experiencias con un determinado fenómeno. Estos pueden ser emociones, sentimientos, visiones, razonamientos, etc. “[...] los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerse para crear un modelo basado en sus interpretaciones [...]” (*Ídem.* p, 493).

3.1 Muestra.

Se cuestiona y describe sobre los conocimientos y percepciones de los estudiantes pertenecientes a la carrera de grado de la LEFoPE del CUR, referente a la formación docente y su relación en brindar atención a la población en situación de discapacidad. Para eso se creó un cuestionario de Google con preguntas elaboradas con el propósito de recopilar información sobre la problemática planteada. Esto debido a la situación social y sanitaria que se está cursando a causa del Covid 19 es que se optó por utilizar esta herramienta para

recopilar información, ya que de esa manera se brinda una mayor seguridad y efectividad, tanto para el equipo de investigación, como para los participantes del cuestionario.

Por otro lado, en la actualidad el uso de las redes sociales es frecuentemente alto y la participación de este, puede ser dada de manera flexible, desde cualquier parte del mundo y en cualquier momento del día. Teniendo en cuenta esto, el cuestionario se compartió en las redes sociales (grupos de whatsapp, instagram, facebook, etc) para tener un mayor alcance a los estudiantes, solicitando a su vez, que los mismos le den repercusión a dicho cuestionario. Este suceso se conoce como técnica de bola de nieve “[...] mediante el cual una persona se puede contactar a otras para acceder a nuevas fuentes (sujetos que ocupan una posición relevante en la investigación), escenarios (organización, fábrica, asociación civil)” (Schettini y Cortazzo, 2016. p, 97).

En lo que refiere al trabajo de campo, el cuestionario quedó habilitado durante los días 21 al 31 de marzo del presente año. En este periodo, 89 personas contestaron el formulario, en el cual se establecieron preguntas cerradas en donde los informantes deberían brindar informaciones sobre la temática del estudio; sus contactos (teléfono, correo electrónico, etc.) en caso de que el equipo requiere indagar un poco más en algún asunto en particular con esa persona; y preguntas abiertas en donde se solicita que los informantes aportan, desde sus vivencias o perspectivas, opiniones o sugerencias en relación a la problemática.

3.2 Análisis de datos.

En base al formulario de Google, en un primer momento se establecieron criterios para delimitar la información recopilada, se descartaron: 1) las respuestas de informantes que no pertenecen a la LEFoPE ya que es un requerimiento que se considera necesario en el problema y; 2) las respuestas en las que se solicitan opiniones o sugerencias, que no se consideran pertinentes debido al grado de objetividad en la misma.

En un segundo momento, se analizaron las opiniones y sugerencias de los informantes y se crearon categorías de análisis con base a los objetivos específicos planteados. Estas son: Conocimientos previos de los estudiantes referente a brindar atención a personas en situación de discapacidad; la formación docente constituida en el Plan 2014 direccionada a brindar una adecuada atención a la población en situación de discapacidad; y las perspectivas de los estudiantes en capacitarse en brindar atención al colectivo en situación de discapacidad. Se delimitan las respuestas que pueden aportar a construir el análisis de cada categoría.

El análisis de los datos se estableció mediante la triangulación de métodos, Según Gómez y Okuda (2005), este término metafórico se utiliza debido a que comprende el estudio de diversos métodos, fuentes, interpretaciones de contenidos, teorías, con el objetivo de buscar “patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación y no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambiente” (p. 120). Se argumenta este método de análisis dado a que tiene una mejor fiabilidad y validez de los hallazgos, ya que de seguir solamente una línea de análisis se corre el riesgo de delimitarlo bajo el sesgo del autor, acto que puede ocasionar una pérdida de objetividad de los resultados.

Marcondes y Brizola , 2014 (citando a Minayo, 2010), sostienen que el análisis por triangulación de métodos consiste en dos momentos; el primero, refiere a la recolección de datos por parte de los investigadores y el segundo momento, a su vez se establece mediante la percepción de los informantes sobre la problemática planteada, el proceso en el cual surgen esas problemáticas (se recomienda el diálogo con autores para ampliar esa problemática) y el contexto en el cual se encuentran dentro de la sociedad. En el caso de la presente investigación la triangulación se comprende en base al diálogo con los autores según la

literatura académica utilizada, a la información recopilada en el campo empírico en el transcurso de la investigación y a la interpretación de los contenidos por parte de los investigadores.

Para identificar a los informantes en los relatos se utilizan las primeras letras que componen el nombre a modo de mantener la confidencialidad de los sujetos.

4. Análisis de datos y resultados.

4.1. Resultados del Formulario.

La muestra final resultó compuesta por 89 respuestas en donde el 89,9% de los que completaron son estudiantes de la LEFoPE (58,4% ya cursaron EFA). El restante de los informantes ya egresó de la LEFoPE. Se descartaron algunas respuestas de informantes por no cumplir con el criterio excluyente establecido de ser o haber sido estudiante de la LEFoPE. De los estudiantes que contestaron la mayor parte está cursando el 8vo y el 1er semestre (52,8%), el restante del porcentaje comprenderá los demás semestres y personas que no concurren a LEFoPE actualmente.

En la pregunta si conocen los términos discapacidad, educación inclusiva, el 10 % de las respuestas expresan no conocer los términos, el 90% restante tiene algún conocimiento, en el cual estos se componen en 48,3% conocimiento básico o breve conocimiento, 6,7% conocimiento empírico (de la experiencia o de la vivencia), un 19,1% conocimiento académico, un 6,7% por convivencia directa, 10,1% ha trabajado con ese colectivo y 1,1% ha vivenciado en la Unidad Curricular titulada Didáctica y Práctica Docente 2 (PRADO 2)⁵.

⁵ En el Plan Conjunto 2014, la PRADO 2, diferentemente de las PRADO 1 y 3 que son realizadas en el sistema escolar, es realizada en la comunidad. Es una UC que posibilita la práctica docente en diferentes servicios comunitarios en que la Educación Física se hace presente.

