

INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

**PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
FÍSICA RESPECTO A LA DISCAPACIDAD EN ESCUELAS
INCLUSIVAS DE MONTEVIDEO**

Trabajo Final de Grado presentado al Instituto
Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes,
como parte de los requisitos para la obtención del
Diploma de Graduación en la Licenciatura en
Educación Física, Recreación y Deporte.

Tutor: Mag. Sofía Rubinstein

MAGDALENA DE LOS SANTOS

EFRAÍN PUIG

MONTEVIDEO

2020

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Los abajo firmantes Magdalena de los Santos y Efraín Puig, son los autores y responsables de todos los contenidos y de las opiniones expresadas en este documento, que no necesariamente son compartidas por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Magdalena de los Santos

Efraín Puig

ÍNDICE

RESUMEN	I
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Objetivo general	3
1.2 Objetivos específicos	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1 Concepciones de discapacidad.....	4
2.1.1 Modelos de discapacidad	5
2.2 Inclusión	8
2.2.1 Inclusión en el ámbito educativo.....	9
2.2.2 Inclusión a nivel de primaria	10
2.3 Formación y experiencia docente	11
2.4 Actitudes.....	13
2.4.1 Actitudes dentro del ámbito escolar	15
3. METODOLOGÍA ver espaciado.....	17
3.1. Modelo de Investigación	17
3.2 Alcance.....	17
3.3 Selección de la muestra.....	18
3.4 Instrumentos de recolección de datos.....	18
3.5 Estudio piloto	18
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	19
4.1 Concepciones de la discapacidad.....	19
4.2 Formación y experiencia docente	21
4.3 Actitudes de los docentes de Educación Física ante la discapacidad	23
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	26
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
7. ANEXOS	36
7.1 Anexo A: Cuestionario sobre las actitudes	I

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar las perspectivas de los docentes de Educación Física de primaria respecto a la discapacidad en escuelas inclusivas públicas y privadas de la ciudad de Montevideo. Los objetivos específicos se centraron en indagar las concepciones que giran en torno a la discapacidad de los docentes, indagar las actitudes en la inclusión educativa, describir la formación de los docentes y analizar la experiencia en el ámbito de la discapacidad. Se seleccionó un modelo mixto de investigación con un alcance descriptivo. Participaron del estudio 20 docentes de Educación Física que desarrollan su trabajo en escuelas inclusivas públicas y privadas de la ciudad de Montevideo. La técnica de recolección de datos utilizada fue un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas en formato digital aplicado a los participantes del estudio. Luego de analizar los datos obtenidos se concluye que: la mayoría de los docentes participantes ven a la discapacidad desde una perspectiva basada en el modelo médico o rehabilitador, independientemente de la formación y experiencia docente en el ámbito inclusivo. A su vez, las concepciones expresadas por los docentes no se enmarcan en el modelo de la diversidad y se contradicen con las actitudes que expresan para un abordaje adecuado en el ámbito de la inclusión educativa. En relación a las actitudes de los docentes que trabajan en inclusión, el sexo femenino tiende a tener actitudes más positivas en relación a la discapacidad en comparación con el sexo masculino.

Palabras clave: Discapacidad. Escuelas inclusivas. Educación Física. Formación docente. Actitudes. Experiencia docente.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se encuentra enmarcada en la línea de investigación titulada Educación Física, discapacidad e inclusión. Se busca analizar las perspectivas de los profesores de Educación Física respecto a la discapacidad en escuelas inclusivas públicas y privadas en la ciudad de Montevideo.

Resulta importante establecer algunos términos y definiciones relacionados al ámbito de la discapacidad antes de justificar la elección del tema de estudio. El informe Mundial sobre la Discapacidad publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), menciona que los obstáculos para facilitar o restringir la participación de las personas con discapacidad se encuentran relacionados a políticas y normas insuficientes, actitudes negativas, prestación insuficiente de servicios, financiación insuficiente, falta de accesibilidad, de participación y consulta, falta de datos y pruebas. A su vez, autores como Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González (2013) y Rello, Garoz y Tejero (2018) afirman que las creencias, prejuicios y actitudes negativas ante las personas con discapacidad son obstáculos para lograr políticas sociales de inclusión y adquisición de derechos.

Es pertinente también hacer referencia a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que forma parte de un conjunto de clasificaciones internacionales de la OMS y que tiene como objetivo “establecer un lenguaje común para describir la salud y los estados relacionados con ella, para mejorar la comunicación entre distintos usuarios, tales como profesionales de la salud, investigadores, diseñadores de políticas sanitarias y la población general, incluyendo a las personas con discapacidades” (2001, p. 6).

Por otro lado, autores como Mareño y Masuero (2010) afirman que:

la discapacidad no es una condición o un atributo personal sino una situación construida socialmente, una creación humana que todos los actores sociales producimos día a día a partir de nuestras actitudes, decisiones, acciones y omisiones en un contexto pensado, diseñado y construido según parámetros convencionales y estereotipos de normalidad biomédica (p. 103).

En Uruguay, se presenta como un desafío el acceso universal a la educación en niños y niñas con discapacidad. Teniendo en cuenta lo mencionado por las autoras da Rosa y Mas (2013) con relación a los datos obtenidos del Censo Nacional de Población del año 2011,

continúan existiendo situaciones de exclusión en el sistema educativo y se acentúa aún más en los ciclos educativos superiores. Estos factores constituyen un elemento de motivación para realizar este trabajo de investigación.

Haciendo referencia a Hernández, Casamort, Bofill, Niort y Blázquez (2011) la inclusión de estudiantes por parte de los profesores de Educación Física viene dada a partir de la combinación de aspectos relacionados a la adaptación de la metodología, procesos de evaluación como también a la adaptación de un currículum, la accesibilidad y la colaboración de recursos humanos. En la misma línea, Granada, Pómes y Sanhueza (2013) afirman que las actitudes de los docentes juegan un rol fundamental a la hora de promover procesos de inclusión de estudiantes con y sin discapacidad en las clases de Educación Física. Estos últimos autores contemplan que las actitudes de los docentes pueden variar dependiendo de diferentes variables tales como “la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible” (p. 53).

Un estudio realizado por López (2011) destaca que el profesorado es una pieza fundamental en los procesos de inclusión. Sus creencias, actitudes y acciones “pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión” (p. 47). En adición, Granada et al. (2013) concluyen que entre los diferentes factores que pueden promover actitudes positivas o negativas de los docentes hacia la discapacidad e inclusión, la falta de formación puede generar discrepancias y desinterés hacia la inclusión de personas con discapacidad en ámbitos educativos.

Este último aspecto es fundamental ya que los docentes precisan no sólo adaptar las metodologías o las formas de evaluación, sino que trasciende a la cooperación de otros sectores sociales para fomentar programas de inclusión que permita desarrollar las capacidades de los estudiantes y promover programas educativos de forma plena.

Por su parte González y Macías (2018), mencionan como un factor clave en cuanto a la atención a la diversidad a las experiencias previas en el aula por parte de los docentes de Educación Física, ya que los profesores con más de diez años de experiencia ven de forma positiva la convivencia en el aula entre personas con y sin discapacidad. En la misma línea González, Martín y Poy (2019), destacan que existe una “desconexión entre la teoría, impartida en las facultades de educación o en los cursos de formación permanente, y la realidad del aula” (p. 251). Ambos estudios coinciden en que la formación teórica no es coherente desde un enfoque práctico en el área de la inclusión. Existen carencias en aspectos prácticos a la hora de desarrollar herramientas, metodologías, estrategias de intervención y búsqueda o aplicación de recursos didácticos.

A pesar de los cambios en la terminología empleada en materia de educación especial, pedagogía, integración o inclusión, según estos últimos autores la formación se ha definido por un exceso de teoría poco aplicada con la práctica educativa de docentes de Educación Física.

Contemplando los antecedentes anteriormente explicitados, se plantea como punto de partida de esta investigación la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las perspectivas que poseen los docentes de educación física que trabajan en escuelas inclusivas respecto a la discapacidad?

1.1 Objetivo general

- Analizar las perspectivas de los docentes de Educación Física de primaria respecto a la discapacidad en escuelas inclusivas públicas y privadas de la ciudad de Montevideo.

1.2 Objetivos específicos

- Indagar las concepciones que giran en torno a la discapacidad de los docentes de Educación Física.
- Indagar las actitudes de los docentes de Educación Física que trabajan en inclusión.
- Describir la formación de los docentes participantes del estudio.
- Analizar la experiencia de los docentes participantes en el ámbito de la discapacidad.

2. MARCO TEÓRICO

Una vez planteado el punto de partida y los objetivos de la investigación, en este apartado se profundiza en los conceptos más relevantes vinculados a la elección del tema de estudio y que a su vez, serán imprescindibles para que los lectores puedan comprender los ejes temáticos que fundamentan el presente estudio. Los mismos son: concepciones de discapacidad, formación y experiencia docente, inclusión y las actitudes ante la discapacidad.

