

La especialización en actividad física adaptada y discapacidad del IUACJ: una realidad en la oferta de posgrados de Uruguay

Sofía Rubinstein

Facultad de Educación Física (IUACJ). Montevideo

sofiar@adinet.com.uy

Vanessa Franco

Facultad de Educación Física (IUACJ). Montevideo

vfranco81@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia presentamos los avances de un estudio que se encuentra en desarrollo, cuyo objetivo es indagar la perspectiva de los estudiantes (todos ellos docentes de Educación Física) que cursan la primera edición de la especialización en actividad física adaptada y discapacidad del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), sobre la calidad y profundidad de los contenidos y la bibliografía sugerida en cada uno de los cursos que componen la malla curricular. Para recolectar los datos aplicamos un cuestionario cerrado en formato digital, que los estudiantes respondían luego de finalizado cada curso. Los primeros datos correspondientes a 14 asignaturas analizadas, muestran que los estudiantes evalúan de manera satisfactoria la calidad de los contenidos, la profundidad en cómo son presentados y la bibliografía proporcionada por los docentes, salvo una asignatura que obtuvo porcentajes por debajo del 50% en las tres preguntas y que plantea el desafío de profundizar en las causas. Estos primeros resultados, sumados a otros que serán recolectados más adelante, permitirán realizar ajustes en la propuesta curricular e indagar en la pertinencia de la carrera.

1 Fundamentación

La especialización en actividad física adaptada y discapacidad es un curso de posgrado de reciente implementación, dirigido a docentes de Educación Física, así como a profesionales de otras áreas del conocimiento que tengan interés en formarse en las

temáticas del posgrado. Comprende “estudios específicos de profundización en una disciplina o conjunto de disciplinas afines, comprendidas en la educación de grado” (Decreto 104/014, 2014).

La razón para diseñar esta oferta educativa, se sustenta en la demanda incesante de un importante número de graduados interesados en progresar en su desarrollo académico o profesional mediante la realización de estudios de posgrado. La actividad física adaptada, en sus múltiples y diversas manifestaciones, constituye un campo al que se le reconoce cada vez más importancia, tanto en sí mismo como en las posibilidades que ofrece para comprender e intervenir en las dinámicas sociales actuales.

Uruguay, al igual que varios países de la región, se encuentra desde hace varios años en la elaboración de políticas de estado vinculadas a la población en situación de discapacidad y esto es producto no sólo de los gobernantes, sino de las organizaciones sociales, de las personas en situación de discapacidad y sus familias, que se han organizado y trabajan en la reivindicación de espacios y “conquista” de derechos que en los papeles siempre existieron pero en los hechos muchas veces aún no se cumplen.

En esta línea, estableció normativas con relación a la protección de los derechos de las personas en situación de discapacidad como la Ley 18.651 del año 2010. Dos años antes, en el año 2008 ratificó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD), que en su artículo 1, establece que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 4). Es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre la persona con déficit y las barreras debidas a la actitud y al entorno (barreras físicas, actitudinales, de la comunicación y de acceso a la información). La escasa formación específica de los docentes así como la falta de experiencia en el trabajo con personas en situación de discapacidad, forman parte de esas barreras e inciden de manera negativa en la completa participación de las personas en situación de discapacidad en las clases de Educación Física (Santos, Fumes & Ferreira, 2015; Alves & Duarte, 2013; Durán & Giné, 2012; Mendoza, 2009), ya sea en el sistema educativo como en otros espacios no formales (plazas de deportes, clubes deportivos, centros comunales, espacios geográficos abiertos para la práctica libre de diversas prácticas corporales. Sin embargo, la inclusión de