Dentro de la pregunta sobre las perspectivas que tienen los informantes en cuanto a brindar alguna atención a las personas en situación de discapacidad dentro de la LEFoPE, 3,3 % no tiene ninguna expectativa en capacitarse, 11,2% mínimas o pocas expectativas, 42,7% pretenden obtener conocimientos académicos, y 51,7% contestaron dos respuestas que son obtener conocimiento práctico y herramientas para trabajar con esos colectivos. En esta pregunta se visibiliza que al igual que el equipo de investigación existe una necesidad, por parte de los estudiantes, de capacitarse en una educación inclusiva para trabajar con la heterogeneidad de las clases de educación física (incluyendo a las personas en situación de discapacidad).

Para la pregunta te sientes preparado(a) para trabajar con personas en situación de discapacidad, 40,4% se siente muy poco preparado y solamente el 6,7% se siente dispuesto o preparado para trabajar. Donde en su gran mayoría, que equivale al 52,8% restante, respondió no estar preparado.

En la pregunta sobre qué metodología aplicar para trabajar con esos colectivos, las respuestas más expresivas son en base a realizar un diagnóstico para ver la condición del grupo y así planificar en base a eso, adaptar las planificaciones a las necesidades del grupo, respetar a las personas y preguntar a personas con experiencias previas como trabajar.

Dentro de un cuadro que simplifica la necesidad de tener una materia específica que centre su atención a la discapacidad, se establece una escala de 0 a 5 en donde 0 es no hay necesidad de tener una materia específica y, 5 es mucha necesidad de tener una materia específica, se evidenciaron respuestas de 3 a 5 lo que representa que es emergente la necesidad.

Para culminar se solicita que expresen opiniones o sugerencias con relación al tema, las respuestas brindadas por los informantes se guardaron y clasificaron según la categoría de análisis que corresponda, las cuales se presentan a continuación:

4.2 Categorías de análisis.

4.2.1. Conocimientos previos de los estudiantes referentes a brindar atención a personas en situación de discapacidad.

Con relación a los conocimientos previos de los estudiantes referente a brindar atención a personas en situación de discapacidad se comprobó una hipótesis de la investigación, referente a poca información y/o capacitación docente. Se afirma esto cuando se analizó el apartado que se cuestiona a los estudiantes sobre su experiencia con relación a la discapacidad, en donde solamente un 6,7% de los informantes declara tener experiencia por relación directa con alguna persona en situación de discapacidad y un 11,2 % de los informantes declara el haber trabajado en algún momento con colectivos de personas en situación de discapacidad.

Existe una no grata concordancia de falta de conocimiento sobre el tema a nivel mundial. Diversos autores expresan de manera general que en el área de Educación Física hay una carencia de capacitaciones para abordar a la discapacidad (Durán y Sanz, 2007; Rosero et. al, 2021), ya sea por ser algo muy complejo debido a la diversidad de condiciones que puede presentar alguna persona en relación a discapacidad, o falta de interés en capacitarse por ser un campo laboral poco explorado, o con dificultad en planificar actividades debido a la condición de cada colectivo, o por los programas educativos que no brindan una adecuada formación docente en relación a centrar una adecuada atención a la discapacidad (Reina, Hemmelmayr & Sierra, 2016; Molano, Llanos & Zuñiga, 2017).

En ese sentido y retomando las respuestas de los informantes en el formulario de Google se resalta la particularidad de que si bien son pocas respuestas que apuntan a los conocimientos previos de los estudiantes hacia la temática en cuestión, el “saber de la experiencia”⁶ compartido son muy significativos, como lo expresa K.N en relación a su experiencia personal:

Creo muy importante la capacitación en esta área, la frustración que crea en los estudiantes no poder hacer algo que sus demás compañeros son capaces de realizar y el no entenderse con los docentes es algo realmente traumático para ellos que arrastran hasta su adultez.

(21/03/2022)

Aquí la experiencia del estudiante adquiere un sentido de problematizar las carencias que traen las clases de educación física desde la perspectiva de un familiar directo que no cumplen, según el estudiante, con las expectativas y necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad.

Mi hermano mayor (1 año) tiene problemas motrices en sus manos debido a su autismo, en sus 12 años dentro del sistema educativo jamás fue incluido o tratado debidamente, en secundaria educación física era una materia que solía llevar⁷.

(K.N, 21/03/2022)

El fragmento extraído del cuestionario, deja en evidencia que por algún lado está fallando la sociedad con relación a brindar una adecuada atención a los colectivos en

⁶ Según Larrosa (2002) la experiencia es lo que nos pasa, nos sucede o nos toca. No lo que pasa, sucede o toca. El saber de la experiencia tiene que ver con los sentidos y los sin sentidos que un sujeto adquiere de sus vivencias, es un saber particular, subjetivo y relativo por lo que es un acto imposible de ser repetido.

⁷El informante hace referencia a llevarse a examen la materia de educación física.

situación de discapacidad, sea desde las políticas públicas, el sistema educativo, la institución educativa o el docente a cargo en cuestión. El fragmento visibiliza también, aunque implícitamente, la estructura familiar como la interesada en brindar una adecuada atención al colectivo en cuestión, específicamente, aquellas que poseen en su constitución alguien en situación de discapacidad.

En lo que refiere a políticas públicas la inclusión educativa es un caballito de batalla en los discursos de candidatos políticos que enfatizan en la necesidad de reformular o crear leyes capaces de tener un alcance en igualdad a todos los colectivos, incluyendo a las personas en situación de discapacidad. Existen leyes y normas vigentes específicas sobre discapacidad.