2.1 Concepciones de discapacidad

A lo largo de la historia, las concepciones sobre la discapacidad han ido evolucionando a la luz de diversos modelos conceptuales y paradigmas sociales, que fueron generando representaciones sociales y diferentes formas de comprenderla. En la Roma antigua, se consideraba que las personas con discapacidad mental estaban privadas de la razón y por ello requerían regulación, estableciendo una institución para administrar bienes del sujeto, conocida como curatela. En la edad media, con gran influencia del catolicismo, se adoptó un modelo de prescindencia donde se creía que el origen tenía carácter religioso, considerando a las personas con discapacidad una carga para la sociedad, siendo para los padres un castigo por pecados cometidos y una vida que merecía ser vivida o no; siendo el principal resultado los infanticidios. Posteriormente, el modelo evolucionó a una etapa de mendicidad y marginación donde se apelaba a la caridad de la sociedad como sustento para las personas con discapacidad (Hernández, 2015).

Los cambios más sustantivos en la línea del tiempo como sugiere Palacios (2008), sitúa al modelo rehabilitador o médico en los inicios del mundo moderno, pero, el mismo se consolida a principios del siglo XX. En acuerdo con Hernández (2015) existen antecedentes que mencionan el surgimiento del este modelo siglos atrás. Es en este modelo donde la persona con discapacidad deja de ser considerada como un animal para ser un humano, pero enfermo. Esta idea sugiere que las personas con discapacidad pueden ser consideradas sujetos de derecho (Aguilera, 2016).

A mediados del siglo pasado según este autor, existían organizaciones integradas por personas con discapacidad donde se comienza a discutir un nuevo modelo que da origen a lo que se conoce hoy como “modelo social”. El argumento planteado mencionaba la existencia de una relación entre el entorno, las limitaciones y las actitudes de la población.

En un enfoque más reciente, Padilla (2010) entiende a la discapacidad como la “deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (p. 401).

En adición, el concepto de discapacidad se encuentra en constante evolución y se pone en evidencia:

la necesidad de seguir generando una comprensión del fenómeno que incremente, desde la equidad y el compromiso por construir un mundo en el que el bienestar general sea un derecho de todos y para todos y cada uno de los seres humanos (Aguilera, 2016, p. 15).

Por otro lado, Gaviria, Amador, Herazo y Hernández (2019) al igual que Palacios (2017), entienden que la discapacidad de una persona puede concebirse mediante la interacción de factores personales como los estados de salud del individuo, factores sociales, contextuales ya sean personales o ambientales. La agenda de políticas públicas en materia de discapacidad debe propiciar la participación en todos los aspectos y ámbitos esenciales del ser humano.

Por su parte, en nuestro país, el artículo 2 de la Ley N° 18.651 sobre la Protección Integral de Personas con Discapacidad, considera a la discapacidad como “toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (2010, párr. 2).

La evolución de las concepciones que giran en torno a la discapacidad ha mostrado a lo largo de la historia un constante cambio que se acentúa de forma más dinámica con la aparición de los modelos médico, social, bio-psico- social, y el modelo de la diversidad. Toma aún más relevancia una vez que la problemática es tratada a través de una visión integradora involucrando a todos los actores de la sociedad y su contexto mediante la regulación de políticas públicas. Tal como se expresa en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), la discapacidad resulta de la interacción entre la persona con deficiencia y las barreras debidas a la actitud y al entorno (barreras físicas, actitudinales, de la comunicación y de acceso a la información).

2.1.1 Modelos de discapacidad

Como bien lo plantea Mareño y Masuero (2010) podemos diferenciar cuatro modelos de discapacidad que tuvieron gran influencia en el medio occidental y serán abordados a

continuación. Estos son el modelo médico, el modelo social, el modelo bio-psico-social y el modelo de la diversidad.

Desde la perspectiva del modelo médico que surge a principios del siglo XX, se entiende a la discapacidad como resultado de una enfermedad que en lo posible hay que erradicar por medio de la rehabilitación. Este modelo, también llamado de la rehabilitación o medicalizado delimita la problemática de discapacidad exclusivamente en el individuo por lo que “sus posibilidades de interacción y participación social son definidas como una responsabilidad netamente individual” (Mareño y Masuero, 2010, p. 97).

Según Palacios (2017) el modelo social surge en la década de los sesenta en Estados Unidos a partir del movimiento social denominado como movimiento de vida Independiente. Este movimiento se extiende hacia Reino Unido en la década de los ochenta como forma de protesta y lucha por la emancipación y participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Sin embargo, Mareño y Masuero (2010) ubican el inicio de dicho modelo en la década de los ochenta a partir de las críticas sociales impuestas al modelo médico. Este modelo de acuerdo con los autores redefine el concepto de discapacidad entendida como “una forma específica de opresión social, de sometimiento; en una situación impuesta a las personas con deficiencias por la forma en que se las aísla y excluye innecesariamente de la plena participación en la sociedad” (2010, p. 97). A partir de este enfoque se tiene en cuenta la incorporación de diferentes entes económicos, culturales y políticos como estructuras determinantes en la plena participación y libertad de expresión de las personas con discapacidad.

Las críticas que posee este enfoque es que se sigue considerando a las personas con discapacidad como un grupo homogéneo en el que no se tienen en cuenta las particularidades individuales y, de forma paradójica, comparte la idea de normalidad propuesto por el modelo anterior.

En el año 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propone un nuevo enfoque con relación a la discapacidad desde una perspectiva bio-psico-social, tratando de superar la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) que nace en 1980, con el objetivo de proponer un enfoque conceptual y un lenguaje común de la discapacidad y la minusvalía. La CIDDDM tuvo comienzos difíciles y ha pasado por un extenso proceso de revisión; la misma estaba enmarcada en un modelo médico de la discapacidad. Es así que en 2001, se configura una clasificación entendida como la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

La CIDDDM propone una serie de definiciones de los componentes que la conforman desde el contexto de salud. Estos conceptos son deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Manríquez (2016), entiende el concepto de deficiencia como la exteriorización y la consecuencia de una enfermedad que puede manifestarse en órganos, así como en las funciones físicas y psicológicas. En acuerdo con Manríquez (2016) con la definición propuesta por la CIDDM es “toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (p. 33). La discapacidad es en términos objetivos la deficiencia de la persona, que repercute de forma directa en la función de actividades respecto a lo que se considera normal para cualquier sujeto de sus mismas características (Manríquez, 2016, p. 33). Por último, la minusvalía según esta autora es “una situación de desventaja para un individuo determinado que es consecuencia de una deficiencia o discapacidad, la cual limita o impide el desempeño de una actividad que es normal en su caso (en función de su edad, sexo, factores sociales y culturales)” (p. 33).

Teniendo en cuenta los conceptos especificados anteriormente, la CIF (2001) tiene como objetivo principal “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud” (p. 3). De esta forma se trasciende el término de medicalización propuesto por el primer modelo y entiende a la discapacidad como un término genérico que involucra factores ambientales, limitaciones en la actividad, restricciones en la participación y las deficiencias en las estructuras y en las funciones. Sin embargo, al igual que los modelos anteriores posee determinadas limitaciones con relación a su terminología conceptual que queda restringida a profesionales en el ámbito de la medicina y, según los autores Mareño y Masuero (2010) la CIF preserva “el supuesto de la normalidad funcional que postula el saber médico” (p. 100).

El modelo de la diversidad está basado en una nueva perspectiva y forma de comprender el fenómeno de la discapacidad. Surge en España en el año 2006 y los autores proponen articular la bioética y fundamentos de los derechos humanos, “como herramientas para alcanzar un cambio social profundo necesario e imprescindible para la plena igualdad de oportunidades y la no discriminación de la población en situación de discapacidad” (Mareño y Masuero, 2010, p. 100).

Para comprender mejor la concepción de discapacidad y los objetivos que persigue el modelo de la diversidad, Aguilera (2016) plantea que

la perspectiva desde la que debe enfocarse no es la integración en cuanto su adaptación al sistema social existente, sino la transformación del sistema desde una mirada inclusiva que considera a todas las personas sujetos de pleno derecho, pertenecientes y participantes de una sociedad y de la humanidad en su conjunto (p. 15).

Desde esta perspectiva se reflexiona acerca de la noción de “normalidad” que sustenta los tres modelos anteriores, enfatizando en la diversidad humana como “característica inherente y constitutiva del hombre y la sociedad” (Aguilera, 2016, p. 101). La diversidad, bioética y dignidad humana comprenden los tres pilares centrales de su estructura conceptual y la experiencia personal adquiere mayor protagonismo en su construcción. Las limitaciones que posee este modelo radican en las escasas experiencias a nivel práctico.

