

Perspectivas históricas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en Educación Física escolar

Historical perspectives related to the inclusion of disabilities in school Physical Education

*Belén Fierro-Saldaña, **Alicia Contreras-Mu

*Pontificia Universidad Católica de Chile, **Universidad Autónoma de Chile

Resumen. La inclusión es un término que se ha asociado a diversos conceptos y se le ha atribuido diferentes significados a través del tiempo, esta característica polisémica la relaciona a diversidades como género, etnia, religión, entre otras. Este estudio se enfoca en la discapacidad y en las necesidades de atención específica, hacia la Educación Física escolar. El objetivo se centra en analizar el recorrido histórico del concepto inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en Educación Física mediante la revisión narrativa de diversos documentos, considerando las principales perspectivas relacionadas a las personas en situación de discapacidad en el contexto educativo. Se inicia con un recorrido histórico del concepto de inclusión, para continuar con la revisión de perspectivas asociadas a ella, enfatizando los enfoques médico y social y su evolución; para finalmente, exponer las reflexiones y conclusiones respecto de la discapacidad y su conexión con la educación física escolar, destacando la relevancia de la precisión conceptual, junto a las perspectivas tanto médicas como sociales, las cuales han marcado lineamientos dentro del proceso, en especial este último, el cual derriba las barreras levantadas y camina hacia la búsqueda de una Educación Física de Calidad, donde la inclusión es un requisito esencial.

Palabras claves: Inclusión social, Educación Física, necesidades específicas de apoyo educativo, Educación Inclusiva.

Abstract. Inclusion is a term that has been associated with various concepts and has been attributed different meanings over time. This polysemic characteristic is related to diversities such as gender, ethnicity, religion, among others. This study focuses on disability and specific attention needs towards school Physical Education. The objective focuses on analyzing the historical journey of the concept of inclusion of students with disabilities in Physical Education through the narrative review of various documents, considering the main perspectives related to people with disabilities in the educational context. It begins with a historical overview of the concept of inclusion, to continue with the review of perspectives associated with it, emphasizing the medical and social approaches and their evolution; to finally, present the reflections and conclusions regarding disability and its connection with school physical education, highlighting the relevance of conceptual precision, together with both medical and social perspectives, which have marked guidelines within the process, especially this last, which breaks down the barriers raised and moves towards the search for Quality Physical Education, where inclusion is an essential requirement.

Keywords: Social inclusion, Physical Education, Specific Educational Support Needs, Inclusive Education.

Fecha recepción: 27-12-23. Fecha de aceptación: 10-03-24

Belén Fierro-Saldaña

bffierro@uc.cl

Introducción

Asuntos relativos a la promoción de la Educación Inclusiva y de calidad, llenan las agendas de muchos países desarrollados y en vías de desarrollo. Esfuerzos de organismos internacionales tales como UNESCO con su programa Education For All, y las Naciones Unidas con la Convención de Derechos Humanos para las personas con Discapacidad y sus 17 Metas de Desarrollo Sustentable, promueven el desarrollo de iniciativas que proporcionen oportunidades educativas a todos los estudiantes sin importar su origen, condición económica, género y/o situación de discapacidad, entre otras características, y que respondan a la diversidad existente en el Sistema Educativo.

A través del tiempo, la inclusión educativa en escuelas regulares ha tensionado a las comunidades educativas acostumbradas a la homogeneidad de sus estudiantes, y a la resolución de problemas de forma estandarizada (Fierro y Treviño, 2022) así como también evaluaciones nacionales que categorizan estudiantes sin caracterizar sus diferencias y posibilidades. Hoy por hoy las escuelas regulares experimentan una transformación educativa con miras hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2011; Rodríguez et al., 2022), es decir, con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (Booth y Ainscow, 2015;

Luque-Parra y Luque-Rojas, 2015; Negrín y Marrero, 2018); cabe mencionar que en España este concepto “se establece por primera vez en 2006, con la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)” (Red Educa, 2024, p.1)

Recorrido histórico e hitos del concepto de inclusión

En la Edad Antigua la inclusión no era una idea concebida, el constructo social marcaba los lineamientos, donde se puede ejemplificar que la mujer carecía de inclusión en varios contextos de la época, como el educativo, siendo estos escenarios propios para los hombres; fortaleciendo el rol asignado por la sociedad, donde la mujer se relegaba a funciones reproductivas y cuidado de la familia. En la edad media, se presenta la educación religiosa, la cual también se concede a los hombres, quienes cumplen funciones como formadores en las escuelas. La iglesia adquiere poder e influencia, y en el renacimiento solamente enseñaban religiosos y hombres de la clase acomodada de la sociedad. Incluso la iglesia decidía quién sería educado, donde las mujeres no eran consideradas. A pesar de que en el siglo XVIII se formaliza el proceso educativo en Rusia, este no era concebido para mujeres ni para personas en situación de discapacidad. Durante la revolución de Francia en el siglo XIX se abre la enseñanza a las mujeres; en la educación se comienza a considerar el natural desarrollo del niño y niña, y que el juego

favorece su formación. A pesar de esto, en este periodo aún no se suman estrategias para otras diversidades, como la discapacidad (Ramírez, 2017).

La exclusión ha sido un factor relevante en el nacimiento de la inclusión, concepto que ha transitado por diferentes épocas, lo cual ha marcado sus diferentes enfoques (Ramírez, 2017), sin embargo, se considera al religioso San José de Calasanz (1557-1648) como el pedagogo precursor de la educación inclusiva, quien inicia fundando en 1597 la primera escuela gratuita y pública en Roma (Amaro, 2018). En este punto es necesario mencionar que la transición desde la exclusión hasta la inclusión no fue inmediata, en este camino se han presentado conceptos relevantes que han estado relacionado con este proceso, que, si bien no se profundizan en este estudio, se comparte una breve definición según la RAE (2023) para cada uno de ellos.