estudiantes en situación de discapacidad, es responsabilidad de todos los actores involucrados en la institución, no sólo del profesor de educación física (Stainback & Stainback, 1999). En un estudio elaborado por Spencer-Cavaliere & Watkinson (2010) con niños de entre 8 y 12 años con discapacidad física, se identificaron tres aspectos principales relacionados con la inclusión en espacios donde se ofrecían prácticas de juegos y deportes. Los participantes vincularon la percepción de inclusión con las oportunidades que tenían de participar en las actividades, el sentirse parte legítimo y tener relaciones de amistad dentro del grupo. La interacción social aparece como un punto clave para la percepción positiva de la inclusión desde la perspectiva de las propias personas en situación de discapacidad; los docentes y todos los estudiantes se convierten en actores fundamentales para que ello suceda. Por otra parte, las prácticas pedagógicas de los profesores de educación física con estudiantes en situación de discapacidad e inclusión ha sido foco de estudio desde hace más de una década (Fiorini & Manzini, 2015; Santos et al., 2015, Almeida, 2013; Eusse, 2007; Mauerberg-de Castro, 2005) y es por ello que nos interesa analizar aspectos del currículum de la carrera considerando para ello la perspectiva de los estudiantes que la cursan. Los resultados obtenidos juntos a otros insumos, nos permitirán realizar ajustes que podrán ser implementados en futuras ediciones del posgrado.

Entendemos que el sistema educativo debe acompañar las transformaciones que suceden a nivel social con relación a la agenda de derechos de las personas en situación de discapacidad, y es justamente por ello, que en la especialización se propone la articulación entre el conocimiento y la realidad de la actividad física adaptada en contextos diversos a través de miradas desde diferentes áreas del conocimiento.

2 Estructura curricular de la especialización

La especialización en actividad física adaptada y discapacidad es el primer posgrado ofrecido en Uruguay que nuclea contenidos de la educación física, el deporte, la recreación y la rehabilitación, dirigido a Profesores y/o Licenciados en Educación Física, así como profesionales de otras áreas del conocimiento interesados en las temáticas. Comenzó a desarrollarse en mayo del año 2018 con el ingreso de la primera generación. La malla curricular está integrada por 17 asignaturas agrupadas en tres ejes temáticos,

sumado a la presentación de un Trabajo Final de Especialización (TFE). El posgrado tiene una duración de 1 año y 9 meses contabilizados a partir del inicio del primer módulo a la fecha de la entrega del TFE.

La carrera tiene una carga horaria global de 915 horas (61 créditos), subdivididas en horas presenciales, no presenciales y horas dedicadas a la elaboración del TFE. La variedad de temáticas incluidas en la malla curricular y a su vez, la profundidad en su abordaje, busca incrementar considerablemente la formación específica de los profesionales que cursan el posgrado. Asimismo, contribuye en la producción y difusión del conocimiento en el área de la actividad física adaptada, integrando actividades de investigación, en un campo disciplinar escaso de producciones nacionales (Rubinstein, 2016).

La relevancia y la presencia de la actividad física en la vida de la población es actualmente, uno de los fenómenos culturales más destacables. En Uruguay, no existen datos estadísticos que indiquen la cantidad de población en situación de discapacidad que participa en propuestas de educación física, deportivas o recreativas, pero la experiencia de varios años en el campo, nos permite afirmar que el número de personas en situación de discapacidad que concurre a clubes deportivos o plazas de deporte aún escaso. Por suerte, esta realidad se está modificando, especialmente en los niños, adolescentes y jóvenes, que cada vez más aprenden deportes adaptados como la bocha, basquetbol, rugby, esgrima, goalball, entre otros o participan de distintas prácticas corporales en la plaza de deportes de su barrio.

Si ponemos el foco en la inclusión educativa, existe una política nacional que busca la inclusión de niños y adolescentes en las escuelas y liceos, buscando “dejar atrás” la histórica separación entre escuelas “comunes” y escuelas “especiales”. Esto significa que los niños y adolescentes con discapacidad matriculados en escuelas y liceos, participan de las clases de educación física en propuestas inclusivas junto a compañeros que no tienen discapacidad. El artículo 8 de la Ley 18.437 (Ley General de Educación, 2009) plantea lo siguiente: “el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”. Un ejemplo de ello es la red de jardines, escuelas y liceos inclusivos Mandela, cuyo propósito es favorecer el desarrollo de las instituciones que implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país, mejorando los apoyos disponibles que permitan

implementar, sostener y evaluar las prácticas de educación inclusiva. Los componentes básicos son: a. pedagógico-didáctico, b. inclusión y participación, c. monitoreo, evaluación y sistematización de experiencias y d. accesibilidad (CEIP¹ - CES², 2019).