Se han realizado varios esfuerzos por definir, entender y comprender la discapacidad, su representación terminológica y su conceptualización, con el objetivo de llevar a la práctica todos estos lineamientos a través de diferentes programas sociales, proyectos de intervención y políticas públicas. El entorno social influye decisivamente en la discapacidad y la inclusión de personas con discapacidad y, como bien mencionan Mareño y Masuero (2010) la discapacidad es concebida como,

una situación construida socialmente, una creación humana que todos los actores sociales producimos día a día a partir de nuestras actitudes, decisiones, acciones y omisiones en un contexto pensado, diseñado y construido según parámetros convencionales y estereotipos de normalidad biomédica (p. 103).

Por lo tanto, desde la visión del modelo de la diversidad hay que desarrollar sociedades inclusivas que reconozcan y propicien la participación de todos los individuos en todos los ámbitos del ser humano. La mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad es una cuestión que involucra a todos y se fundamenta a partir de una perspectiva de defensa de los derechos de las personas con discapacidad y de la ética social.

2.2 Inclusión

La temática de la inclusión es y ha sido abordada desde diferentes perspectivas en el mundo académico, principalmente desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad, lo cual indica la relevancia que tiene en el desarrollo de la sociedad, involucrando políticas de estado incluidas las educativas, legisladas a través de leyes y difundidas a través de diferentes ambientes como el legislativo y prensa oral y escrita.

Al referirse a la inclusión en la Conferencia Internacional de la Educación (CIE), organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE) en 2008, se destaca que la problemática en torno a la inclusión no es meramente una cuestión educativa,

sino de derechos humanos. Por este motivo debe ser tratada desde un enfoque holístico alineado con la idea y tipo de sociedad a la que se aspira, donde la justicia e inclusión social están ligadas con lazos permanentes.

Es por esto que la inclusión surge de la necesidad de hacer frente a los altos niveles de exclusión, discriminación y desigualdades en distintos sistemas educativos a lo largo y ancho del mundo (Crisol, 2019); el autor agrega que la inclusión ha trascendido los niveles educativos, presentando un gran desafío, porque es incluso actualmente tema de grandes controversias y debates a nivel global. A la luz de Organismos y autores de referencia (UNESCO, 2008 y Crisol, 2019), se destacan algunos elementos precisos y categóricos de la inclusión que lo definen como un proceso y no como un concepto puntual que busca la presencia y participación de todas las personas de la sociedad, especialmente aquellas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Del mismo modo al hablar de inclusión, Plancarte (2017) menciona que se necesitan identificar los obstáculos con el fin de hacerles frente y eliminarlos con especial atención en aquellos sectores de la sociedad marginados por situaciones de desigualdad.

Las nuevas concepciones que rondan en torno al término de inclusión evidencian avances interesantes en la medida que se constituye en una problemática social, que involucra tanto a instituciones educativas, así como a entidades internacionales que velan por los derechos humanos. Es notorio que, a mayor cantidad de involucrados, más se ha de conocer y concientizar sobre la importancia de la inclusión para una sociedad más justa.

2.2.1 Inclusión en el ámbito educativo

La inclusión educativa en el conocimiento popular se asocia por lo general con educación especial, dirigida hacia las personas con discapacidad. Lo que sugieren estas líneas es que se asocia a la idea del modelo médico donde hay que tratar a lo diferente de forma distinta o de forma especial para corregirlo.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) la educación inclusiva es:

un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (p. 8).

Crisol (2019) y Plancarte (2017) coinciden en que el propósito de la educación inclusiva es permitir que, tanto maestros y estudiantes perciban la diversidad como un desafío que se plantea y no como un problema, dando la oportunidad de potenciar las formas de enseñanza y aprendizaje a todos en igualdad de oportunidades. En este sentido la educación inclusiva debe abordar y atender a la diversidad de toda la comunidad educativa, mediante un proceso de transformación continua, en busca de mejoras, lo que según Plancarte (2017) implica cambios en las estructuras más conservadoras de la educación, así como el enfoque, los contenidos y estrategias.

Por su parte, Both y Ainscow (2011) en acuerdo con Crisol (2019) y Plancarte (2017), entienden a la inclusión en el ámbito educativo como un proceso continuo que se encuentra relacionado con la intervención de las personas, la promoción de valores inclusivos, donde “se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación” (p. 24). En la misma línea, Both y Ainscow (2011), sugieren que aumentar la participación implica un profundo cambio en los sistemas educativos que mejoren las condiciones con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado, implementando estrategias para que toda la comunidad se sienta valorada por igual.

En palabras de Crisol (2019), la inclusión educativa es resultado de las garantías sobre el derecho a la educación de calidad para todos. En estos términos se debe contemplar la presencia, relacionado a la asistencia y el tiempo de participación en las aulas con sus compañeros. A su vez, la participación refiere a lo cualitativo de las experiencias adquiridas durante su presencia en las instituciones educativas, donde se relacionan activamente como componentes en la comunidad educativa. En último lugar y no por eso menos importante, el aprendizaje que refiere a lo sustantivo, los logros que el alumnado puede alcanzar en función de sus posibilidades y oportunidades, así como la capacidad de las instituciones educativas en lograr dar respuesta a sus necesidades.

Con base en lo explicitado anteriormente puede concluirse que la inclusión educativa tendrá mayor y mejores resultados en la medida que los sistemas educativos contemplen las diversas realidades y posibilidades de todas las individualidades.

2.2.2 Inclusión a nivel de primaria

En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006 se reconoce el derecho de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, asegurando una educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza y durante toda la vida. En esta misma línea, para hacer efectivo este derecho es importante adoptar medidas como el uso de

diferentes medios y formas de comunicación alternativos, distintos materiales educativos que favorezcan el apoyo a las personas con discapacidad y la formación de profesionales. Con base en lo anterior, Plancarte (2017) plantea que el logro de este objetivo a nivel de primaria es posible en la medida que profesores, alumnos, administrativos, familias y comunidades cercanas estén enfocados en la erradicación de la exclusión.

En este sentido, Crisol (2019) y Plancarte (2017) entienden desde una perspectiva a futuro que la escuela inclusiva representa una nueva lógica de ver la sociedad, donde se debe educar en valores, equidad y respeto por la diversidad. Posteriormente podrán verse reflejados los resultados en los ámbitos donde las personas se relacionan habitualmente como lo son sociales y laborales. A su vez, los autores sugieren que la cultura inclusiva en esta etapa lábil se debe desarrollar con un “conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias” (p. 219.), dando lugar a la consecución de los objetivos para esta etapa.

A la luz de los autores y referentes en el tema se puede entender que la educación primaria necesita desarrollar sistemas y escenarios que contemplen la diversidad de todas las personas. Para desarrollar programas de inclusión en nuestro país es preciso tener en cuenta determinadas consideraciones tales como el trabajo social para derribar barreras culturales y prejuicios, ampliar y tener a disposición información referente a la discapacidad en la infancia y adolescencia y desarrollar programas o campañas de sensibilización (Meresman, 2013).

2.3 Formación y experiencia docente

La situación actual de la formación docente en el ámbito de la educación física en relación con la discapacidad y la inclusión, presenta un panorama alentador en comparación con los antecedentes referidos a esta temática. Por este motivo es importante contextualizar la formación y experiencia docente en el ámbito de la discapacidad. Sobre este tema Mendoza (2009) afirma que son necesarias las respuestas en la atención a la diversidad y que dentro de un enfoque tradicional no es posible mantener la diversidad. A su vez, agrega a esta afirmación que este modelo o enfoque tradicional tiende a atender más al déficit que a la propia necesidad haciendo énfasis en la imposibilidad del alumnado más que en sus posibilidades.

Autores como González y Macías (2018), Molano, Meneses y Zuñiga (2017) y Valencia, Mínguez y Martos (2020) consideran que la formación del profesorado de Educación Física presenta déficits y los docentes inseguridades a la hora de atender a la inclusión. Las demandas y necesidades formativas refieren a la falta de herramientas didácticas, estrategias de intervención en el aula, y en adición también se ve condicionado por los recursos, la

infraestructura de los centros educativos y la falta de un equipo multidisciplinario que acompañe el proceso de aprendizaje del alumnado. Desde un enfoque bio-psico-social alejado del enfoque tradicional, la atención a la diversidad e inclusión, en acuerdo con estos autores busca atender a las necesidades individuales con especial atención a los alumnos más vulnerables. González y Macías (2018) lo explican de la siguiente manera:

si nos centramos en el ámbito del alumnado con discapacidad, podemos señalar que cada persona con una discapacidad determinada tiene un perfil diferente, y desde el sistema educativo se deben diagnosticar sus potencialidades, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje para diseñar una propuesta educativa que permita que pueda ser educado en igualdad de oportunidades (p. 118).