El concepto de discriminación, acción de discriminar es “Dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc.” (RAE, 2023a, párr. 2), sin embargo, la discriminación se puede dar de forma positiva, lo que se define como “Protección de carácter extraordinario que se da a un grupo social históricamente discriminado” (RAE, 2023b, párr.2). La segregación, es la “acción y efecto de segregar” (RAE, 2023c, párr. 1), lo que se presenta como una consecuencia de la discriminación, por ello, se considera como “separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales” (RAE, 2023d, párr. 2). Por otro lado, la integración, acción de integrar, “Hacer que alguien ... pase a formar parte de un todo” (RAE, 2023e, párr. 3); en este escenario se presenta un proceso que tiende a ser asimilacionista, siendo influenciado por la cosmovisión de la cultura a la cual se pretende integrar (Mondaca-Rojas et al., 2020). Con esta reseña se puede vislumbrar los distintos escenarios que el proceso hacia la inclusión ha sorteado para su consolidación.

En 1978, la idea de la inclusión se afianza con el informe Warnock, cambiando el enfoque con “la acción educativa a las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales”, fortaleciendo la idea de inclusión (Godoy et al., 2004, p.3), junto a ello, presenta en el sistema educativo un cambio sustancial de inclusión, donde promueve la idea de “la igualdad de derechos de todo el alumnado por acudir a una escuela ordinaria” (UNIR, 2023, párr. 3).

Educación para todos (EPT)

En los años '90, el termino integración es sucedido por la inclusión, concepto que ha sido relacionado a diversos ámbitos, y marca lineamientos en la educación desde el foro internacional de la UNESCO, promoviendo “la idea de una Educación para todos” (Martín et al., 2017, párr. 19), lo que Mel Ainscow (2003) presentó como EPT, centrándose en la “educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos” (p. 2), y así, satisfacer tanto las necesidades de aprendizaje como el bienestar social del estudiantado. Se suma la Declaración de

Salamanca (1994), lo que marca otro hito frente a una educación de calidad considerando la diversidad estudiantil con énfasis en las personas en situación de discapacidad (Yadrola, 2019). Más tarde, la “Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Council of Europe portal, 2023, párr.1) presenta en su artículo 3, los principios en los que se basa, considerando en ellos la inclusión; el que se relaciona con la educación de calidad sin discriminación (art. 24). Desde aquí surgen las propuestas de que los NNA (niños, niñas y adolescentes) participen de los mismos sistemas educativos, es decir, que los NNA con y sin necesidades educativas específicas, con y sin situación de discapacidad posean establecimientos comunes para su proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo “educación de calidad para todos” (Martín et al., 2017, p. 5). No dejando esta frase dentro de un discurso retórico, más bien, justiprecia y reconoce la diversidad existente en las aulas.

Esteban y Gil (2022) presentan la inclusión como una idea, la cual en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) se destina su cuarta disposición para la discapacidad, considerando un tiempo determinado para que todos los centros educativos ordinarios posean los recursos para que el alumnado en situación de discapacidad sea atendido en las condiciones óptimas. Los autores también afirman que deben ser “profesionales especializados” (p.18) los que atiendan al estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo, pues no solo basta ayudar o colaborar, es necesario saber hacerlo. Como también lo consideraba San José de Calasanz al señalar que las personas requieren de equipos preparados para atender las necesidades educativas específicas de forma adecuada y justa (Amaro, 2018). Así como lo percibe el profesorado, es relevante contar con la formación que permita adquirir las competencias profesionales que se requieren para atender adecuadamente al estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que Campos et al. (2021) enfatiza en “la necesidad de seguir centrando los esfuerzos en mejorar la formación en el campo de las necesidades educativas especiales, dotándola de una mayor capacidad de integrar a este colectivo de estudiantes, tanto en sus contenidos teóricos como prácticos” (p. 372).

La inclusión no se queda en una idea, se considera un derecho, donde se enfatiza en la igualdad, no en la diferencia (Escribano y Martínez, 2013); siendo parte de los principios de la educación, donde lo valórico se respalda en las bases curriculares chilenas (Unidad de Currículum y Evaluación, 2019). Y como lo explicita la Ley de Inclusión 20.845 el énfasis es “la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad” (MINEDUC, 2022, p. 1) siendo la inclusión un proceso transformador en la educación (UNESCO, 2021), lo que está relacionado con las prácticas educativas en busca de la calidad en la educación (Contreiras, 2022).

Frente a la discapacidad Michael Oliver (1985) fue uno de los pioneros en develar las diferencias educativas que experimentan las personas en situación de discapacidad a manera de resumen internacional, a través de la recopilación

de investigaciones comparativas y ejemplificadoras acerca de las diversas formas en que puede ser apreciada y definida la discapacidad, y de cómo estos significados afectan las decisiones prácticas relativas a la educación, y por lo tanto, a su inserción en la vida ciudadana, entendido en su más amplia acepción como miembro de la comunidad. Asimismo, los autores Tomlinson (1982) y Albrecht et al. (1991), fueron precursores en las diversas clasificaciones o perspectivas que se le otorgan a la discapacidad y a la forma en cómo abordan la problemática; por una parte, la perspectiva médica, se centra en la condición de salud individual del estudiante, mientras que, desde una perspectiva social, el foco está puesto en el entorno y en las posibles barreras arquitectónicas y sociales que se imponen desde las instituciones, otorgando responsabilidad hacia la inclusión a la sociedad en su conjunto.