La tendencia para los próximos años es que continúen aumentando las propuestas de actividad física adaptada y de educación física inclusiva, no sólo en Montevideo sino en el interior del país, por lo que sería deseable que el crecimiento se acompañe de una formación acorde por parte de los docentes que se desempeñan específicamente en el área y de aquellos que trabajan en el sistema educativo formal y no formal con una mirada inclusiva.

3 Metodología

Para responder al problema del estudio, nos apoyamos en una perspectiva metodológica mixta de naturaleza cuantitativa y cualitativa, cuyas características principales son: a) triangulación o búsqueda de convergencia de resultados; b) complementariedad o examen del solapamiento en las facetas de un fenómeno; c) iniciación o descubrimiento de paradojas o contradicciones; d) desarrollo secuencial de los instrumentos entre sí y e) expansión o extensión del proyecto a medida que avanza (Greene & Caracelli tal como se cita en Castañer, Camerino & Anguera, 2013). Dentro de los métodos mixtos optamos por un diseño de triangulación de datos; partimos de diversas fuentes de datos y distinguimos los métodos que los producen y por un diseño de explicación secuencial de dos etapas, donde buscamos que los datos cualitativos ayuden a explicar los resultados cuantitativos obtenidos en una primera instancia, poniendo mayor énfasis en el método cualitativo que en el cuantitativo (Castañer et al., 2013).

De acuerdo a la metodología seleccionada, esta investigación consta de dos etapas. Para la primera (cuantitativa), contamos con la participación de la totalidad de los estudiantes (13) inscriptos en la primera edición de la especialización en actividad física adaptada y discapacidad. El instrumento seleccionado para recolectar los datos fue el cuestionario en formato digital con 8 preguntas cerradas y una pregunta abierta (donde los participantes podían agregar comentarios sobre la asignatura) y 5 opciones de respuesta (malo, regular,

¹ Consejo de Educación Inicial y Primaria.

² Consejo de Educación Secundaria.

aceptable, bueno, muy bueno) (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014). En las preguntas se les solicitó su opinión sobre la calidad de los contenidos (P1), la profundidad de los mismos (P2), los materiales bibliográficos proporcionados en los cursos (P3), propuestas de evaluaciones solicitadas y sobre temas específicos del docente (conocimientos sobre la temática, metodología empleada, resolución de dudas e integración y participación de los estudiantes). El formulario fue alojado en el espacio de la plataforma de cada una de las asignaturas y los estudiantes lo completaron en los días siguientes luego de culminada cada una. La participación fue voluntaria.

El cuestionario utilizado fue construido y aplicado anteriormente en las asignaturas que componen la malla curricular de un curso de Maestría de la misma Facultad (estudio preliminar para esta investigación), no teniendo que realizar cambios sustanciales al instrumento.

Para este estudio analizamos solamente los datos provenientes de las tres primeras preguntas del cuestionario. Para respetar el anonimato de los participantes optamos por asignar un número a cada uno de los sujetos del estudio (Alumno 1, alumno 2...) al momento de ingresar los datos de los cuestionarios al documento de Excel. Los datos los analizamos con el software SPSS 26 ©.

En una segunda etapa (cualitativa), se realizará una entrevista grupal con 6 a 8 participantes, lo que nos permitirá conocer la pluralidad de perspectivas vinculadas al tema y recolectar datos no contemplados en el cuestionario. Por la dinámica empleada, los sujetos pueden reconsiderar y hasta cambiar sus ideas y durante la entrevista pueden surgir temas que no fueron considerados con anterioridad a la discusión (Marradi, Archenti & Piovani, 2007).