En esta línea, Valencia et al. (2020) comprueban en su estudio que la formación docente propia en el ámbito de la Educación Física no atiende a la diversidad ya sea a nivel de primaria como secundaria, lo que se refleja en un bajo nivel de competencia de los profesionales a la hora de adaptar contenidos en atención a la diversidad de características del alumnado. Una de las principales ideas que refleja este estudio es, lo que señalan los autores al hablar sobre los alumnos recientemente egresados, al decir que poseen escasa formación en las carreras de grado en cuanto a la atención a la diversidad e inclusión.

Por otro lado, Brancatti (2018) en acuerdo con Valencia et al. (2020), apunta a que la problemática en cuanto a la formación docente surge en la elaboración de la oferta académica en carreras de grado, y es en ese aspecto donde no sólo se requiere formación en contenidos conceptuales, sino también vincular cuestiones prácticas que puedan trasladarse a las clases de Educación Física favoreciendo la conexión teórica – práctica.

Desde la posición de Pacheco, Alves y Duarte (2017), estudios en el área de la discapacidad realizados en diferentes regiones del mundo, han mostrado que la formación en Educación Física en las carreras de grado es una de las barreras hacia la inclusión en contextos educativos. Estos estudios revelan que los docentes de Educación Física poseen conocimientos y experiencias prácticas escasas para actuar con alumnos con discapacidad. Los autores concluyen que la falta de preparación y conocimiento se asocia con actitudes negativas del docente de Educación Física, y, en consecuencia, se refleja en bajos niveles de aprendizaje en los niños con discapacidad.

En tal sentido, autores como Hernández et al. (2011) y Granada et al. (2013) revelan en sus estudios que, cuanta más experiencia tienen los docentes de Educación Física, es mayor su percepción de competencia. Agregan que la combinación de este aspecto a la formación específica, influye favorablemente sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad en ámbitos educativos inclusivos. Granada et al. (2013) menciona que “la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud, marcando la diferencia con aquellos docentes que no han experimentado instancias inclusivas en su quehacer pedagógico” (p. 54).

Por su parte, Hernández et al. (2011) agregan que el profesorado con más experiencia refleja actitudes más positivas que aquellos profesores que poseen menos experiencia en el ámbito de la inclusión. En adición expresa que, trabajar en Educación Física adaptada mejora aún más las actitudes hacia el alumnado con discapacidad.

A la luz de lo propuesto por estos autores, se puede decir que las actitudes positivas se ven favorecidas no sólo por la formación específica en el área de la discapacidad e inclusión, sino también por las experiencias prácticas.

2.4 Actitudes

La influencia de las actitudes en el ámbito de la discapacidad y la educación han sido estudiadas por varios autores como González y Baños (2012), Abellán, Sáez y Reina (2018), Iñiguez, Ferriz, Martínez, Cebrián y Reina (2017) y Rello, Garoz y Tejero (2018), quienes ponen de manifiesto que un programa de intervención puede generar cambios positivos respecto a las creencias y concepciones que alumnos y profesores poseen ante personas con discapacidad.

El término “actitud” es definido por Iñiguez et al. (2018) y Ocete, Tejero, Franco y Coterón (2017) como un conjunto de creencias e ideas dotadas de una gran carga emocional que influye o predispone a la persona en la forma de actuar ante diferentes tipos de situaciones sociales. Siguiendo la línea propuesta por estos autores y teniendo en cuenta a González y Baños (2012), la concepción de actitud puede dividirse en tres componentes fundamentales: un componente cognitivo que comprende la idea o las percepciones que el individuo posee ante el objeto de la actitud, un componente afectivo que está relacionado con las emociones y sentimientos y un componente conductual que refiere a los comportamientos o modos de expresión de las emociones o pensamientos ante el objeto de las actitudes.

Según Rello et al. (2018) y Novo, Muñoz y Calvo (2011) las actitudes son aprendidas, se encuentran en constante cambio y pueden suponer barreras y obstáculos para la inclusión de las personas con discapacidad. Por lo tanto, es preciso modificar los prejuicios y

estereotipos de normalidad que dificultan la inclusión de esta población ya sea en el ámbito sanitario, político o educativo.

Otro estudio realizado por el mismo autor hace referencia a actitudes negativas como aquellas creencias que asiduamente se encuentran dotadas de prejuicios, falsas creencias y que se les atribuyen a las personas con discapacidad la etiqueta de antisociales, poseyentes de inestabilidad emocional, y dependientes sociales que van a limitar el grado de participación en la comunidad suponiendo un obstáculo en la inclusión de ese colectivo en la sociedad (Rello y Garoz, 2014).

Por lo tanto, si las actitudes se encuentran en constante cambio y son adquiridas por las experiencias personales,

la convivencia con personas con discapacidad puede influir de manera determinante en la percepción que se tiene de ellas, así como en la actitud hacia este colectivo. En este contexto, adquiere una gran importancia el estudio de las actitudes ya que es uno de los factores más importantes a la hora de dificultar o facilitar la inclusión e integración de las personas con discapacidad en el ámbito social y también el educativo (Novo et al. 2011, p. 7).

Haciendo alusión a Alcedo et al. (2013) y González y Cortés (2016) la convivencia con personas con discapacidad genera mayores posibilidades de formación en valores como el respeto, la aceptación, la tolerancia; obteniendo mayores oportunidades de conocer y comprender el significado de discapacidad, empatía y el contacto afectivo que fomentan actitudes positivas en la etapa escolar. De esta manera analizar las perspectivas y actitudes respecto a la discapacidad de los docentes de educación física puede favorecer la inclusión de los alumnos y alumnas que participan de las clases, y a su vez en la mirada y convivencia hacia las personas con discapacidad.

Por lo tanto, las actitudes de los docentes son fundamentales en los procesos inclusivos. Las creencias, sentimientos y formas de accionar son factores que intervienen de forma positiva o negativa en los aprendizajes de los estudiantes que pueden limitar o facilitar los intentos de generar prácticas inclusivas. Considerando que es escasa la formación a nivel práctico, como sugiere Pacheco et al. (2017), brindar apoyos específicos, recursos didácticos, tiempo y espacios apropiados a los profesores, pueden servir tanto a su formación académica como a todos sus estudiantes para lograr mejores procesos educativos.

2.4.1 Actitudes dentro del ámbito escolar

En el ámbito educativo, concretamente en los procesos de inclusión, Ocete, Pérez, Franco y Coterón (2017) y Rello, Garoz y Tejero (2018) afirman que las actitudes, especialmente las actitudes negativas suponen barreras que dificultan la participación e inclusión de forma exitosa de alumnos con discapacidad.

Dentro del marco legal en materia de educación, en nuestro país el artículo 33 de la Ley General de Educación Nº 18.437 plantea que:

la educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (párr. 14).

Autores como Canales, Aravena, Carcamo, Lorca y Martínez (2018) y Fernández, Jiménez, Navarro y Sánchez (2019) han puesto de manifiesto que para lograr cambios en las actitudes ante personas con discapacidad en el ámbito educativo, es fundamental que la intervención docente contemple a todo el alumnado otorgando respuestas a la diversidad en materia de calidad y equidad y a su vez, poseer las herramientas necesarias para implementar estrategias metodológicas cooperativas de enseñanza y aprendizaje ya que “se destacan como medio para favorecer la interacción, colaboración y actitudes inclusivas entre el estudiantado” (Canales et al., 2018, p. 212).

La inclusión de alumnos con y sin discapacidad en las clases de Educación Física produce un incremento en la interacción social y a su vez, pone de manifiesto que “los alumnos con discapacidad prefieren la inclusión en las clases de educación física, dado que les proporciona la oportunidad de beneficiarse de la realización de mayor número y diversidad de actividades y de compartir en mayor medida con sus compañeros sin discapacidad” (González y Cortés, 2016, p. 107).

Tomando en cuenta los conceptos mencionados anteriormente, las actitudes pueden generar barreras que obstaculizan la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito

educativo. Plantear programas de intervención a través de actividades inclusivas, deportes cooperativos e inclusivos, con metodologías grupales, cooperativas y de inclusión pueden ser beneficiosas a la hora de lograr cambios de actitudes positivas ante la discapacidad y el estereotipo de normalidad planteado en una primera instancia por el modelo médico y que todavía permanece inserto en nuestra sociedad.

Como consideración final y contemplando lo mencionado por González y Cortés (2016), es importante tener presente el apoyo de cada estudiante, las adaptaciones curriculares, institucionales y reglamentarias a través de un trabajo interdisciplinario junto con educadores y especialistas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean efectivos en la inclusión de alumnos con y sin discapacidad en las clases de educación física.