Con relación a la educación inclusiva en Uruguay se parte de la Ley General de Educación (Ley N 18.437/2008), que en el artículo 8 hace referencia a la diversidad e inclusión educativa, el artículo 18 a la igualdad de oportunidades y el artículo 72 a los derechos de los educandos. Que, sumando a la ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, Artículo 40 (Ley N° 18651/2010) y a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Artículo 24 (Ley N° 18.418/2008) forman el marco legal del Programa de Educación Inclusiva de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En este marco surgen programas con un enfoque en brindar una supuesta igualdad de condiciones a la diversidad de colectivos que concurren a la educación. Un ejemplo es el Programa Red Mandela (2014), que surge en conjunto a UNICEF y el Instituto Interamericano de Discapacidad e Inclusión (iiDi), en Uruguay son 72 escuelas que participan del programa y 15 instituciones de educación secundaria (Liceos y UTU), entre ellos el Liceo 6 de la ciudad de Rivera. Se propone “[...] una transformación en la cultura y en

la práctica de los entornos educativos para visibilizar las diferentes identidades, necesidades y trayectorias de los estudiantes, con el compromiso de la eliminación de las barreras que impidan concretar su derecho a la educación” (ANEP, s/f). Otra propuesta es la capacitación que se promueve en el curso en educación inclusiva, en donde 245 docentes de todo el país se capacitan en el rol de maestros/as de apoyo con el propósito de promover, intercambiar conocimientos y sistematizar experiencias en prácticas de educación inclusiva (*Ídem*).

Ahora bien, según datos del censo 2011 un 15,9% (esta cifra para la población en general, no de participantes de centros educativos) de la población declara tener alguna condición de discapacidad, y realizando una búsqueda de programas de educación, se evidencian que son pocas las entidades que brindan alguna atención a la discapacidad en relación con el colectivo descrito. La percepción de los estudiantes, informantes de la presente investigación, complementan esta poca oferta a la discapacidad por parte de los centros educativos, al mismo tiempo, hacen visibles intervenciones puntuales que parten de iniciativas en aportar a la educación inclusiva en centros educativos:

Me encanta que hablen sobre esto. Sabemos bien que no incluyen a estas personas con discapacidad al deporte, en mi último año de bachillerato, hice un proyecto sobre Autismo, y ahora muchos profes están trabajando más con el tema⁸. Lo creo necesario, y me parece muy bueno trabajar con ellos e incluirlo a esto tan lindo.
(N.T, 21/03/2022)

Frente a esto, surgen pistas importantes que apuntan para la idea de que, aún la discapacidad sea un tema poco abordado por los “programas” oficiales educativos, intervenciones puntuales existen. En el caso relatado por el estudiante estas intervenciones,

⁸ Hace referencia al programa Educación Media Tecnológica (EMT) en Deporte y Recreación de UTU en donde una materia es formular un proyecto y ejecutarlo dentro de la clase.

fueron posibilitadas por la formulación de proyectos inclusivos, es decir, que incluyen tanto los estudiantes en la dinámica creadora de un curso, como también incluyen contenidos temáticos importantes que, en el ejemplo dado, engloban el colectivo de personas en situación de discapacidad, como el colectivo autista.

Se resalta que una educación inclusiva se define “[...] como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2005. *Apub*, Blanco, 2008). Y como la educación física en definitiva es educación con el plus de incluir a la corporeidad de los sujetos se la debe legitimar con un carácter autónomo. Torrón, Ruegger y Rod, 2010 afirman que la educación física de carácter autónomo “[...] son aquellas que sitúan la razón o importancia pedagógica de las prácticas corporales de movimiento en su sentido propio, por considerar que encierran elementos humanos fundamentales[...]”, darle prioridad a la actividad en sí misma y no por cuestiones que refieren a tradiciones o que repercutan en cuestiones ligadas al actuar docente de manera general (p.8). En ese sentido, se resalta a modo de conclusión el relato de un informante con relación a una educación inclusiva que efectivamente centre su atención en donde debe estar, en el estudiante:

Es un tema de suma importancia y muy necesario hoy en día, es necesario que se preste atención a todo tipo de población tanto a los más carenciados como aquellos con discapacidades físicas que les impida moverse como los demás, esto porque, además de tener en cuenta como trabajar con ellos, trabaja y desarrolla su parte emocional y su autoestima, si se incluye y se es inclusivo creamos un entorno donde todos puedan participar y sentirse incluidos a pesar de sus carencias y discapacidades, en mi opinión por decirlo de alguna manera, creamos alegría en estas personas, las hacemos sentir que valen y que tienen su propio valor.

(Y.R, 21/03/2022)

Cabe resaltar que según las normativas ya expresadas es el derecho de todos los ciudadanos de gozar en igualdad de condiciones las posibilidades que brinda el Uruguay, y es el deber del estado garantizar que se cumplan esos derechos, a su vez la sociedad debe realizar un cambio en su estructura para que realmente se hable de inclusión. Como lo expresa Fernández 2017:

[...] cualquier legislación o política pública que aborde la problemática de las personas con discapacidad [...] debe reconocer que el principal obstáculo para el ejercicio de sus derechos y de su plena inclusión social no es la discapacidad en sí, sino los límites que las diferentes culturas y sociedades imponen a la conducta y comportamiento humanos, así como por el estigma social y las consecuentes actitudes y prácticas discriminatorias de que han sido y continúan siendo objeto. (p,14)

4.2.2. La formación docente constituida en el Plan 2014 direccionada a brindar una adecuada atención a la población en situación de discapacidad.

Con relación a la formación docente constituida en el Plan 2014 direccionada a brindar una adecuada atención a la población en situación de discapacidad, se evidenció una escasa atención hacia los colectivos de personas en situación de discapacidad. Los testimonios de los estudiantes son un aliado al momento de afirmar esto, a continuación, se presenta el testimonio de un estudiante en donde apunta a la poca o escasa preparación que se es brindada dentro del plan 2014 esto, cuando se proyectan, por ejemplo, a la inserción en el campo laboral, más específicamente, a los requerimientos que se presentan allí.