4 Presentación de los resultados

De un total de 17 asignaturas que componen la malla curricular del posgrado, presentamos los resultados de 14 debido a que la primera edición de la especialización todavía no culminó y 3 asignaturas (Discapacidad mental: personas con trastornos mentales graves; Hidroterapia y Seminario Trabajo Final de la Especialización - TFE) aún no fueron evaluadas por los estudiantes. A su vez, 2 estudiantes no llenaron los cuestionarios de algunas asignaturas (uno de ellos optó por la opción académica del Diploma y en esta

propuesta educativa la malla curricular tiene menos asignaturas y el otro estudiante abandonó los cursos).

A continuación, presentamos el Cuadro 2 que contiene los resultados obtenidos en cada pregunta por asignatura. Para ello, en el análisis por pregunta se calculó el promedio de todos los participantes, se transformó en valores porcentuales, de forma que un valor de 100% indica un promedio de respuesta 5 y 0% un promedio de 1 en la pregunta.

	P1	P2	P3
ARI	40%	33%	40%
DA	68%	60%	33%
EPAFA	80%	78%	75%
MIAFA	80%	78%	78%
FDI	80%	80%	80%
NMH	81%	75%	88%
DV	83%	71%	63%
AETP	90%	85%	78%
CDI	92%	90%	83%
BL	95%	95%	95%
DMR	96%	92%	63%
DPM	96%	92%	85%
TGD	98%	85%	88%
EOS	98%	96%	92%

Cuadro 2: Datos porcentuales de cada pregunta por asignatura de la especialización.

Fuente: Elaboración propia (2019).

Nomenclatura utilizada: Animación y recreación inclusiva (ARI); Deportes adaptados (2 partes) (DA); Estrategias pedagógicas en actividad física adaptada (EPAFA); Metodología de la investigación en actividad física adaptada (MIAFA); Fundamentos discapacidad intelectual (FDI); Neurobiología y motricidad humana (NMH); Discapacidad visual: ceguera y baja visión (DV); Alteraciones del equilibrio tónico postural (AETP); Concepciones acerca de la discapacidad y la inclusión social (CDI); Biomecánica de la locomoción (BL); Discapacidad motora y rehabilitación (DMR); Desarrollo perceptivo-motor (DPM); Trastorno generalizado del desarrollo (TGD); Encuentro entre oyentes y sordos: estrategias accesibles que faciliten el entendimiento (EOS).

En una primera lectura del Cuadro 2, observamos que hay dos asignaturas que obtuvieron porcentajes más bajos que el resto en las tres preguntas. Ellas son: Animación y recreación inclusiva (ARI) y Deportes adaptados (DA). Además, en esta última, el comportamiento en los resultados de las tres preguntas no es homogéneo, alcanzando sólo un 33% la pregunta sobre la bibliografía compartida por el docente. Ambas pertenecen al eje didáctico-pedagógico. Estos resultados llaman la atención si pensamos que una especialización tiene un perfil con una fuerte base en el componente práctico. A pesar que ninguna de las tres preguntas hace referencia al rol docente, pensamos que estos resultados pueden estar influidos por las percepciones que los participantes del estudio tienen sobre el profesor que estuvo a cargo de ambos cursos. Este es un elemento que podríamos indagar en la segunda etapa del estudio. Otras asignaturas que pertenecen al eje didáctico-pedagógico, obtuvieron porcentajes más altos: Estrategias pedagógicas en actividad física adaptada (EPAFA), Alteraciones del equilibrio tónico postural (AETP) y Biomecánica de la locomoción (BL), siendo esta última una de las asignaturas mejor evaluadas de los tres ejes en las tres preguntas analizadas.

Dentro del eje técnico, cinco asignaturas alcanzaron porcentajes entre 80 y 98% en las preguntas analizadas. Ellas son: Fundamentos de la discapacidad intelectual (FDI), Conceptualizaciones acerca de la discapacidad y la inclusión social (CDI), Desarrollo perceptivo-motor (DPM), Trastorno generalizado del desarrollo (TGD) y Encuentro entre oyentes y sordos: estrategias accesibles que faciliten el entendimiento (EOS). Esta última fue la asignatura mejor evaluada en su conjunto dentro de este eje, con porcentajes superiores al 90% en las tres preguntas. Las otras tres asignaturas de este eje son: Neurobiología y motricidad humana (NMH), Discapacidad visual: ceguera y baja visión (DV) y Discapacidad motora y rehabilitación (DMR) y presentan un comportamiento distinto. Mientras que las dos primeras alcanzan porcentajes menores comparadas al resto de las asignaturas del eje (entre 63 y 88%), la tercera fue muy bien evaluada con relación a la calidad y profundidad de los contenidos presentados. Sin embargo, parece no colmar las expectativas de los estudiantes la bibliografía proporcionada por los docentes a cargo del curso. En este caso, la diferencia entre las dos primeras preguntas y la tercera es notoria (96%, 92% y 63%), observando un comportamiento heterogéneo en los resultados.