3. METODOLOGÍA

El concepto de metodología hace alusión “al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 15). El apartado metodológico según Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) es justamente,

uno de los componentes necesarios de todo diseño. Al igual que la perspectiva conceptual, se trata de una construcción del investigador; en este caso, de un conjunto de procedimientos para la producción de la evidencia empírica que debe estar articulada lógicamente y teóricamente con los objetivos de investigación (p. 151).

En este sentido, se busca establecer una coherencia entre el marco teórico y la metodología, detallando las estrategias utilizadas para realizar la investigación.

3.1. Modelo de Investigación

El modelo seleccionado para la presente investigación es de corte mixto que, de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) corresponde a la integración de los métodos tradicionales (cuantitativo y cualitativo), con el propósito de recabar información más relevante del fenómeno de estudio. A su vez, con este modelo de investigación se consiguen aportes de una determinada realidad en un contexto específico, donde los participantes de esta investigación brindan información reflejada tanto en términos numéricos que pueden ser traducidos en valores estadísticos, así como en aspectos conceptuales y personales acerca de los objetivos del estudio.

3.2 Alcance

El alcance de una investigación está limitado por la profundidad de la literatura que aborda una determinada temática y condiciona la estrategia de la investigación. Según Hernández Sampieri et al. (2014), “no se deben considerar los alcances como tipos de investigación ya que, más que ser una clasificación, constituyen un continuo de causalidad que puede tener un estudio” (p. 90). Teniendo en cuenta la reflexión citada se concuerda con los autores cuando explican que “aunque un estudio sea en esencia exploratorio, contendrá elementos descriptivos; o bien, un estudio correlacional incluirá componentes descriptivos, y lo mismo ocurre con los demás alcances” (2014, p. 96). Por lo tanto, este estudio tiene un alcance descriptivo lo que permitirá responder la pregunta de la investigación.

3.3 Selección de la muestra

Los participantes de esta investigación son un total de 20 docentes de Educación Física que ejercen la docencia en primaria pertenecientes a escuelas inclusivas públicas y privadas de la ciudad de Montevideo. Por razones de la situación sanitaria del país, por las dificultades de acceso a las instituciones educativas y el tiempo que se dispone para realizar la investigación, se seleccionaron los sujetos a partir de la disposición de ellos a participar del estudio.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

En esta investigación se empleó un cuestionario estandarizado como instrumento de recolección de datos (ver Anexo 1). Este cuestionario permitió describir la formación y experiencia que presentan los docentes, así como las actitudes y concepciones acerca de la discapacidad. El mismo fue diseñado con preguntas cerradas y abiertas y fue enviado en forma digital a aquellos docentes dispuestos a participar de la investigación.

3.5 Estudio piloto

El estudio piloto se realizó antes de comenzar con la investigación. Consistió en un estudio previo al estudio principal y fue dirigido a docentes de Educación Física de escuelas inclusivas que no participan de la investigación, pero poseen las mismas características que los sujetos del estudio principal. El objetivo del estudio fue corregir posibles errores en el planteamiento de la pregunta de la investigación, de los objetivos, la selección de la muestra y de la construcción del instrumento de recolección de datos. Una vez que se implementó el instrumento, se encontraron 3 preguntas correspondientes a la segunda parte del cuestionario que no aportaron datos significativos, motivo por el cual se eliminaron.

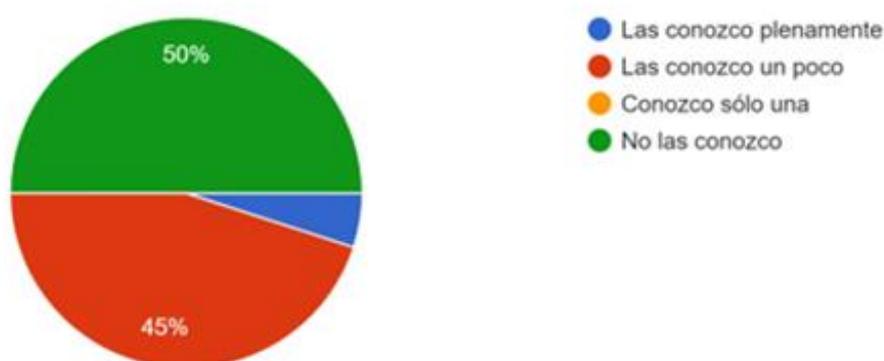
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recolectada a través de los cuestionarios fue analizada a través de las siguientes categorías de análisis:

- Concepciones que giran en torno a la discapacidad de los docentes de Educación Física.
- Formación y experiencia de los docentes de Educación Física que trabajan en escuelas inclusivas de primaria públicas y privadas de Montevideo
- Actitudes de los docentes de Educación Física ante la discapacidad.

4.1 Concepciones de la discapacidad

Sobre las concepciones de discapacidad que tienen los sujetos participantes del estudio, se observa que la mitad declaran no conocer las definiciones sobre la discapacidad de la CIF y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 9 (45%) de los participantes las conocen parcialmente y sólo 1 participante (5%) la conoce plenamente.



Gráfica 1: conocimientos de las definiciones sobre discapacidad.
Fuente: Elaboración propia.

Al examinar las concepciones de discapacidad que tienen los profesores que participaron de la investigación, encontramos que en líneas generales, a la hora de expresar con sus palabras sus perspectivas están centradas en un modelo médico, al igual que los resultados encontrados en un estudio elaborado por Rubinstein y Franco (2020) y en aportes realizados por Palacios (2008). Sobre este tema, dos encuestados dijeron lo siguiente: *“es una falla, limitación, impedimento (físico o mental) que no le permite a un individuo participar a pleno en las actividades que son realizadas por sus pares”*; *“personas que poseen algún déficit físico, psicológico que les limita participar en la sociedad de forma plena”*. Estas

construcciones teóricas denotan un parámetro de normalidad que apuntan al déficit, a la falta o a una limitación física, sensorial o mental, con naturaleza temporal o permanente que tiende a limitar la capacidad del individuo en actividades de la vida diaria (Padilla, 2010) y se acercan al concepto de deficiencia, de discapacidad y minusvalía (CIDMM) propuesto por la OMS (1980).

Por otra parte, en las concepciones de discapacidad de los docentes participantes se emplean algunos términos asociados a la CIF y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, pero que igualmente retoman conceptos relacionados al modelo médico. *“Dificultades específicas que requieren abordajes específicos. O un concepto más sobre la palabra: falta de alguna capacidad natural”; “tenemos que incluir a la diversidad de aprendizaje, de emociones, de inteligencias múltiples, de dificultades. No considero que haya discapacidades sino capacidades diferentes”*. En este sentido, resulta interesante destacar la interrogante que plantea Pantano (2007) cuando menciona *“¿diferentes a qué?, ¿al promedio? Una ‘capacidad diferente’ sería, por ejemplo, la que le permitiese a un hombre volar o ver a través de las paredes o predecir el futuro”* (p. 2). Se puede observar que en estas definiciones hay un conocimiento de la CIF en cuanto a los términos de la discapacidad en un sentido abarcativo, pero, expresiones como “capacidad diferente” alude a resaltar el defecto (Pantano, 2007).

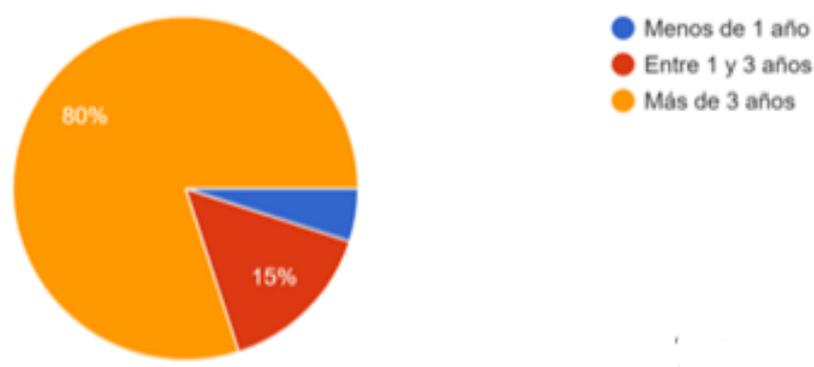
Por lo tanto, si bien las concepciones que giran en torno a la discapacidad tienden a encaminarse a un modelo de la diversidad, resulta como limitante la tendencia a “suavizar” los términos como por ejemplo “capacidades diferentes” o “necesidades especiales”, ya que ponen mayor énfasis en entender a la discapacidad como una desigualdad y no como en una diferencia que hace a la heterogeneidad del ser humano. A su vez, esta postura alude a la noción de “normalidad” en un sentido estadístico refiriéndose a “lo corriente, a lo más frecuente” (Mareño y Masuero, 2010); y de esta manera, la sociedad no contempla a la diversidad en su plenitud. Esto se ve reflejado en la forma en que los participantes del estudio manifiestan el concepto de discapacidad y el conocimiento que poseen de las definiciones sobre la discapacidad de la CIF y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El único de los participantes encuestados que menciona conocer plenamente la CIF conceptualiza el término de discapacidad con las siguientes palabras: *“si hablamos de inclusión es inevitable hablar de convivencia, si hablamos de discapacidad, debemos referirnos a personas en situación de discapacidad, ubicarnos en aprendizajes específicos y especializado, para ellos deberíamos obviar los paradigmas, institucionales, que no están a la altura de las necesidades”*.