Nuestra carrera no cumple con los requerimientos que se nos van a presentar en el campo laboral, las escuelas y demás instituciones que incluyen muchas personas con discapacidad está buenísimo, pero a los profesionales de estas instituciones como lo son los licenciados en educación física no nos preparan en nuestra carrera para esto, es un debe muy grande en el plan 2014.

(S.A, 24/03/2022)

Otro estudiante destaca en su relato que se aborda de manera superflua a la formación en educación inclusiva para brindar atención a la discapacidad.

Es algo muy poco trabajado en la carrera, no hay un desarrollo a fondo del tema, sino algo muy breve, creo que debería ser todo lo contrario.

(B.U, 30/03/2022)

En el siguiente relato el estudiante destaca la necesidad de adquirir herramientas para defenderse en el campo laboral a futuro.

La carrera no cuenta con las herramientas para brindarle al estudiante donde él pueda defenderse a futuro en el campo laboral para personas con diferentes discapacidades, siendo esto muy necesario y un tipo de educación física adaptada.

(O.D, 23/03/2022)

Como se evidencia en los relatos hay una necesidad por parte de los estudiantes de adquirir herramientas pedagógicas para la labor docente con el colectivo de personas en situación de discapacidad. Este hecho no es ajeno a este contexto ya que, en la revisión bibliográfica, como se citó en la anterior categoría de análisis, diversos autores plantean la complejidad que los docentes presentan en capacitarse de manera adecuada para brindar una atención al colectivo de personas en situación de discapacidad.

Por otro lado, se considera de importancia señalar que los estudiantes se basan más en la función de enseñanza universitaria. Es decir, es una parte menor la que procura completar su formación en la función de extensión e investigación. Esto conlleva a que, desde la percepción del grupo de investigación, se demande una unidad curricular específica sobre discapacidad. Es evidente que la EF es amplia y es imposible especificar en cada área, y que el estudiante debe realizar estudios específicos para completar su formación. A su vez, es cuestionable que en el plan 2014 no exista una asignatura específica para formar docentes que brinden una adecuada atención al colectivo de personas en situación de discapacidad. Se afirma esto recordando que desde el año 2008 ISEF pasa a formar parte de la Universidad de la República. No funciona más como un instituto con una tradición normalista de enseñanza y adiestramiento de los cuerpos como lo expresan Dogliotti (2012) y Rodríguez (2012), sino que se adhiere al enfoque universitario de enseñanza, en donde, se considera que para que el estudiante adquiera una formación integral debe completar su trayecto en la Universidad

realizando capacitaciones en otras áreas o en la extensión universitaria o investigación, ampliando el abanico de saberes adquiridos en pro de alterar positivamente su condición de docente y como persona en una sociedad (Mora y Píriz 2018).

Cabe resaltar que en los planes anteriores de ISEF (1992, 1996 y 2004) se evidencian al menos una asignatura específica que prepare a futuros docentes para abordar el tema de la discapacidad. Otro tema es el enfoque que centra a la enseñanza, Rubinstein (2012) afirma que en los planes 1992 y 1996 basan su enseñanza en el modelo médico biológico, esto es, centran su atención a la discapacidad como una enfermedad y mediante los correctos ejercicios se corrige o previene de tal mal. La autora afirma que tal es ese enfoque al modelo médico biológico que en la asignatura Teprade IV, en el plan 1992, se basa en la práctica educativa con población excepcional y está engloba a la discapacidad, adultos mayores y niños en edad inicial. Puede que los adultos mayores, debido a la condición médica de personas debido a su alta edad sea factible de pertenecer a la población excepcional pero los niños de edad inicial deliberadamente no deben pertenecer a esa categoría, son niños sin alguna condición en déficit, pero se considera que de no corregir los cuerpos desde temprana edad se corre el riesgo de que a futuro adquieran malas posturas o deformidades, una teoría claramente higienista. Por otro lado, el plan 2004 en sus prácticas, según la autora, prima una enseñanza basada en el modelo social en relación con la discapacidad. Esto es, centrar su atención en la persona en sí mismo, y que está simplemente padece alguna situación de discapacidad que le impide desenvolverse correctamente dentro de la sociedad, pero es de su derecho gozar de las mismas condiciones que toda la población. Un dato curioso es que en el plan 2004 si bien su enfoque se basa en el modelo social de enseñanza en relación con la discapacidad, no se toma en cuenta la CIF (2001), lo que deja en evidencia que en Uruguay se ha tardado en tomar postura con relación a esta clasificación (Rubinstein, 2012).

Otro tema que se destacó entre los estudiantes que completaron el formulario fue la poca oferta/capacitación que brinda el plan de estudios vigente de formación docente de educación física atinando específicamente a la discapacidad intelectual, siendo así, el siguiente estudiante expresa aquí, la ausencia de unidades curriculares dentro del plan que traten acerca de la discapacidad intelectual.

Faltan materias dentro del plan que toquen el tema discapacidad, y eso es algo muy importante, principalmente la intelectual que jamás se habló nada.
(E.D, 22/03/2022)

Como visto, no es solo la falta de materias sobre el tema discapacidad que está en juego, sino también una atención a las clasificaciones de las discapacidades, visto el énfasis dada a discapacidad intelectual. Pero esto no es todo, una vez que los estudiantes también apuntaron para un tipo de saber específico:

Deben hacer llegar más información sobre esta temática, sobre todo información práctica.
(W.B, 27/03/2022)

La “información práctica” visibilizada en el fragmento arriba, parece apuntar para las prácticas docentes donde es el saber didáctico de la enseñanza lo que se pone en juego. Esta atención a las prácticas docentes, aparece de modo más explícito en otro fragmento, cuando D.R, relata:

Me parece interesante la temática, pensando en la práctica docente.
(D.R, 27/03/2022)

Se detalla a continuación, las asignaturas impartidas en el plan 2014: Deportes Colectivos e Individuales, Motricidad y Aprendizaje, Didáctica, Pedagogía, Historia,

Psicología, Investigación, Didáctica/Práctica Docente, Seminario de Egreso I y II, Filosofía de la Educación, Sociología, Educación Física Infantil, Gimnasia, Ritmo y Danza, Prácticas Corporales Regionales, Anatomía y Fisiología, Acondicionamiento Físico, Educación Física Adaptada, Juegos y Recreación, Tiempo Libre y Ocio, Campamento y Vida en la Naturaleza.