Los autores Oliver, Tomlinson, y Albrecht et al., citados previamente, fueron fundadores en relevar la importancia de la inclusión social y la no discriminación en los contextos sociales, enfatizando los esfuerzos en la creación de políticas y culturas inclusivas, que reconocen a la persona en situación de discapacidad como un aporte al enriquecimiento de las experiencias ciudadanas, y a su involucramiento a la vida social, superando los estigmas médicos asociados a su condición física.

Educación Física e Inclusión

Existen estudios donde se presenta la actividad física y el deporte como un beneficio para el estudiantado con necesidades educativas especiales (NEE), por un lado, promueve la inclusión social (Mundet et al., 2024), y por el otro, es un aporte a lo conductual y cognitivo (Flores-Tena et al., 2024). Por ello, la Educación Física como asignatura es considerada como “una herramienta significativa para desarrollar y alcanzar los objetivos de un proyecto inclusivo” (Canales et al., 2018, p. 213), donde se considera a todo el estudiantado. La Educación Física escolar posee lineamientos ministeriales para su proceder dentro de los centros educativos, sin embargo, los profesionales de la disciplina no se encuentran capacitados (Pérez-Contreras et al., 2022) para abordar esta responsabilidad con el estudiantado diverso que se encuentra en las aulas, pues su formación en este tema es escasa (Delgado et al., 2023).

Objetivo

Es debido a lo anterior que el objetivo de este estudio es analizar el recorrido histórico del concepto inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en Educación Física mediante la revisión narrativa de diversos documentos, considerando las principales perspectivas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad al contexto escolar, y más específicamente a la clase de Educación Física, miradas desde un contexto médico y social primordialmente; entendiendo la forma en que estos enfoques han evolucionado en el tiempo y su relación con el sistema educativo actual. Finalmente, se comparten reflexiones y

conclusiones respecto de la discapacidad y su conexión con la educación física escolar, las formas en que pueden dialogar sus principales fundamentos, sus implicancias para la práctica y la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la asignatura escolar de Educación Física.

Metodología

El presente estudio sigue una ruta cualitativa con paradigma sociocrítico en busca de la “conciencia emancipadora” (González, 2003, p.133), potenciando el atributo transformador de la investigación para influenciar en la sociedad con cambios cocreados por todos/as los integrantes sociales. Este estudio se basa en la investigación documental histórica y empírica (Moreno, 2008; Reyes-Ruiz y Carmona Alvarado, 2020), la que involucra la revisión de documentos que permitan establecer la información y estado del arte del tema investigado; este estudio posee un alcance exploratorio y descriptivo (Paz-Pérez et al., 2022), con el fin de concretar el recorrido histórico y el análisis de la información empírica seleccionada, tanto digital como impresa de los diversos aportes frente al concepto de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad con una mirada intencionada hacia la asignatura escolar de Educación Física y Salud.

El proceso de recolección de información se realiza considerando libros impresos y digitales, los cuales avalan la información frente a la evolución histórica que han presentado las diversas concepciones del término discapacidad y necesidades educativas especiales. Por otro lado, se concreta una búsqueda digital en bases de datos como la Web of Science, Scopus y Health Medline, con la siguiente combinación de palabras: “inclusive education” AND/OR “disabilities” OR “impairments” AND “physical education”. Los principales resultados estuvieron relacionados con la educación inclusiva respecto a la atención a las diversidades en el contexto escolar relativas a género, nivel socioeconómico, lenguaje, etnias, entre otras; al refinar la búsqueda con “disabilities” AND “education” fue posible encontrar los principales textos seminales que dicen relación a las discapacidades y sus significancias.

Una vez seleccionados los documentos se procede a identificar los conceptos relacionados a inclusión, discapacidad y diversidad en Educación Física escolar en cada uno de ellos, para lo cual se siguen los siguientes protocolos:

- 1.- Codificación de textos: se realiza mediante el software Maxqda, con el fin de identificar los conceptos clave que definen la discapacidad.
- 2.- Categorización histórica: agrupación de conceptos y definiciones de acuerdo con los años de publicación y declaración de perspectivas o modelos utilizados.
- 3.- Estructuración de los conceptos: descripción sistemática de los términos y su evolución a través del tiempo.

Perspectivas sobre Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Educación Física

Los hallazgos de esta revisión de literatura se organizan en torno a las principales perspectivas sobre discapacidad;

las diferencias que existen en las definiciones en torno a las necesidades educativas especiales, los resultados de investigación en Chile y, finalmente, la relación entre Educación Física y estas perspectivas sobre discapacidad.

Perspectivas sobre Discapacidad

A través de la revisión de literatura clásica respecto a la temática de la discapacidad, se pudo establecer una clasificación de seis distintas perspectivas filosóficas que intentan definirla: (1) religiosa, (2) económica, (3) caritativa, (4) médica, (5) de derechos humanos, y (6) social; lo que ha redundado en debates que continúan hasta la actualidad en torno a estos conceptos seminales. Cada una de estas perspectivas conllevan una definición de discapacidad y, en función de las mismas, ofrecen caminos distintos para atender las necesidades de personas en situación de discapacidad. Enseguida se explica brevemente cada una de ellas.

Históricamente, la discapacidad, más conocida como minusvalía o deficiencias físicas y cognitivas (Oliver, 1985; Shakespeare, 2006), hacen alusión a una perspectiva religiosa que representa a la teoría más antigua que señala al individuo con discapacidad como receptor de un castigo debido a la poca adherencia a los mandatos divinos ordenados por la iglesia, por lo cual, la entidad todo-poderosa es la causa y explicación a lo sufrido (Albrecht, 1991; Tomlinson, 1982) y la sumisión por parte del individuo es necesaria para la posible mejoría de la condición. De la misma forma, la discapacidad sufrida podría ser una oportunidad o bendición para el desarrollo del carácter y la fe frente a la entidad superior y la posible redención divina.