La concepción de discapacidad basada en un modelo médico o rehabilitador se sostiene en el tiempo incluso cuando la bibliografía más actual intenta establecer un modelo de diversidad. Estos resultados dan indicios de que por más que los docentes posean una formación y sensibilización respecto a la discapacidad, prevalecen las cargas sociales y el paradigma médico rehabilitador que todavía atraviesa no sólo el ámbito educativo, sino en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano.

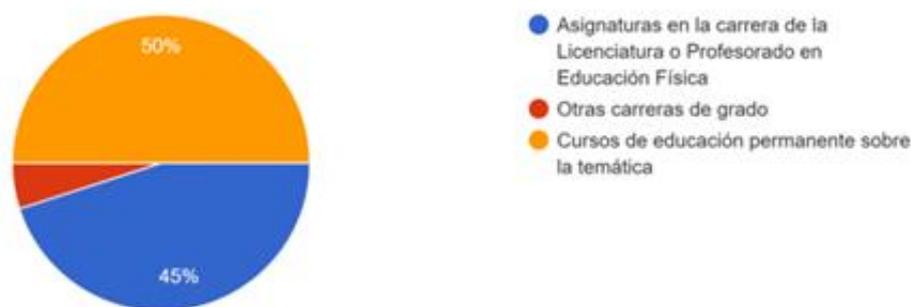
4.2 Formación y experiencia docente

Todos los docentes de Educación Física que participaron del estudio se encuentran actualmente trabajando con niños y niñas en inclusión en el ámbito de primaria en escuelas públicas y privadas en la ciudad de Montevideo. En el Gráfico 2, se observa que 16 (80%) participantes han estado trabajando por más de 3 años con alumnos con discapacidad, 3 (15%) entre 1 y 3 años y solo 1 participante (5%) menos de 1 año.



Gráfica 2: Años de trabajo en inclusión con alumnos con discapacidad.
Fuente: Elaboración propia.

Al indagar sobre la formación docente en el área de la discapacidad, la mitad de los docentes (50%) la adquirió a través de cursos de educación permanente sobre la temática, 9 (45%) de asignaturas en la carrera de la Licenciatura o profesorado de Educación Física y sólo un participante a partir de otras carreras de grado. En adición, 5 (25%) de los participantes han adquirido sus conocimientos en carreras de posgrado de las cuales podemos destacar: Maestría en Educación Física y Deporte, Neurorehabilitación en Cuba, Posgrado en gestión de centros educativos, Especialización en Educación Física y deporte escolar IUACJ - INEFC; especialista en orientación educativa en la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y un Doctorado en deportes. Los resultados se muestran en la Gráfica 3.



Gráfica 3: Adquisición de conocimientos en el área de la discapacidad.
Fuente: Elaboración propia.

Un estudio realizado por Viera y Zeballos (2014) menciona que una de las barreras que imposibilitan la inclusión educativa de personas con discapacidad es “el sentimiento por parte de los maestros de no tener una formación acorde para afrontar este tipo de situaciones y las dificultades para un apoyo continuo por parte de la familia” (p. 247). A su vez, agregan que, si se pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación profesional debe tomar un rol fundamental. Esto resulta un aspecto interesante a abordar, ya que los resultados obtenidos en este estudio muestran que, durante los últimos 3 años, 11 (55%) de los encuestados han participado en actividades de formación permanente sobre la inclusión de alumnos con discapacidad, sin embargo 9 (45%) responden que no han realizado actividades de formación sobre la temática.

Como se presenta en el estudio de Rubinstein y Franco (2020), los docentes entrevistados plantean que generalmente la formación es adquirida mediante el contacto y la experiencia con personas con discapacidad en la práctica profesional debido a la escasa oferta de formación en la temática. Esto podría justificar que 9 (45%) de los participantes encuestados no hayan participado en actividades de formación permanente, ya sea, por una falta de apoyo de las instituciones, por una falta de abordaje multidisciplinario, o un currículum sin pautas claras de actuación ante la heterogeneidad de las diferentes discapacidades.

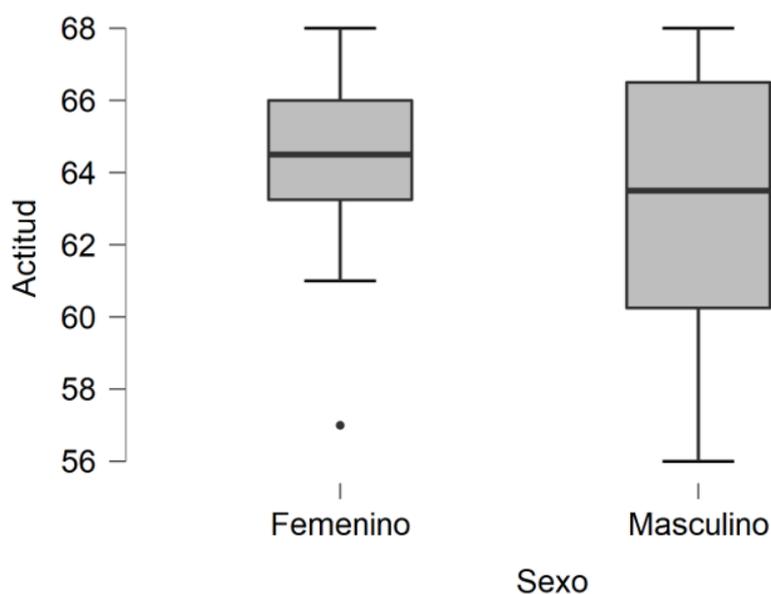
En relación a este último aspecto, se observa que 11 (55%) de los encuestados que han participado de actividades de formación permanente sobre la discapacidad, tienden a direccionar su capacitación en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en comparación con otras temáticas del área: “TEA, niños con ´con conductas difíciles ´”, *el niño con Asperger y la iniciación acuática, etc*”; “Tea, cursos vinculados al tema”; “Trastorno del espectro autista”; “TGD, TEA, trabajo en inclusión e integración en la institución (ACJ) en varias instancias”; “Actividad física con alumnos síndrome o TEA”; “Discapacidad vinculada a diferentes espacios cómo actividades acuáticas, en gimnasio. Talleres sobre TEA”. Sobre este tema, en un estudio

elaborado por Severgnini en el año 2006 en Uruguay, se plantea la idea de algunos autores sobre el aumento en el número de personas que tienen autismo. Sin embargo, el autor argumenta que dicho aumento no es real, sino que se debe a la mejora en el diagnóstico a temprana edad. Sumado a ello, el abordaje en el ámbito de la Educación Física de los docentes encuestados sobre dicha temática se ha visto favorecido.

Acosta y Arráez (2014) en su estudio sobre la actitud del docente de Educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora, afirman que la actitud negativa de los profesores ante la inclusión escolar se debe a que la formación académica de los docentes está basada en estrategias y metodologías estandarizadas, sin formación sobre el contexto, cultura o cuestiones biológicas. En la actualidad, la inclusión escolar tanto a nivel inicial y a nivel primaria está siendo aceptada por los docentes, pero, siguiendo la línea de estos autores “es una aceptación basada más en la estadía de la persona en el aula que en su participación activa y total dentro de la misma” (p. 151).

4.3 Actitudes de los docentes de Educación Física ante la discapacidad

A continuación, se presentan los resultados referentes a las actitudes respecto al sexo y a la experiencia docente, obtenidas a través de las últimas 16 preguntas que forman parte del cuestionario aplicado a los participantes del estudio.