Se relata que, desde el trayecto propio del equipo de investigación, a punto de culminar con la carrera de grado, las Unidades Curriculares (UC) que trataron en algún momento al tema de la educación inclusiva fueron muy pocas, se constata que las pocas asignaturas que se involucraron con aspectos vinculados a la discapacidad fueron EFI 2 y Práctica Docente 3 en un periodo corto de clases. Y es la UC Educación Física Adaptada (EFA) la que centra alguna atención en mayor medida al tema. A su vez, está aborda temas de manera genérica, no permitiendo hacerlo a profundidad, lo que conlleva a no ser abordados todos los tipos de discapacidades, bien como se pudo percibir en el relato de E.D expuesto arriba. Pero también en los relatos abajo, donde M.C Y B.M se refieren específicamente a UC EFA:

Con respecto a la unidad curricular Educación física adaptada, no abarca a discapacidades intelectuales
(M.C, 21/03/2022)

La UC educación física adaptada, es una unidad muy amplia para obtener conocimiento académico que te prepare para trabajar con cualquier público que contenga alguna discapacidad.
(B.M, 21/03/2022)

Cabe resaltar que cada docente tiene su autonomía en el armado del programa a ser impartido, pudiendo abarcar las temáticas que ellos deseen dentro de los ejes de las

correspondientes unidades, lo que conlleva a que los saberes volcados en los estudiantes sean selectivos. Todo esto, debido a que en la carrera y las unidades curriculares abordan cuestiones muy amplias y generales, dándole al docente la autonomía al armar su currículum.

Algunos relatos estudiantiles apuntaron a ese carácter genérico del currículum. En el relato abajo la Universidad aparece como una “base” que garantiza saberes generales, pero incapaces de dar una formación acabada al estudiante:

La facultad⁹ no prepara a nadie para trabajar tan siquiera con personas saludables, solamente brinda una base, pero nadie sale de la facultad pronto si no se preparan y ejercen trabajo extra fuera de la misma, mucho menos con personas que tienen alguna discapacidad, digo mucho menos, porque es más complejo, se necesita más estudio y práctica, no hago referencia a la población y si al profesor que se posiciona frente a esta población.

(G.M, 28/03/2022)

Además, el fragmento apunta para estrategias de los estudiantes “trabajo extra fuera” de la Universidad, esto para seguir buscando una formación paralela a la ofrecida por la misma.

Haciendo referencia así, a la escasez de formación en las áreas de la educación física en la LEFoPE, con relación a brindar atención a colectivos que se encuentren cursando alguna situación de discapacidad. Teniendo en cuenta esto, el planteamiento aportado por el estudiante radica en esta visión de falta de formación que ha tenido en su transcurso como estudiante. Sin embargo, el posicionamiento del estudiante permite ver la problemática no como un problema exclusivo del Plan 2014 o de la LEFoPE y si de toda enseñanza universitaria.

⁹ Hace referencia a la Universidad de la República.

De esta manera, es que se deja valiosos hallazgos volcados a la investigación, se debe tener en cuenta que la discapacidad se encuentra en cualquiera sea el espacio, y disertando sobre formación, es que se le debe tener aún más una atención notable. El aprendizaje debe ser de calidad sin dejar ningún deber de lado, y la inclusión de todos será responsabilidad de los estudiantes mismos, pero saber cómo hacerlo depende de la calidad de lo que se viene construyendo como estudiantes. En ese sentido, Rubinstein y Franco (2020) “plantean la necesidad de incorporar y/o incrementar la formación en el área de la discapacidad en el grado, así como incluir mayores posibilidades de formación permanente”. Los autores afirman que los docentes “[...] no se sienten preparados para la enseñanza de alumnos con discapacidad. Sus conocimientos surgen de la experiencia docente, pero no de la formación” (*Ídem*). A modo de conclusión se plasma el relato de un estudiante que centra la atención en donde realmente debe estar, el colectivo de personas en situación de discapacidad:

Es un tema super importante para nuestro proceso y poder enseñar de forma agradable para las personas que estamos trabajando, ya que se merecen el mismo derecho de disfrute que todxs, sin importar la capacidad diferente que se tenga, pero por esa falta de formación y que no le dan el lugar que se merecen dentro de la carrera, termina perjudicándolos.

(Y.R.Z, 21/03/2022)

Se intenta reflejar en esta categoría de análisis los relatos de los estudiantes que completaron el formulario y realizar una triangulación en base a autores referenciados en el cuerpo de la investigación mediante la interpretación propia del equipo.

4.2.3. Las perspectivas de los estudiantes en capacitarse en brindar atención al colectivo en situación de discapacidad.

Partiendo del eje central de esta investigación, que es la perspectiva de los estudiantes frente a su formación docente direccionada a brindar una adecuada atención a las personas en situación de discapacidad, es imprescindible poner en evidencia los relatos y resultados obtenidos con indicativos directos relacionados a esta categoría. Se procura mostrar el punto de vista, entendimiento, pensamiento, concepciones, miradas, interpretación, comprensión y óptica sobre sus futuras o presentes trayectorias dentro de la carrera, dando un tratamiento desde un saber de la experiencia, analizando y discutiendo de forma integral o como un todo los datos obtenidos.

Se puede observar que la gran mayoría de las respuestas de los estudiantes están directamente ligadas a obtener conocimiento académico, práctico y herramientas que ayuden a prepararlos para cualquier situación que posiblemente vengan a enfrentar, destacan que es de extrema necesidad tener instancias de aprendizaje direccionadas al tema discapacidad, como añadir Unidades Curriculares específicas, materias optativas, capacitaciones, cursos, talleres, aumentar la oferta de instancias prácticas relacionadas al tema, dejan explícito la necesidad a una atención mayor a la educación inclusiva.