Posteriormente, surgió una perspectiva económica referida a los costos de la inserción socio-laboral de las personas con discapacidad (Barton, 1998). Por una parte, se intentó realizar estudios analíticos respecto a los costos y beneficios de la instalación de políticas inclusivas en diversos aspectos de la vida social (salud, educación, cultura, entre otras) y de cómo las personas con discapacidad podrían aportar al desarrollo económico de los países. Esta perspectiva no se adoptó globalmente, ya que tiende a deshumanizar a la persona al otorgarle un *precio* establecido a su inclusión en las esferas de la vida ciudadana (Flynn, 2017; Zitko, 2011), surgiendo una perspectiva caritativa o misericordiosa hacia las personas en situación de discapacidad, la cual permite el levantamiento de entidades dedicadas a su auxilio, entendiendo el sufrimiento y las necesidades que emergen de su condición (Albrecht et al., 1991).

El modelo médico, el cual ha sido el más transversal a todas las perspectivas, se caracteriza por su foco en el individuo con discapacidad (Dixon et al., 2012; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004). Esta perspectiva asume que la persona tiene una condición de enfermedad y que es necesario un tratamiento médico para subsanar o tratar la discapacidad. Requiere de profesionales especialistas, así como también de instituciones especializadas que atiendan de forma exclusiva la condición de la persona (Albrecht et al., 1991; Oliver, 1985).

A posteriori, la situación de discapacidad en los

individuos es mirada bajo una perspectiva de derechos humanos; el que enfatiza la dignidad humana por sobre cualquier condición física o cognitiva, enalteciendo las convenciones relativas a los derechos humanos (ONU, 2006; OECD, 2007), las cuales respetan las diversidades y promueven la creación de políticas y culturas que aseguren el correcto funcionamiento y aplicación de convenciones internacionales.

Uno de los modelos más utilizados en la actualidad tiene relación con la perspectiva social. Esta mirada permite un foco en el entorno y la sociedad y en cómo ésta permite o no la inclusión de personas en situación de discapacidad. Asimismo, entiende la discapacidad no como un problema del individuo, sino, más bien como un constructo social derivado de su interacción con el medio (Gable, 2014; Goodley et al., 2012; Showers y Kinsman, 2017), por lo tanto, enfoca sus esfuerzos a la disminución de barreras arquitectónicas y a la promoción de programas de desarrollo inclusivo desde los estudiantes con discapacidad y sus familias (UNESCO, 2005).

Dentro de la revisión de literatura actual, es posible encontrar las perspectivas relatadas anteriormente en investigaciones de tipo empírico, las cuales intentan promover la importancia de sus acercamientos en la inclusión de personas con discapacidad al contexto escolar. Es posible señalar a su vez, que el modelo social es el que genera más consenso entre diversos autores actuales relevando la importancia del entorno y la creación de espacios inclusivos (Camargo et al., 2023), con foco en la comunidad educativa, la eliminación de barreras de aprendizaje y el avance hacia adaptaciones curriculares para entregar educación inclusiva y de calidad a todos los estudiantes (UNESCO 2005). Sin embargo, la perspectiva médica es influencia sustancial en la toma de decisiones respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas normales (Organización Mundial de la Salud, 2004) por lo cual, dicha perspectiva mantiene una serie de contraposiciones respecto al modelo social predominante en la inclusión educativa.

La tabla 1, presenta un resumen de las principales contraposiciones de los modelos anteriormente nombrados. Las principales tensiones entre ambas perspectivas dicen relación con los elementos referidos a la forma en cómo se percibe a la persona con discapacidad, desde una mirada de caridad vs un enfoque de derechos humanos, por lo cual, desde la perspectiva médica la persona debe recibir atención especializada, ya sea en colegios especiales e instituciones de salud para poder sobrellevar su condición, mientras que desde la social se propone la inclusión de todos al sistema regular, poniendo foco en el entorno y en la forma en que la sociedad responde de manera óptima a las diversidades presentes entre los estudiantes en el aula.

En la actualidad se mantienen disputas relacionadas a los significados implícitos del concepto de discapacidad (Martín et al., 2017). Por una parte, existe una corriente que apoya el término discapacidad, el cual es una evolución de las terminologías atribuibles a minusvalías o déficit, provenientes del Reino Unido, mientras que existe otra corriente que

prefiere el concepto de diversidades físicas y cognitivas, las cuales buscan entregar una connotación enriquecedora a la diversidad humana, haciendo alusión a que estas diferencias acrecientan las identidades de las sociedades (Goodley et al., 2012). De la misma forma, existe un nuevo punto de vista que intenta mezclar las perspectivas sociales y médicas en un nuevo enfoque bio-psico-social, el cual pretende tomar los principales aspectos del enfoque médico respecto a rehabilitación y tratamientos físicos específicos para cada sujeto y, asimismo, integrar las perspectivas sociales con foco en el entorno y sociedad para la inclusión de todas las personas (Goodley et al., 2012; Oliver 2013). Estos diálogos o conversaciones interdisciplinarias, serían una perspectiva atractiva y posible de conjugar para la formulación de nuevas opciones para las personas con discapacidad y, además, adoptarlas como posibles acercamientos al desarrollo de estrategias inclusivas en la clase de Educación Física.

Tabla 1.

Comparación entre principales elementos del modelo médico y el modelo social en cuanto a la definición de discapacidad y las formas de abordarla.