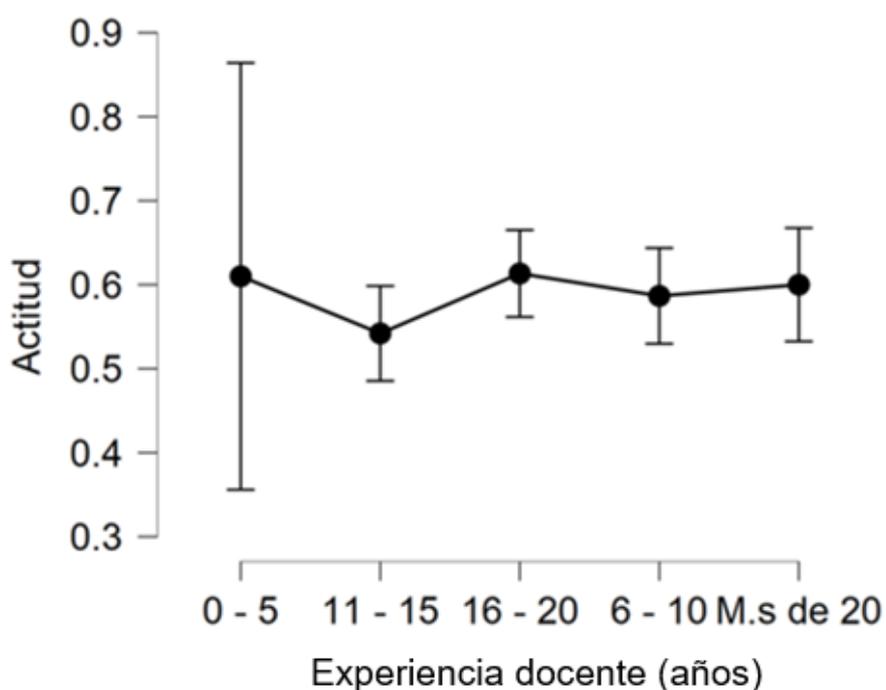


Gráfica 4: Actitud con relación al sexo.
Fuente: Elaboración propia.

La Gráfica 4 indica que existe una tendencia a tener actitudes más positivas respecto a la discapacidad en el sexo femenino en comparación con el masculino. Este resultado se

contradice con los resultados encontrados en un estudio elaborado por Abellán (2015), donde se encontró una actitud significativamente más favorable hacia la inclusión de las personas con discapacidad en instituciones educativas por parte del sexo masculino. Sin embargo, el mismo autor compara sus resultados con antecedentes de esta misma temática encontrando diferencias respecto de las actitudes como por ejemplo en los estudios de Meegan y MacPhail (2006), Novo et al. (2015) y Álvarez y Buenestado (2015), quienes afirman que existen diferencias en la actitud hacia la discapacidad en función del género siendo significativamente más favorable en el sexo femenino.

La Gráfica 5 muestra la influencia de la experiencia docente respecto a la actitud de los profesores ante la discapacidad en el contexto educativo de inclusión. Se observa que durante los primeros 5 años de ejercicio docente, las actitudes varían en un espectro más amplio entre positivas y negativas.



Gráfica 5: Actitud respecto a la experiencia docente.
Fuente: Elaboración propia.

Además, los docentes con 5 o menos años de experiencia son los que recientemente egresaron, lo que supone que en la malla curricular de la formación de grado en Educación Física tuvieron formación específica en el ámbito de la inclusión educativa y la actividad física adaptada. A pesar de ello, Pacheco et al. (2017), plantean la necesidad de asociar los conocimientos teóricos con experiencias y vivencias para obtener mejores resultados en la

práctica inclusiva en las clases de Educación Física. Tal como explica Abellán (2015), los docentes con más de 5 años de experiencia tienden a tener actitudes más positivas hacia la inclusión educativa.

Por otra parte, como bien plantea Rubinstein (2010), décadas atrás el curso de profesores en Educación Física carecía de formación en la temática. En palabras de la propia autora la “formación de grado en Educación Física estaba preparada para formar al profesor con una acción meramente técnica, de ejecutar y coordinar físicamente a sus alumnos” (p. 64). A la luz de los resultados obtenidos, los docentes con mayor trayectoria que no tuvieron formación específica en el ámbito de la discapacidad e inclusión en las carreras de grado, pero sí una larga trayectoria reflejan actitudes más positivas en inclusión. Tal como lo expresa Granada et al. (2013), la experiencia ayudaría a dar respuestas más positivas en prácticas inclusivas que se ajusten a los requerimientos, si bien esto no es una garantía de una actitud más favorable hacia la inclusión educativa.

Al ser consultados sobre los aspectos que consideran más relevantes que deben tener los docentes de Educación Física para trabajar en escuelas inclusivas, 15 de los participantes (75%) respondió: *“mostrar interés por participar en las acciones para la inclusión escolar”*, mientras que 17 de ellos (85%) agrega, *“poner de manifiesto una actitud positiva al reconocer la necesidad de formarse pedagógicamente sobre la inclusión educativa”*. Un alto porcentaje de las respuestas están centradas en la importancia de las actitudes ante la discapacidad y en la necesidad de generar conocimientos técnicos que impliquen un abordaje holístico, teórico y práctico sobre la formación docente en el ámbito de la inclusión educativa (Acosta y Arráez, 2015 y Plancarte, 2017).

Con base en lo anterior, la inclusión educativa requiere de una actitud proactiva del docente y, a su vez, de un sistema educativo que ofrezca las posibilidades de formación basadas en estrategias y metodologías dirigidas a la atención de la diversidad de todas las personas creando ambientes de experiencias y aprendizajes significativos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se pretendió abordar la temática de la discapacidad desde la perspectiva de los docentes, y colaborar con la producción académica en este campo de estudio que en Uruguay aún es escasa.

Teniendo en cuenta las concepciones sobre la discapacidad de todos los docentes que participaron del estudio, se puede afirmar que la gran mayoría ven a la discapacidad desde una perspectiva basada en el modelo médico o rehabilitador. Se destacan términos como enfermedad, limitaciones, ausencias y dificultades que aluden a dicho modelo, a pesar de que 9 (45%) de los encuestados declararon conocer parcialmente las definiciones propuestas por la CIF y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Al indagar sobre las actitudes de los docentes que trabajan en inclusión, los resultados muestran que existe una tendencia a tener actitudes más positivas en relación con la discapacidad por parte del sexo femenino, en comparación con el sexo masculino.

En cuanto a la formación docente, es interesante destacar que, durante los últimos 3 años, 11 de los encuestados han participado de actividades de formación docente en el ámbito de la inclusión de alumnos con discapacidad, con una alta tendencia relacionada a cursos sobre TEA. En base a lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿se puede hablar de inclusión si la formación aborda una sola discapacidad?, ¿existe inclusión si la formación aborda sólo una discapacidad? ¿Por qué se focaliza la formación fundamentalmente en TEA y su espectro en detrimento de otras discapacidades? Por otra parte, 9 de los encuestados no participaron de ningún curso de formación permanente relacionados a la temática, por lo cual, las herramientas y estrategias utilizadas por los docentes están fundadas principalmente en la experiencia.

Al analizar la experiencia de los docentes en el ámbito de la discapacidad, se encontró que 16 participantes trabajan en inclusión con alumnos con discapacidad hace más de 3 años. Los datos obtenidos permiten expresar que tanto la formación como la experiencia docente, tienen un rol fundamental y redundarán en actitudes más positivas hacia la inclusión.

Si bien 18 (80%) de los docentes tienen experiencia de más de 3 años en escuelas inclusivas, sus concepciones de discapacidad están más vinculadas al modelo médico o rehabilitador que al social o de la diversidad. Esto puede deberse a cómo aún permea el modelo médico a nivel social, a pesar de que la formación actual tiene un enfoque holístico como lo expresa el modelo de la diversidad.

Esto no se condice con los aspectos que los docentes consideran más importantes para trabajar en escuelas inclusivas, por ejemplo, la formación permanente relacionada a la discapacidad. Por otra parte, las actitudes que expresan los participantes hacia la discapacidad que serían las indicadas para un abordaje adecuado en el ámbito de la inclusión educativa, no se enmarcan en el modelo médico de la discapacidad que atraviesa las concepciones de los docentes participantes.

A modo de cierre, es importante resaltar que este estudio se circunscribió sólo a 20 sujetos debido a las dificultades encontradas para contactar a los docentes. Igualmente, los resultados alcanzados permiten tener una primera descripción de la realidad, que sería interesante pueda ser profundizada con un mayor número de docentes en futuras investigaciones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostrada por los futuros maestros de Educación Física. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(3), 207-219. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2015.1.3.1414>.
- Abellán, J., Sáez, N., & Reina, R. (2018). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de secundaria. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(53), 233-242. doi: <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>.
- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398008.pdf>.
- Aguilera, J. L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 13-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455552>.
- Alcedo, M. Á., Gómez, L. E., Aguado, A. L., Arias, B. A., & González, R. G. Á. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493-504. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-2.ecit>.
- Álvarez, J. L., & Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Brancatti, P. R. (2018). A universidade e seu papel na formação de recursos humanos para atuar com pessoas com deficiências na área do esporte adaptado. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(1), 176-184. doi: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n1>.
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo, J., Lorca, J., & Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física. *Retos*, (34), 212-217. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108/43500>.
- da Rosa, T., & Mas, M. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Montevideo: CAinfo. Recuperado de http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf.
- Fernández, J. M., Jiménez, F., Navarro, V., & Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos*, 36, 138-145. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>.
- Gaviria, K., Amador, C., Herazo, Y., & Hernández, D. (2019). Relación entre el funcionamiento y calidad de vida en personas con discapacidad. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(3), 166-173. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16810.
- González, F., Martín, E., & Poy, R. (2019). Educación Inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum*

y formación del profesorado, 23(1), 243-263.
doi:10.30827/profesorado.v23i1.9153.