Los estudios mencionados en el cuerpo de esta tesis, nos presentan indicativos que apuntan a la importancia de tener Unidades Curriculares específicas, direccionada a discapacidades, la importancia de una formación integral y que el docente esté próximo del tema. Los relatos de los estudiantes apuntan para un interés de que, en la LEFoPE se expanda los conocimientos relacionados a la educación inclusiva. En esa línea, uno de los puntos más mencionados fue la necesidad de aumentar la oferta de horas relacionadas al tema.

Sería de necesidad urgente que se añadieran unidades curriculares que fortalezcan conocimientos sobre la temática.

(D.R, 21/03/22)

Considero realmente importante el que haya una unidad curricular que sea específica de trabajo con diferentes discapacidades, en la que se debería de separar discapacidad física e intelectual y trabajarla en forma diferente.

(A.S, 21/03/2022)

Debería de existir una UC que aborde temas como el de la discapacidad y a su vez de herramientas para trabajar con ese tipo de colectivos.

(S.D, 21/03/2022)

Mendoza (2008) afirma que cuanto mayor es la capacitación del docente mayor es la calidad de respuestas y estrategias pedagógicas para dictar una clase de educación física inclusiva. Una educación inclusiva se entiende como el medio por el cual permite a que la persona con discapacidad goce del derecho a una educación de calidad, en donde no haya discriminaciones y cada individuo pueda poseer las mismas oportunidades de las cuales tiene acceso el resto de las personas (Blanco, *Apub* ONU, 2008. p, 9). En ese sentido se destaca el relato de un estudiante que es escasa las políticas de inclusión en la región y se ve reflejado en la educación física, entre otras áreas.

Considero que existe la necesidad de tener elementos más concretos que traten de estudiar y abarcar las diferentes discapacidades y su relación con la Educación Física, no solo en la carrera, sino en la región. Existe un deber bastante importante con respecto a ese tema, principalmente en las políticas de inclusión.

(J.B, 21/03/2022)

Se resalta una acción interesante respecto a “elementos más concretos” (como se refiere el informante) de estrategias que fomenten la inclusión educativa. Esto en un estudio realizado por Reina, Hemmelmayr & Sierra (2016), en el cual trae una visión de que el docente debe tener estrategias de educación que desarrolle la cooperación, socialización, autonomía y valores de los estudiantes, tratando de presentar una clase de educación física que genere un aprendizaje significativo para el participante. Para que eso sea una real posibilidad, el docente debe tener una buena capacitación, con un abanico mayor de estrategias pedagógicas y de mejor calidad. Y para proporcionar una clase efectivamente inclusiva, mencionan que el docente debe buscar estrategias metodológicas para mejorar su autoeficacia. Esta es, “[...] una forma de evaluación de la percepción de confianza en situaciones específicas, con el fin de poder dar una respuesta efectiva a las mismas” (p. 94). Refuerzan que cuanto más cerca e interiorizado con la temática en cuestión están, mayor será la capacidad del docente de adaptarse en la clase de educación física, ampliando las posibilidades de plantear una clase con una educación realmente inclusiva.

A continuación, se resalta un relato de un estudiante que expone aspectos muy importantes para coexistir de buena manera como sociedad.

Es muy relevante trabajar la discapacidad y la educación inclusiva. Saber cómo trabajar y obtener los conocimientos necesarios y llevarlos a la práctica para que esas personas tengan los mismos derechos, no se sientan excluidas de la sociedad y puedan acceder a una vida de calidad.

(E.F, 21/03/2022)

Traemos este testimonio con un sentido de visibilizar que de alguna manera los estudiantes consideran necesario capacitarse en educación inclusiva, pero a su vez no utilizan efectivamente las posibilidades que les brinda la universidad. Esto porque dentro de la formación docente del ISEF, a partir de la entrada del Instituto en la Universidad, existen instancias de prácticas educativas, proyectos de educación permanente, extensión e investigación, que son posibilidades de exploración de un contenido diferente al habitual. Además, algunas de estas propuestas ofrecen la posibilidad de que los estudiantes elaboren sus propios proyectos, como, por ejemplo, los Proyectos de Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) que ofrece a equipos estudiantiles la oportunidad de desarrollar proyectos de investigación. Y los Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria que también posibilitan a equipos de estudiantes desarrollar proyectos de grado. Ambas propuestas, pueden desarrollarse paralelamente a la cursada curricular de cualquier plan de estudio. Lo que en el caso de la LEFoPE surge como una oportunidad de formarse mediante otros espacios en que se hace posible aquello que parece imposible vía el currículo oficial y en efecto no es aprovechado por la mayor porción de estudiantes¹⁰.

¹⁰ Se destaca justamente la motivación que surge para abordar este tema en la tesis por parte del equipo nace de estas funciones universitarias que no son tan habituales por muchos estudiantes.

Dentro de esta investigación se plantean algunas evidencias de programas que efectivamente suman a que la educación de los futuros docentes de educación física sea integral, ampliando las posibilidades de brindar una clase de educación inclusiva, lo que conlleva a que todos los ciudadanos gocen de sus derechos que establece la ley. Ahora esto debe ser respaldado por el resto de la sociedad, no porque lo establece alguna ley o a consecuencia de algún sentimiento que pueda transmitir una persona en situación de discapacidad. Se pretende aportar un granito de arena, hacer algo de ruido en relación con el tema y apoyar a la causa para que realmente se pueda afirmar que existe una inclusión de las personas en la sociedad, sin importar cualquier cuestión.

5. Consideraciones finales.

Partiendo del objetivo general de este estudio que es problematizar las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la sede de Rivera respecto a la formación docente direccionada a brindar una adecuada atención a colectivos de personas en situación de discapacidad, se desarrollan tres objetivos específicos, que a su vez, delimitan en categorías de análisis, en donde se evidencian resultados que pueden contribuir al debate en torno a la formación docente y, a la trayectoria académica de los estudiantes, ampliando la mirada a la formación y a la educación inclusiva.