Modelo Médico	Modelo Social
Perspectiva de caridad	Derechos Humanos
Foco en el estudiante en situación de discapacidad	Foco en la comunidad educativa
Soporte de las instituciones específicas (escuelas u organizaciones para estudiantes en situación de discapacidad)	Desinstitucionalización e inclusión en colegios regulares y centros comunitarios
Implementación de programas exclusivos	Desarrollo inclusivo institucional
Profesionales definen lo que significa la discapacidad	Estudiantes con discapacidad definiendo qué es la discapacidad
La discapacidad es responsabilidad de servicios sociales y de salud	La discapacidad es responsabilidad de todos
Se trabaja para estudiantes con discapacidad y sus familias	Se trabaja con estudiantes con discapacidad y sus familias

Fuente: Elaboración propia

Diferencias en torno a las Definiciones de Necesidades Educativas Especiales

Existen disputas entre autores relativas al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Mientras que para un grupo más clásico de autores, el concepto NEE, engloba la cantidad de características diversas respecto de personas con discapacidad física y cognitiva (Albrecht et al., 1991; Barton, 1998; UNESCO, 1994), categorizándolos dependiendo del tipo de discapacidad y la cantidad/calidad de apoyos necesarios para su desarrollo; para otros autores, la concepción de NEE tiene una significancia negativa, relativa a déficit y minusvalías, en donde la persona clasificada bajo este criterio necesita apoyo profesional, y sólo a través de esta ayuda, la persona desarrollaría su potencial humano (Barton, 1998).

A pesar de las buenas intenciones de proveer educación específica a estudiantes con NEE, algunos autores refieren a que, más que incluirlos, se está creando una brecha que intenta excluir a estudiantes en situación de discapacidad, y que estos no interfieran en el aprendizaje de estudiantes destacados (Shakespeare, 2006), estrechando sus oportunidades, y etiquetándolos en estereotipos que minimizan sus capacidades individuales.

Es relevante explicitar que, existe una gran cantidad de literatura disponible a nivel internacional que utiliza esta

concepción (NEE), especialmente en Reino Unido, para referirse a personas en situación de discapacidad, y cuantiosos autores han creado y adaptado políticas relativas a la inclusión con un concepto que, de alguna forma, ha sido criticado por sus connotaciones relativas a la dependencia sistemática de profesionales.

En la actualidad, diversas asociaciones y autores prefieren la utilización de los conceptos como diversidades físicas y/o cognitivas, bajo una perspectiva de enaltecimiento de estas diferencias y de relevancia frente a la pluralidad humana (ONU, 2006). Estas nuevas concepciones nacen a través de investigaciones empíricas que buscan profundizar los diversos efectos de las nomenclaturas utilizadas, desde perspectivas psicológicas y emocionales, así como también desde la perspectiva de la comunidad educativa y sus principales actores.

Situación en Latinoamérica y Chile

Enmarcado en la importancia global de estos tópicos prominentes, Chile ha realizado esfuerzos en la investigación de temáticas referidas a la inclusión de personas en situación de discapacidad, desde la creación de políticas públicas, estamentos gubernamentales dedicados a su interacción con la sociedad y aplicación de diversas estrategias que inviten a la inclusión y a la sensibilización de toda la ciudadanía respecto a estas temáticas (OECD 2007).

En Latinoamérica, existen una serie de movimientos que promueven la inclusión; desde perspectivas médicas y humanitarias se han creado fundaciones que van en socorro de personas y familias con discapacidades, asimismo, con la creación de estudios que revelen estadísticamente la población actual de personas en situación de discapacidad, sus principales problemáticas, y los esfuerzos por su inclusión en todas las esferas de la vida humana (SENADIS, 2014).

Los autores locales reconocen las diversas tendencias mundiales respecto a la discapacidad, sus perspectivas y las diversas miradas que se mantienen en disputa a través de los años. Algunos autores, proponen cuestionamientos referidos a las contradicciones que pueden suceder respecto a la inclusión y a las formas en que se vive el proceso en diversos contextos escolares, a través de investigaciones empíricas respecto a los conceptos de NEE y su "integración" y de cómo se viven esos procesos y los posibles estereotipos con los que lidian estudiantes pertenecientes a los diversos grupos históricamente excluidos (Matus, 2005; Matus e Infante, 2011).

También, algunos de estos artículos recogen las diversas percepciones que tienen diversos actores de la comunidad educativa, entre ellos, profesores, estudiantes y directivos que materializan sus prácticas pedagógicas y percepciones acerca de inclusión de discapacidades (Godoy et al., 2024). Asimismo, existen discusiones relativas al concepto de necesidades educativas especiales y su categorización, en donde, se establecen jerarquías inclusivas en donde posiblemente se priorizan ciertos estudiantes por sobre otros (Matus e Infante, 2011).

Otra discusión relevante en Chile es la referida a

conocimientos teóricos acerca de la normalidad y diferencia. Estas investigaciones descubren los imaginarios político-sociales que se esconden en la segregación y el agrupamiento de los estudiantes, en las relaciones que ejercen estudiantes pares versus estudiantes que presenten algún tipo de diferencia y las necesidades que presenten en la sala de clases. También se destacan aspectos relacionados al contexto chileno, como la presencia de acoso escolar a ciertos grupos marginados, entre ellos, estudiantes en situación de discapacidad, al apoyo que reciben por parte del colegio y del Estado de Chile, y la mínima contextualización de las problemáticas presentadas anteriormente (Delgado et al., 2023).

Además, existen algunas investigaciones relacionadas al análisis del discurso político de actuales orientaciones didácticas provenientes del nivel central, en donde se silencian aspectos relevantes relativas a la arquitectura de los establecimientos y su exigua adecuación a características de los estudiantes que las mismas políticas y leyes pretenden incluir (Fierro y Treviño, 2022).

Relación entre el modelo social y la educación física escolar

La Educación Física permite una serie de adaptaciones curriculares de acuerdo a las diversidades físico-cognitivas presentes en los estudiantes, mediante la adecuación de la planificación y posterior evaluación de los objetivos de la clase (Booth y Ainscow, 2000). Asimismo, tiene la característica de realizarse en un espacio físico distinto del habitual, por lo cual, es posible la anticipación de las posibles barreras arquitectónicas presentes en el medio. También, la utilización de implementos y materiales juegan un rol fundamental a la hora de la inclusión de estudiantes al contexto educativo.