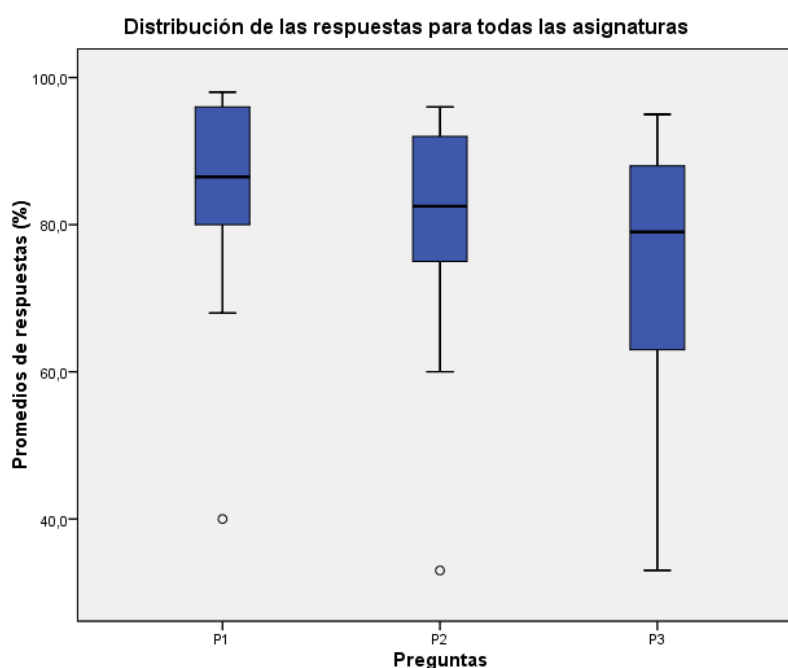
En el eje metodológico, el curso de Metodología de la investigación en actividad física adaptada (MIAFA) obtuvo resultados parejos en las tres preguntas.

Al detenernos en el análisis por pregunta, apreciamos que la pregunta 1 sobre la calidad de los contenidos compartidos en cada asignatura obtuvo los porcentajes más altos con dos excepciones (40% en Animación y recreación inclusiva, ARI y 68% en Deportes adaptados, DA).

Al analizar las respuestas sobre la profundidad de los contenidos presentados (P2), vemos que en cinco asignaturas se superó el 90% (Conceptualizaciones acerca de la discapacidad y la inclusión social, CDI, Biomecánica de la locomoción, BL, Desarrollo perceptivo-motor, DPM, Trastorno Generalizado del desarrollo, TGD, Encuentro entre oyentes y sordos: estrategias accesibles que faciliten el entendimiento, EOS) y en una asignatura el nivel de profundidad alcanzó tan sólo el 33% (Animación y recreación inclusiva, ARI).

En el caso de la opinión de los encuestados sobre la bibliografía aportada por los docentes (P3), observamos que tres asignaturas tienen porcentajes por debajo del 65%. Vuelven a aparecer aquí Animación y recreación inclusiva (ARI) con 40%, Deportes adaptados (DA) que obtuvo sólo 33% y agregamos Discapacidad visual: ceguera y baja visión (DV) y Discapacidad motora y rehabilitación (DMR) ambas con 63%.

A continuación, presentamos la Gráfica 1 con la distribución de las respuestas para todas las asignaturas.



Gráfica 1: Distribución de las respuestas para todas las asignaturas analizadas.

Fuente: Elaboración propia (2019).