González, J., & Baños, L. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108. Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/170371/145911>.

González, J., & Cortés, R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 105-120. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/454>.

González, I., & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos*, 1(33), 118-122. doi:10.47197/retos.v0i33.55056.

Granada, M., Pómes, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* (25), 51-59. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES derecho*, 6(2), 46-59. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.a ed.). Santa Fé: Mc Graw Hill Education.

Hernández, F., Casamort, J., Borill, A., Niort, J., & Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts* (103), 24-30. Recuperado de <https://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//103/en/024-030.pdf>.

- Iñiguez, M., Ferriz, R., Martínez, M., Cebrián, M., & Reina, R. (2017). Análisis factorial de la escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física (EAADEF). *Psychology, Society, & Education*, 9(3). doi: 493-504. doi:10.25115/psye.v9i3.652.
- Ley N° 18.651, de 9 de marzo de 2010. *Protección integral de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8737092.htm>.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* (21), 37-54. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Manríquez, A. (2016). *Las personas con discapacidad y la profesión social en México. La salud*. Ciudad de México: Ciencia Nueva.
- Mareño, M., & Masuero, F. (2010). La discapacitación social del "diferente." *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 4(1), 95-105.
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish Physical Educators' Attitude toward teaching Students with Special Educational Needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97. doi: 10.1177/1356336X06060213.
- Mendoza, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la EF y el Deporte* (9), 43-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900322>.
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay, la oportunidad de la inclusión*. Montevideo: UNICEF. Recuperado de <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/912/MERESMANdiscapacidad-en-uruguay-web.pdf?sequence=1>.

- Molano, N., Llanos, R., & Zuñiga, C. (2017). Formación para la discapacidad en programas de Educación Física - Colombia. *Educación Física y Ciencia*, 19(2), 1-7. doi: <https://doi.org/10.24215/23142561e040>
- Novo, I., Muñoz, J., & Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve*, 17(2), 1-26. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm.
- Ocete, C., Pérez, J., Franco, E., & Coterón, J. (2017). Validación de la versión española del cuestionario Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R). *Psicología, Sociedad y Educación*, 9(3), 447-458. doi:10.25115/psye.v9i3.1025.
- Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2009). *UNESCO Biblioteca Digital*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) Versión Abreviada*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf?sequence=1.

- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf
- Pacheco, J., Alves, M., & Duarte, E. (2017). A formação inicial de professores de educação física acerca da inclusão: um estudo diagnóstico no Chile. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(3), 619-627. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201700030619>.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=824/8242004101>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-23. doi:10.21501/22161201.2190.
- Pantano, L. (2007). Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos. *Revista La Fuente*, 10(33), 3-6.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>.
- Rello, C. F., & Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199-210. doi:10.12800/ccd.v9i27.462.
- Rello, C., Garoz, I., & Tejero, C. (2018). Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos*, (4), 258-262. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59889>.

- Rubinstein, S. (2010). La inclusión en la formación de grado en educación física de Uruguay: necesidades, posibilidades y limitaciones. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 3(3), 57-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5826417>.
- 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. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 17-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100002>.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, Colección Campus Virtual.
- Severgnini, A. (2006). Trastornos generalizados del desarrollo. Trastorno del espectro autista. Los expertos responden. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 77(2), 167-169. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-12492006000200014&lng=es&tlng=en.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de la Educación (CIE). Ginebra: Oficina Internacional de la Educación UNESCO (OIE).
- Valencia, A., Minguez, P., & Martos, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos* (37), 597-604. doi:10.47197/retos.v37i37.74180.

Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/243/227>

7. ANEXOS

7.1 Anexo A: Cuestionario sobre las actitudes

Con este cuestionario queremos conocer las actitudes de los docentes de Educación Física respecto a la discapacidad. Para ello le pedimos que responda con la máxima sinceridad posible. Su respuesta requiere en la mayoría de los casos marcar con una cruz o responder con breves oraciones. El cuestionario tiene una duración entre 15 y 20 minutos. La información recolectada será tratada en forma confidencial. Una vez alcanzados los resultados, la información será compartida con los participantes del estudio. Agradecemos su participación.

1. Edad

Tu respuesta

2. Sexo

- Femenino
- Masculino

3. Experiencia docente (años)

- 0 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- Más de 20

4. ¿Cuántos años hace que trabaja en inclusión con alumnos con discapacidad?

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 3 años
- Más de 3 años

5. ¿Cómo ha adquirido sus conocimientos con alumnos con discapacidad?

- Asignaturas en la carrera de la Licenciatura o Profesorado en Educación Física.
- Otras carreras de grado.
- Cursos de educación permanente sobre la temática.
- Carreras de posgrado. Especifique cuáles:

5.1 Especifique cuáles:

Tu respuesta

6. ¿Ha participado en actividades de formación permanente sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en los últimos 3 años?

- SI
- NO

6.1 Si la respuesta es SI, señale la temática de los mismos:

Tu respuesta

7. ¿Cree que el sistema de formación inicial del profesorado es adecuada en cuanto al abordaje a la discapacidad?

- SI
- NO

7.1 Si la respuesta es NO, indique qué cursos ha realizado:

Tu respuesta

8. ¿Ha solicitado al organismo o a la institución en la que trabaja participar de cursos de formación relacionados con la inclusión educativa?

- SI
- NO

9. ¿Cuáles son los aspectos que considera más importantes que debe tener un docente de educación física para trabajar en escuelas inclusivas? (Puede marcar más de una opción).

- Mostrar interés por participar en las acciones para la inclusión escolar.
- Mostrar una actitud respetuosa a la educación como derecho de todos los individuos en igualdad de condiciones.
- Manifiestar una actitud de aceptación hacia los niños con discapacidad en las clases.
- Poner de manifiesto una actitud positiva al reconocer la necesidad de formarse pedagógicamente sobre la inclusión educativa.

10. La formación permanente vinculada a la discapacidad deberá centrarse ante todo en los siguientes temas:

Tu respuesta

11. ¿Conoce las definiciones sobre la discapacidad de la CIF y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad?

- Las conozco plenamente.
- Las conozco un poco.
- No las conozco.

12. Conceptualice a la discapacidad con sus palabras:

Tu respuesta

13. A continuación se exponen una serie de cuestiones sobre la clase de Educación Física.

Señale si usted está:

- 1: Totalmente en desacuerdo.
- 2: Bastante en desacuerdo.
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- 4: Bastante de acuerdo.
- 5: Totalmente de acuerdo.

		1	2	3	4	5
1	Los estudiantes con discapacidad tienen derecho a participar de la clase de Educación Física junto a sus compañeros sin discapacidad.					
2	Para cada tipo de discapacidad se requiere una clase de Educación Física concreta por lo que no es conveniente tener personas con distintas discapacidades en una misma clase.					
3	La inclusión no es una práctica educativa deseable para estudiantes que no tienen discapacidad.					
4	Los niños con discapacidad deben centrar la atención del profesor.					
5	Se deberían crear todas las oportunidades para que los alumnos con discapacidad se desarrollen dentro del grupo-clase.					
6	Es posible enseñar a alumnos sin discapacidad y aquellos que si presentan algún tipo de discapacidad en la misma clase.					
7	Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes independientemente si presenta o no alguna discapacidad.					
8	Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes con discapacidad en una clase de Educación Física con el apoyo necesario.					
9	Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de todos los estudiantes independientemente de su condición en la clase de Educación Física.					
10	Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes con discapacidad participen activamente de las clases.					
11	Me siento seguro/a a la hora de enseñar adaptaciones curriculares individualizadas.					
12	Me siento seguro/a cuando llevo a la práctica adaptaciones curriculares individualizadas.					
13	Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante.					
14	No me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes					
15	Las personas con discapacidad son muy parecidas entre sí.					
16	Mi actitud con respecto a la discapacidad incluye en la clase de Educación Física.					
17	Me siento incómodo/a incorporando estudiantes con discapacidad en una clase común con otros estudiantes sin discapacidad.					
18	Los/as profesores de Educación Física en una clase, pueden satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con y sin discapacidad.					
19	Mis actitudes pueden influir negativamente en la inclusión educativa hacia los niños con discapacidad.					
20	Las personas con discapacidad son una carga para el sistema educativo.					