Tabla 2.
Relación entre Modelo Social y la Educación Física.

Modelo Social	Educación Física Escolar
Derechos Humanos	Adaptaciones curriculares (diseño universal de aprendizajes)
Foco en la comunidad educativa	Eliminación de barreras arquitectónicas
Desinstitucionalización e inclusión en colegios regulares y centros comunitarios	Desarrollo profesional docente en áreas de inclusión
Desarrollo inclusivo institucional	Proyecto educacional inclusivo
Estudiantes con discapacidad definiendo qué es la discapacidad	Cultura y política institucional
La discapacidad es responsabilidad de todos	Desarrollo y representación participativa
Se trabaja con estudiantes en situación de discapacidad y sus familias	Inclusión en la comunidad educativa

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2, presenta las principales características del modelo social relacionado con la Educación Física, los sustanciales focos de aproximación y posibles estrategias a utilizar para la conjugación de la perspectiva social con la inclusión de personas en situación de discapacidad a la clase regular de Educación Física. Es relevante señalar que, se pretende conjugar también aspectos relativos a la perspectiva médica que dicen relación con tratamientos de rehabilitación físicos específicos y con la aplicación de

metodologías didácticas para entregar nuevas perspectivas o acercamientos en pos de la inclusión de personas en situación de discapacidad.

Inclusión y Educación Física

En 2015, de forma colaborativa la “Comisión Europea, el Consejo Internacional para la Ciencia del Deporte y la Educación Física (ICSSPE), el Comité Olímpico Internacional (COI), el PNUD, UNICEF, UNOSDP y la OMS” (UNESCO, 2015, p.5) publican la guía *Educación Física de Calidad* (EFC), como apoyo a los/as líderes ministeriales, quienes poseen la responsabilidad de reestructurar y acelerar las políticas para una EFC, considerando directrices hacia la inclusión en la Educación Física; presentando diversos beneficios asociados a la participación de los NNA en dichas clases; convirtiéndose en una herramienta, que permite derribar estigmas y barreras asociadas a la discapacidad (Muñoz, 2021), con esto se favorece a toda la comunidad escolar y social (UNESCO, 2015).

Si bien, se han fortalecido las normativas frente a la inclusión, intentando dar respuesta al estudiantado en situación de discapacidad (Camacho, 2020), los estudios publicados se centran mayormente en la sensibilización de agentes educativos; conductas del estudiantado que no presenta discapacidad; en los apoyos que se entregan; la formación con la que cuenta el profesorado de la asignatura; y experiencias inclusivas (Lleixà y Ríos, 2020), donde se destaca la positiva actitud de los/as profesores de Educación Física, acompañado de una alta demanda y desafío para los/as profesionales (Solís y Borja, 2020).

Dentro de la educación escolar, la asignatura de Educación Física favorece integralmente al estudiantado, considerando sus “dimensiones física, cognitiva, emocional y afectiva” (Lleixà y Ríos, 2020, p. 1), considerando este desarrollo como uno de los beneficios que debe alcanzar todo el estudiantado, por ello, se buscan las estrategias para lograr esta meta. Bannasar-García (2022), comparte algunas de ellas, como es considerar la neurociencia y la gamificación dentro de la clase de Educación Física, las que se enfocan en una EFC, respetando las diferencias de todo el alumnado en situación o no de discapacidad.

Reflexión y Conclusiones

La inclusión y la integración no son términos homologables, a pesar de que se visualizan incluso como sinónimos en algunas narraciones; esto genera discursos y prácticas confusas y escasamente coherentes con la participación social democrática que promueve la inclusión educativa. A partir de lo anterior es que el uso de terminología, a través del tiempo, juega un rol fundamental en las formas en cómo se materializa la inclusión o la integración en el sistema escolar, y permea en las diversas formas en que la comunidad escolar comprende, se relaciona y perpetúa sus intenciones inclusivas.

En la Declaración de Salamanca se presentan enfoques y principios inclusivos que promueven la transformación en

la educación, en busca de suprimir las barreras identificadas en el sistema educativo, lo cual busca garantizar los apoyos y accesos a todo el estudiantado; sin embargo, el término utilizado en el documento es integración. Después de 30 años de la Declaración, es relevante contar con la precisión y claridad evitando desaciertos conceptuales que pueden influir dentro del proceso educativo. Si bien, se han presentado avances en la atención al estudiantado en situación de discapacidad, a través de la apertura de cupos dentro de la educación regular y también en términos de la capacitación del profesorado, a contrario sensu, se han aprobado leyes con el fin de garantizar sus derechos y acceso a una educación de calidad.

Desde las perspectivas revisadas, el enfoque médico, el cual considera que la persona individual con discapacidad es considerada *el problema* y se encuentra en necesidad de reparación, ha sido criticada y en muchos casos rechazada en sus concepciones relativas al déficit; mientras que el modelo social de discapacidad propone la focalización de los esfuerzos en la sociedad y el entorno el cual es el que crea las condiciones para que una persona presente discapacidad. Dicho modelo social conversa directamente con las posibles estrategias que se pueden crear en la clase de Educación Física, debido a que se basa en las posibilidades que entrega el entorno; tales como barreras arquitectónicas, capacidades docentes y la creación de proyectos educativos inclusivos con base en estudiantes en situación de discapacidad y sus familias. Asimismo, es relevante decir que el modelo médico entrega ciertas directrices relacionadas con tratamientos de rehabilitación física/cognitiva que también podrían relacionarse a las adaptaciones curriculares que se pueden conferir en la clase de Educación Física y sus objetivos.