Las categorías de análisis muestran genéricamente tres puntos: 1) El conocimiento previo que traen los estudiantes; 2) la formación docente en la LEFoPE con relación a la discapacidad y; 3) las perspectivas en capacitarse que tienen los estudiantes.

En relación al primer punto – el conocimiento previo que traen los estudiantes – muchos puntos de vista fueron evidenciados. Se destaca el reconocimiento de la falta de

capacitación en brindar una adecuada atención al colectivo en situación de discapacidad. Los datos empíricos muestran indicios que la motivación en pensar el tema de la discapacidad está ligada al pertenecer a una familia constituida por una persona en esta situación o por trabajar directamente con dicho colectivo.

Además, se evidenciaron algunas estrategias del sistema educativo de secundaria que brinda la posibilidad que los estudiantes exploren el tema de la discapacidad, como, por ejemplo, la elaboración de proyectos que, desde el punto de vista del estudiante está en ascensión. De forma general, los estudiantes que compusieron la muestra del estudio se demostraron interesados en el tema y abiertos a exponer su mirada.

Se evidencio referente, al conocimiento de los informantes frente a la temática, que es un tema recurrente a nivel mundial, y por más que se relate que existe una preocupación y que es necesario dar una debida importancia a esa temática, existe un déficit y falta de conocimiento sobre el área de la discapacidad, tanto académica cuanto empírica, y eso nos muestra de forma clara en los resultados.

En el segundo punto – la formación docente en la LEFoPE con relación a la discapacidad – se observó que, según el punto de vista de los estudiantes, su formación es deficitaria, específicamente, cuando se piensa el Plan de estudio en vigor en la región noreste, pero no se evidencio una importancia en la formación en extensión e investigación universitaria. Se destacó en los relatos la poca oferta de Unidades Curriculares que se dediquen a pensar la discapacidad. Esas miradas que visibilizan la carencia en la formación también presentan una preocupación con el futuro laboral. De modo general, la mirada de los estudiantes apunta para una formación poco significativa respecto al tema discapacidad y, además, presenta escasas herramientas para el trabajo capacitado, volcado a la inclusión, o directamente el preparó para abordar una posible situación que vengán a pasar con relación a

discapacidad, hecho que en los antecedentes en la revisión bibliográfica se evidencio en diferentes lugares del mundo.

En el tercer punto, –las perspectivas en capacitarse que tienen los estudiantes – se destaca que la mayoría de los relatos de los informantes están en concordancia con muchos lineamientos teóricos de autores que se dedican a investigar la educación inclusiva. Es decir, destacan la importancia de tener una formación integral para, así, dictar clases de calidad y verdaderamente inclusivas.

Además, queda reflejado que hay dentro del cuadro actual de unidades curriculares del Plan (2014), la oportunidad de profundizar más sobre el tema, destacan los estudiantes en la hora de sus respuestas, y se puede concluir que sí, que no se sienten preparados para dictar clases inclusivas, pero hay interés de la mayoría por más horas y posibilidades de aprendizaje, que los capacite a trabajar directamente con personas en situación de discapacidad y que pueden desarrollar clases inclusivas. Esperan recibir de la LEFoPE contenidos que abarquen y brinden herramientas y conocimientos que beneficien un buen trabajo con dicho colectivo. Atentos aquello que “nos toca” también se evidenció posibilidades de líneas de fuga frente a las limitaciones del Plan, cuando, por ejemplo, se visibilizó que en la Universidad el currículo estudiantil no es constituido solamente por un plan, pero también por la posibilidad de desarrollar proyectos de extensión u investigación a respecto del temas de interés, como los realizados por el propio grupo de investigación, pero en su mayor porción los estudiantes centran su atención a la función de enseñanza.

Para culminar con esta tesis, destacamos la importancia y relevancia de este tipo de investigación, tanto para el contexto académico como para la sociedad, es de extrema importancia proporcionar, como docentes de educación física, clases que sean inclusivas, que permita que las diferencias no sean un fenómeno de exclusión, frustración y trauma. Es

necesario romper con los paradigmas establecidos tradicionalmente en la educación física en Uruguay y planificar clases realmente inclusivas. Tarea nada sencilla sin capacitaciones, recursos y una sociedad que se basa en la funcionalidad de los sujetos.

Por último, se espera que la presente investigación pueda contribuir a respecto de las problemáticas en torno a educación inclusiva y ayude a la propia institución a tener una mirada más sensible respecto al tema y ofrecer más posibilidades de capacitación. Y a que los estudiantes piensen más allá de obtener un título y aprovechen las oportunidades de una formación integral que brinda la universidad de la república.

6. Referencias Bibliográficas.

Administración Nacional de Educación Pública, ANEP. (s/f). *Educación Inclusiva*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

<https://www.dgeip.edu.uy/programas/educaci%C3%B3n-inclusiva/>

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En: *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: Aportes a las discusiones de los talleres*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creación y validación del instrumento de autoeficacia para la formación de profesores de educación física para la inclusión. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205.

<https://europepmc.org/article/med/23520246>

Boato, E. & Sampaio, T, & Silva, J. (2012). Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. *Motricidade*, 8 (2), 891-900.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273023568113>

Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9326>.

Dogliotti, P. (2014). Acerca de la " Cultura Física" en la revista Uruguay-Sport: Archivos de la CNEF, Uruguay (1918-1926). *Revista brasileira de Ciências do Esporte*, 36, 608-

616.

https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:zG6gkc3iFTgJ:scholar.google.com/+historia+de+la+educacion+fisica+en+uruguay&hl=es&as_sdt=0,5

do Santos, L. Macedo, E. Nuñez, L. Rodriguez, A. (2019). *Inclusión de niños/as con distintas discapacidades en el aula de Educación Física*. [Tesis de Grado de la Universidad de la República]

https://biur.edu.uy/F/22L7X6JYR2YNF84X35VGHLP6LKL9TNKBFYJ5H87DCK71B7KCKC-09063?func=find-b&request=laura+do+santos&find_code=WRD&filter_code_4=WFM&filter_request_4=&filter_code_5=WSL&filter_request_5=&adjacent=N&x=21&y=10

Durán Martín, D.; Sanz Serrano, A. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, (7)27. 203-230. Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222960006>

Fernández, M. T. (2017). *La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

<http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1578>.