Al realizar una comparación entre las distribuciones de las respuestas de cada pregunta mediante la prueba de Friedman, observamos que P1 muestra diferencias significativas con P2 y P3 ($p < 0,001$), mientras que no se encontraron diferencias entre P2 y P3 ($p > 0,05$). P1 presenta un comportamiento más homogéneo al compararla con P2 y P3, siendo que esta última es la que tiene una distribución más heterogénea, hay una mayor dispersión entre los individuos. Tanto en P1 como en P2 los casos atípicos corresponden a la asignatura Animación y recreación inclusiva (ARI).

5 Discusión de los resultados

Los contenidos de las asignaturas que componen el eje didáctico-pedagógico en la malla curricular de la especialización son aquellos que están directamente vinculados con el quehacer docente, con la práctica profesional. El hecho que la asignatura Animación y recreación inclusiva (ARI) haya obtenido porcentajes tan bajos, nos invita a reflexionar y actuar para saber qué sucedió y qué se puede modificar. Presenta contenidos vinculados a propuestas inclusivas no centrados exclusivamente en la clase de educación física e invita a pensar en actividades para todos en diversos entornos. En este sentido, pensamos que es una asignatura relevante y novedosa de la propuesta educativa.

Siguiendo con el análisis, Fiorini & Manzini (2015); Santos et al. (2015) y Almeida (2013) analizan en sus estudios la formación y experiencia de los profesores de Educación Física, la práctica y las dificultades pedagógicas que presentan frente al trabajo con personas en situación de discapacidad y las actitudes que exhiben frente a la inclusión. En los tres estudios se hace hincapié en los recursos pedagógicos que plantean los docentes en su práctica profesional, lo que justifica desde nuestra perspectiva, la inclusión de los contenidos de la asignatura Estrategias pedagógicas en actividad física adaptada (EPAFA) en la malla curricular del posgrado.

Por otra parte, en el eje técnico se presentan contenidos teóricos sobre las concepciones y paradigmas de la discapacidad, los tipos de discapacidades y la motricidad humana. No tiene por objetivo etiquetar, sino utilizar un lenguaje común que permita profundizar e

intervenir en el área. La integración de los saberes teóricos (eje técnico) y prácticos (eje didáctico-pedagógico) pretende validar los conocimientos técnicos de los estudiantes de la especialización. Esta idea es presentada por Ferreira, Lopes, Ferreira & Nista-Piccolo (2013) en un estudio elaborado sobre cómo es abordada la Educación Física adaptada en las instituciones de Enseñanza superior estaduales y federales de la ciudad de São Paulo. Los conocimientos técnicos adquiridos permiten comprender las características de la persona en situación de discapacidad y cómo inciden en las diversas manifestaciones corporales. Como consecuencia, amplía las posibilidades de actuación, en este caso de los profesores de Educación Física y del involucramiento de personas en situación de discapacidad en propuestas vinculadas a la Educación Física, la recreación, el deporte y la rehabilitación.

En otra línea, las dos asignaturas que componen el eje metodológico, pretenden colaborar con la construcción de conocimiento en el área de la actividad física adaptada y la discapacidad, a través de la lectura y aplicación de metodología científica en la construcción de los Trabajos Finales de la Especialización. La asignatura Metodología de la investigación en actividad física adaptada (MIAFA) fue muy bien conceptuada por parte de los estudiantes.

Los contenidos de las asignaturas que componen la malla curricular de la especialización ofrecen a los estudiantes conocimientos y acciones dirigidas a la intervención con personas en situación de discapacidad. Si analizamos los resultados obtenidos en esta primera etapa, observamos que con algunas excepciones, los estudiantes evalúan en forma buena y muy buena los contenidos, profundidad y bibliografía de cada uno de los cursos. Compartimos con Reid (2000), que los contenidos en el campo de la actividad física adaptada deben ofrecer herramientas que permitan conocer y profundizar en conceptos, procedimientos y actitudes que son necesarias para el trabajo con personas en situación de discapacidad.