Existe evidencia del creciente interés hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a las clases regulares de Educación Física, específicamente en contextos escolares pertenecientes al hemisferio norte, que de alguna forma entregan propuestas metodológicas y didácticas para la correcta inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Estos estudios se basan en aplicación de actividades contextualizadas a la realidad de sus estudiantes, con la utilización de instrumentos cuantitativos para el análisis de resultados. No se encontraron estudios relativos a las diversas teorías presentadas en este documento y a cómo pueden dialogar y dar las primeras luces respecto a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad desde miradas más completas e integrales relativas no sólo a la didáctica de la Educación Física, sino al entorno, a la comunidad educativa y a su contexto.

La presente revisión de literatura no está exenta de aplicaciones prácticas. Dentro de dichas aplicaciones se puede mencionar que a partir de la terminología y las diversas perspectivas encontradas a través del tiempo, la política pública desde niveles internacionales hasta programas gubernamentales, aúnen una visión que permita la coherencia sistémica entre las narraciones, el discurso y las prácticas inclusivas, para que la promoción de inclusión del estudiantado enfoque esfuerzos de manera mancomunada,

cohesionada y clarificante. Otra aplicación práctica es el correcto y actualizado uso de las terminologías hacia la diversidad, las cuales deben estar presente tanto en el contexto educativo como social; aquí, la formación del profesorado es relevante, pues es quien materializará las prácticas educativas centrándose en los apoyos específicos que requiera su estudiantado.

Dentro de las proyecciones para futuras investigaciones se estima profundizar en la identificación de estudios relativos a las temáticas presentadas, considerando análisis teóricos, bibliométricos y comparativos; asimismo, se espera visualizar los vínculos entre las perspectivas presentadas anteriormente y los objetivos curriculares de la Educación Física para alimentar el diseño de los estudios teórico-empíricos futuros. Se considera también, fortalecer estudios frente a la pluridiscapacidad y la Educación Física escolar, de la cual se encuentra un incipiente número de investigaciones. Finalmente, se deja sobre la palestra, el rol protagónico de las autoridades ministeriales frente a las políticas públicas, los recursos, y la conciencia emancipadora de la sociedad, con el fin de transitar hacia una Educación Física Inclusiva, alcanzando la calidad educativa para todo el alumnado.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos [Ponencia]. Se presenta en San Sebastián. The University of Manchester. chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglcle-findmkaj/https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 38, 1, pp.15-34
- Albrecht, G., Seelman K. y Bury, M. (1991) Handbook of Disabilities Studies. Sage Publications, California.
- Amaro, A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. Revista de educación, cooperación y bienestar social, 79-92.
- Barton, L. (comp.) (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.
- Bennasar-García, M. I. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (Extra), 329-340. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551183>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3ra. edición). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Camacho, D. (2020). La inclusión del alumnado con y sin

- discapacidad en la materia de Educación Física. Una propuesta multicultural de innovación en la educación secundaria obligatoria [Tesis de Máster en Formación del Profesorado]. Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19719>
- Camargo Rojas, D. A., Delgado Castrillon, J. V., Garcia Cabrera, V., Garcia Cabrera, V., Estupiñan Gonzalez, L. M., Medina Garzón, P. M., Muñoz-Hinrichsen, F., y Torres Paz, L. E. (2023). Estado del arte de la investigación en discapacidad y actividad física en Sudamérica Una Revisión Narrativa. *Retos*, 48, 945–968. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95286>
- Campos Granell, J., Llopis Goig, R., Gimeno Raga, M. y Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) Edición Web: 1988-2041. Revista Retos*, 39, 372-37. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Canales Nuñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212–217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Centro Justicia Educacional – Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional, CJE (2019). Sitio web: <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/>
- Contreras, A. (2022). 3i en la educación Innovación, Inclusión e Interculturalidad. *Revista de psicopedagogía. REPSI*, 166(31), 48-59. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglcle-findmkaj/https://repsi.cl/wp-content/uploads/2022/05/repsi_semestre1_2022.pdf
- Council of Europe portal (2023). Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Davis, S., Haegele, J. A., & Zhu, X. (2017). Physical Education Participation Barriers and Facilitators for Students With Disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), A15–A16. <https://www.tandfonline.com/pucdechile.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/13603116.2017.1362046?needAccess=true>
- Delgado Leal, C., Moreno Valdebenito, P., y Peña-Baeza, A. (2023). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física y Salud: Una revisión de la documentación ministerial de Chile. *Retos*, 49, 817–827. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97755>
- Dixon, D., On, M., Elliott, A., y Hannaford, P. (2012). Disability and Rehabilitation Testing integrated behavioural and biomedical models of activity and activity limitations in a population-based sample. *Disability & Rehabilitation*, 34(14), 1157–1166. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.635749>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea, S.A.
- Esteban Bara, F. y Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Fierro, B., y Treviño Villarreal, E. (2022). “¿Que dice la Política Chilena para la Integración Escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad”. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 305–317. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993>
- Flores-Tena, M. J., Deocano Ruiz, Y., y Llamas Salguero, F. (2024). La inclusión del alumnado con TDAH en Educación Física en la formación del profesorado. *Retos*, 52, 211–218. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.99636>
- Flynn, S. (2017). Engaging with materialism and material reality: critical disability studies and economic recession. *Disability & Society*, 32(2), 143–159. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1284650>
- Gable, A. S. (2014). Disability theorising and real-world educational practice: a framework for understanding. *Disability & Society*, 29(1), 86–100. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776485>
- Godoy, M.P., Meza, M.L., Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J. J., Zavala Crichton, J. P., Solis Urra, P., y Rojas Moreno, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de Educación Física en Chile. *Retos*, 53, 130–138. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102322>
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572/532>
- Goodley, D., Hughes, B., y Davis, L. (2012). *Disability and Social Theory. New Developments and Directions*. London: Palgrave Macmillan.
- Haegele, J. A., Hodge, S., Barbosa Gutierrez Filho, P. J., & de Rezende, A. L. (2018). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, 24(1), 21–38. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662898>
- Lieberman, L., Brian, A., & Grenier, M. (2019). The Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *European Physical Education Review*, 25(2),