Fundación Bensadoun Laurent. (2020). *Discapacidad en Uruguay: ¿Qué hay que saber?*

<https://fundacionbl.org/discapacidad-en-uruguay-que-hay-que-saber/>

García Martín, J. M. (2005). La discapacidad hoy. *Psychosocial Intervention*, 14(3), 245-253.

<https://journals.copmadrid.org/pi/art/1e8c391abfde9abea82d75a2d60278d4>.

Gómez, C., y Okuda, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Iglesias, Patricio. (2020). *Recreación y Deporte*. [Tesis final de grado del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes].

[http://accede.iuacj.edu.uy/bitstream/handle/20.500.12729/468/TFG2020_Iglesias.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://accede.iuacj.edu.uy/bitstream/handle/20.500.12729/468/TFG2020_Iglesias.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://accede.iuacj.edu.uy/bitstream/handle/20.500.12729/468/TFG2020_Iglesias.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
http://accede.iuacj.edu.uy/bitstream/handle/20.500.12729/468/TFG2020_Iglesias.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Censo de Hogares: Discapacidad*.

<https://www.ine.gub.uy/web/guest/discapacidad>

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, (19), 20-28. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

Ley 18.418 del 5 de noviembre de 2008. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 24. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

Ley 18.437./ 2008. de 12 de diciembre. Ley General de Educación. Artículos 8, 18 y 72 <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley 18.651.9 de marzo de 2010. Ley de protección integral de personas con discapacidad. Artículos 1, 4 y 40. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>.

López, I. G., & García, D. M. (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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6367737>.
- Litwin, J., y Fernández, G. (1995). Evaluación en educación física y deportes. Stadium.
- Marcondes, N. A. V., &Brisola, E. M. A. (2014). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, 20(35), 201-208. <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>.
- Mendoza Laiz, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Psycho social Intervention*, 17(3), 269-279. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592008000300004&script=sci_arttext&tlng=en
- Molano Tobar, N. J., Llanos, R. M., &ZuñigaLopez, C. I. (2017). Formación para la discapacidad en programas de Educación Física-Colombia. *Educación Física y Ciencia*, 19(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439954671012>
- Mora Pereyra, B. Píriz Correa, R. (2018). El cuerpo bajo la lupa: Aportes de las Ciencias Humanas y Sociales a la Educación Física en Uruguay. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(1), 72-90. <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/59910>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42419/9243545426.pdf>.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75356/?sequence=1>.

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Intelectual*.

https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf
https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf

Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2017). Pedagogías para la inclusión de alumnos de primero de primaria con discapacidad en EF. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414-426.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134>
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134>

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista colombiana de derecho internacional*, (16), 381-414.

<https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>

Pérez Rodríguez, L. A., EscalanteCandeaux, L., & Gómez Valdés, A. (2021). Acciones metodológicas para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual mediante el parakarate. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(1), 4-16. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522021000100004&script=sci_arttext&tlng=pt)

[24522021000100004&script=sci_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522021000100004&script=sci_arttext&tlng=pt)

Programa Conjunto ANEP – UDELAR. (2014). *Licenciatura en Educación Física opción Prácticas Educativas*. <https://isef.udelar.edu.uy/ensenanza/planes-de-estudio/>

Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). *Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo*. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/4772>.

- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre el normalismo y la universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10525>.
- Roque Hernández, M. P. & Domínguez Mota, M. G., (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Revista Electrónica Nova Scientia*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v4n8/v4n8a8.pdf>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39, (1), 96-106.
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/2518/2776>
- Rubinstein, S. (2012). La formación de los profesores de Educación Física en el área de la discapacidad: un análisis de los planes de estudios de 1992, 1996 y 2004 del curso de profesores del ISEF-Montevideo. *Movimento*, 18(3), 203-218.
<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115323698011.pdf>
- Rubinstein, S. (2015). 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*, n. 3, p. 57-67.
<http://www.accede.iuacj.edu.uy/handle/20.500.12729/396>
- Rubinstein, S. Franco, V. (2020). El Campo de la Discapacidad Desde la Perspectiva de los Docentes que Cursan la Especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad Del IUACJ. *Rev. bras. educ. espec.* 26 (1). Jan-Mar. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100002>

Sánchez, L. (2021). ¿Personas con capacidades diferentes o personas con discapacidad?

Revista Análisis de la Realidad Nacional, 10(22). <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2021/04/Uso-del-lenguaje-hac%C3%ADa-PCD.pdf>.

Sanz, D, Reina, R. (2012). *Actividades físicas y Deportes Adaptados para personas con Discapacidad*. Paidotribo.

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa.

Series: Libros de Cátedra.

<https://eva.interior.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=25240>

Torrón, A., Ruegger, C., & Rod, C. (2010). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), 117-133.

<http://ojs.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/662>.

Verdugo Alonso, M.Á., Arias Martínez, B., Gómez Sánchez, L.E. y Shalock, R.L. (2009).

Escala GENCAT: manual de aplicación de la Escala GENCAT de Calidad de vida.

Barcelona: Institut Català d'Assistència i Serveis Socials. <https://sid->

[inico.usal.es/documentacion/escala-gencat-manual-de-aplicacion-de-la-escala-gencat-de-calidad-de-vida/](https://sid-inico.usal.es/documentacion/escala-gencat-manual-de-aplicacion-de-la-escala-gencat-de-calidad-de-vida/)