6 Consideraciones finales

Las consideraciones que aquí se presentan son preliminares, ya que estamos en la primera etapa del estudio. Aun así, podemos afirmar que los estudiantes consideran que la calidad y la profundidad de los contenidos y la bibliografía de los cursos, es buena y muy buena,

con algunas excepciones en las que nos tendremos que detener y analizar. Esta primera información nos alienta a seguir trabajando en la mejora de la propuesta educativa, con el objetivo de integrar conocimientos y formas de intervención, así como ofrecer un espacio de reflexión sobre la práctica profesional. Creemos que la propuesta educativa redundará también en un cambio de actitudes y en superar las barreras de relacionamiento con las personas en situación de discapacidad, con las cuáles probablemente, tendrán contacto en algún momento de su vida laboral. Es por ello, que nos interesa que el posgrado sea cursado no sólo por aquellos que tienen interés en el área de la actividad física adaptada, sino también por quienes desarrollan su trabajo en instituciones que promueven propuestas inclusivas.

Referencias bibliográficas

Almeida, R.K. (2013). Dificuldades pedagógicas dos professores de educação física na inclusão escolar da pessoa com deficiência na rede municipal de Nossa Senhora do Socorro-SE. En R. Souza, F. Zoboli, R. da Silva & M. Haiachi (Eds.). *Educação inclusiva: perspectivas para além da deficiência* (pp. 99-110). São Cristóvão: Editora UFS.

Alves, M.L.T. y Duarte, E. (2013). A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, 19(1), 117-137. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.32043>

Batista, F., Santos, S.D. & Fumes, N. (2016). Atitudes dos docentes do Curso de Educação Física face a inclusão na educação superior. *Revista da Sobama*, 17(1), 43-48. Recuperado de

Castañer, M., Camerino, O. & Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación física y deporte*, 112, 31-36. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01).

CEIP. *La red de escuelas y jardines de infantes inclusivos*. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/educaci%C3%B3n-inclusiva/1647-la-red-de-escuelas-y-jardines-inclusivos>

CES. (2019). *Educación inclusiva. Un camino a recorrer*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/index.php/docentes/27011-curso-educacion-inclusiva-un-camino-a-recorrer-2>

Decreto 104/014, de 28 de abril de 2014. Recuperado de https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/54856/1/decreto_104-014.pdf

Durán, D. & Giné, C. (2012). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Chile, 5(2), 153-170. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>

Eusse, E.D. (Ed.). (2007). *Educación física y discapacidad: prácticas corporales inclusivas*. Medellín: Funámbulos editores.

Ferreira, E., Lopes, R.G., Ferreira, R. & Nista-Piccolo, L. (2013). Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. *Rev. Educ. Fis/UEM*, (24), 4, 581-595, 4. doi: 10.4025/reveducfis.v24.4.20314

Fiorini, M.L. & Manzini, E.J. (2015). Prática pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. *Revista da Sobama*, 16(2), p. 15-22. Recuperado de <http://www.sobama.org.br/arquivos/revistas/sobama/sobama-2015-16-2.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.a ed.). Distrito Federal: Editorial McGraw-Hill Education.

Ley N° 18.437, de 16 de enero de 2009. *Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Ley N° 18.651, de 9 de marzo de 2010. *Protección integral de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1480166.htm>

Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Mauerberg-de Castro, E. (2005). *Atividade Física adaptada*. Riberão Preto: Tecmedd,

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, p. 43-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900322>

ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Reid, G. (2000). Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte americanas. *Revista da Sobama*, (5)1, 1-4. Recuperado de <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/vol5no12000.pdf>

Rubinstein, S. (2016). *Propuesta para la creación de la especialización en actividad física adaptada y discapacidad*. Montevideo: IUACJ.

Santos, S.D.G., Fumes, N.L.F. & Ferreira, J.P. (2015). Experiência e formação dos professores de Educação Física das Universidades de Portugal na perspectiva inclusiva. *Revista da Sobama*, 16(2), 9-14. Recuperado de <http://www.sobama.org.br//arquivos/revistas/sobama/sobama-2015-16-2.pdf>

Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E.J. (2010). Inclusion understood from the Perspectives of Children With Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20956835>

Stainback, W. & Stainback, S. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.