- 341–354.
<https://doi.org/10.1177/1356336X17733595>
- Maher, A. J. (2016). Special educational needs in mainstream secondary school physical education: learning support assistants have their say. *Sport Education and Society*, 21(2), 262–278.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.905464>
- Lleixà, T., y Ríos, M. (2020) Formación del profesorado en Educación Física e inclusión del alumnado con pluri-discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 49-68 <https://www.re-dalyc.org/journal/274/27467982003/html/>
- Luque-Parra, D. y Luque-Rojas, M. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un Marco inclusivo. *Perspectiva Educativa*, 54(2), 59-73.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333>
- Martín, D., González, M., Navarro, Y., y Lentigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Revista Atenas*, 4(40), 90-104.
- Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 16–26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8455831>
- Matus, C., e Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293–307.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Inclusión. Obtenido de Ministerio de Educación. *Educación Escolar*: <https://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Editorial Atenas Ltda.
- Mondaca-Rojas, Carlos, Zapata-Sepúlveda, Pamela, y Muñoz-Henríquez, Wilson. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, (63), 261-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Moreno, P. (2008). *Epistemología social y estudios de la información* (1st ed., Vol. 4). El Colegio de México.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv6mtc6w>;
<https://www.jstor.org/stable/j.ctv6mtc6w.11>
- Mundet Bolós, A., Simó Solsona, M., Crespo Forte, R., Battalla Flores, A., y Lleixà Arribas, T. (2024). Actividad física y resiliencia. Una práctica en Europa para la inclusión social. *Retos*, 53, 17–27.
<https://doi.org/10.47197/retos.v53.100245>
- Muñoz, F. (2021) Discapacidad e Inclusión, un desafío para la Educación Física en Chile. *Journal of Movement and Health*, 18(1), 1-4. <https://jmh.cl/index.php/jmh/article/view/98/98>
- Negrín, M. y Marrero, J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Revista Avances en supervisión educativa*, 29, 1-34. DOI <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.596>
- OECD (2007). *Students with Disabilities, Difficulties, and Disadvantages: policies, statistics and indicators*. OECD: Paris.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J. & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 27, 140-145.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34366/18545>
- Oliver, M. (1985). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan Press.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Organización Mundial de la Salud WHO. (2004) *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18055>
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2006) *Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Paz-Pérez, M.A., Gutiérrez-García, R.A., Benjet, C., Albor, Y., Martínez-Martínez, K.I., Hermosillo De La Torre, A.E., González-González, R. y Switalski, C. (2022). Estudio exploratorio de preferencias y barreras de atención para la salud mental en universitarios. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 22(1), 226-235. <https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.654>
- Pérez-Contreras, J., Bahamonde-Pérez, C., Pardo-Tamayo, C., Merino-Muñoz, P., y Aedo Muñoz, E. (2022). Validación y fiabilidad del instrumento “escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad” *Retos*, 43, 931–937.
<https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86477>
- RAE (2023a). Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/discriminar?m=form&m=form&wq=discriminar>
- RAE (2023b). Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/discriminaci%C3%B3n?m=form&m=form&wq=discriminaci%C3%B3n>
- RAE (2023c). Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/segregaci%C3%B3n?m=form&m=form&wq=segregaci%C3%B3n>
- RAE (2023d). Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/segregar?m=form>
- RAE (2023e). Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/integrar?m=form>

- Ramírez, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Red Educa (2024). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. <https://www.rededuca.net/contexto-educativo/alumnado-necesidades-especificas-apoyo-educativo#:~:text=El%20concepto%20de%20alumnado%20con,de%20mayo%2C%20de%20Educaci%C3%B3n>.
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Universidad Simón Bolívar.
- Rodríguez, A., Macías, N. y Briones, Y. (2022). La atención a las necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad: procesos y dificultades. Un estudio desde la vinculación universitaria. *Revista de investigación*, 107(46), 127-142. <https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacion.v46i107.114>
- SENADIS (2014). Servicio Nacional de la Discapacidad. Manual sobre la Ley 20.422 que Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231527430.ManualLeyN20422.pdf>
- Shakespeare (2006) *Disabilities rights and wrongs*. Routledge, London.
- Showers, A., y Kinsman, J. (2017). Factors That Contribute to College Success for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 40(2), 81–90. <https://doi.org/10.1177/0731948717690115>
- Solís, P., y Borja, V. (2020). Profesorado de Educación Física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. *Revista de Educación Física VIREF*, 9(3), 87-103. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340609/20803730>
- Tomlinson, S. (1982). *Sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- UNESCO (1994) *The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015) *Educación Física de Calidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- Unidad de Currículum y Evaluación, M. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- UNIR (2022). *Universidad Internacional de la Rioja. Informe Warnock: claves e importancia en la educación especial*. UNIR Revista. <https://www.unir.net/educacion/revista/informe-warnock/>
- Yadarola, M.E. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.4067/10.4067/S0718-73782019000200139>
- Zitko, P., y Cabieses, B. (2011). Socioeconomic determinants of disability in Chile. *Disability and Health Journal*, 4(4), 271–282. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2011.06.002>

Datos de los autores:

Belén Fierro
Alicia Contreras

bffierro@uc.cl
alicia.contreras@uc.cl

Autor/a
Autor/a