

La inclusión educativa del alumnado con discapacidad a través de la Educación Física. El estudio de un caso

The Educational Inclusion of Students with Disabilities Through Physical Education. A Case Study

Juan Ramón Martínez Morales y Jesús Ramón Llin-Más¹

Resumen

Esta investigación parte del proyecto Aprendizaje de Servicio (ApS) TSEAS-UECO puesto en marcha por las Escuelas San José-Jesuitas de Valencia. Su objetivo principal pretende abordar la «incertidumbre» del alumnado TSEAS hacia el alumnado NEE, para fomentar la inclusión y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo a través de la Educación Física, ayudando al alumnado con discapacidad a romper barreras sociales y culturales que limitan su participación en la sociedad. Durante dos cursos escolares se han analizado a través de la observación participante las prácticas inclusivas diseñadas y adaptadas curricularmente por alumnado de 2.º curso del ciclo formativo de TSEAS a alumnado UECO, realizándose una evaluación-diagnóstico inicial y otra final, así como una observación de campo y entrevistas al alumnado TSEAS participante. Los resultados señalan un progreso curricular del alumnado UECO a través de la Educación Física y la práctica deportiva, que han mejorado las interacciones sociales y la comunicación de todo el alumnado, así como un avance muy significativo del alumnado TSEAS. A través de esta investigación se ha podido comprobar empíricamente que la educación y la salud a través de la Educación Física son claves en la inclusión social para el alumnado con discapacidad, ya que generan una mayor igualdad de oportunidades al proporcionar hábitos saludables, prevenir enfermedades y mejorar la calidad de vida de las personas.

Palabras clave

Inclusión, Educación Física, salud, discapacidad, motricidad y adaptación curricular.

Abstract

This research is part of the TSEAS-EUCO Service Learning (ApS) project implemented by the San José-Jesuitas Schools in Valencia. Its main objective is to address the «uncertainty» of TSEAS students towards SEN students, in order to promote inclusion and equal opportunities in education through Physical Education, helping students with disabilities to break down social and cultural barriers that limit their participation in society. During two school years, the inclusive practices designed and curricularly adapted by students in the 2nd year of the TSEAS training cycle to UECO students have been analysed through participant observation, carrying out an initial and a final evaluation-diagnosis, as well as a field observation and interviews with the participating TSEAS students. The results show a curricular progress of UECO students through Physical Education and sports practice, which have improved the social interactions and communication of all students, as well as a very significant progress of TSEAS students. Through this research it has been empirically proven that education and health through Physical Education are key to social inclusion for students with disabilities, as they generate greater equality of opportunities by providing healthy habits, preventing illnesses and improving people's quality of life.

Keywords

Inclusion, physical education, health, disability, motor skills and curricular adaptation.

Cómo citar/Citation

Martínez Morales, Juan Ramón y Ramón Llin-Más, Jesús (2024). La inclusión educativa del alumnado con discapacidad a través de la Educación Física. El estudio de un caso. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 9-26. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.28052>.

Recibido: 22-12-2023
Aceptado: 15-01-2024

¹ Juan Ramón Martínez Morales, Universitat de València, juan.r.martinez@uv.es; Jesús Ramón Llin-Más, Universitat de València, jesus.ramon@uv.es.

1. Introducción

1.1. Una aproximación a la investigación desde la teoría

Este artículo planteó como objetivo principal analizar la atención a la diversidad y la inclusión en la escuela, empleando la Educación Física como herramienta clave para hacerlo posible, en un intento de analizar estos fenómenos sociales desde una perspectiva crítica, reflexiva, rigurosa y científica (Bourdieu, 2013). Por esta razón, todo lo aquí expuesto ha sido resultado del compromiso personal, académico e investigador de sus tres autores con la transformación social y educativa, con el firme propósito de convertir en normalización educativa la inclusión educativa dentro del aula y las escuelas.

En su obra *La realidad social*, Beltrán (2003) destaca la importancia de acotar el objeto de estudio de la sociología cuyos significados no son subjetivos sino intersubjetivos. Desde esta perspectiva, es importante comprender cómo se construyen los significados compartidos en la sociedad y cómo estos significados influyen en la realidad social. De la misma forma, la teoría permite al investigador social analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica y reflexiva, y comprender las relaciones de poder que los atraviesan, para que le ayuden en el conocimiento de las desigualdades sociales y las barreras que limitan la participación de las personas en la sociedad.

Este es el punto de partida de nuestra investigación, ya que la discapacidad al ser un factor social se ve directamente afectado por la exclusión social y la pobreza, inherentes a la sociedad —numerosos autores han abordado la relación entre pobreza, exclusión social y desigualdad—, en las cuales están inmersas las personas tanto con necesidades educativas especiales (NEE) como con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Hablar de educación inclusiva es hablar de un derecho básico para todas y todos los estudiantes, independientemente de su situación económica, del género o la etnia, por lo que es fundamental eliminar todo tipo de barreras (arquitectónicas, curriculares, de aprendizaje o sociales) y promover entornos educativos que respondan a la diversidad real de nuestra sociedad moderna.

Como analizaremos a lo largo de este artículo, la exclusión social de las personas con discapacidad tiene un origen multidimensional y multicausal, y se ve agravada por diversos factores como la discriminación, la falta de políticas de protección social, el acceso limitado a la educación con equidad y las grandes dificultades de incorporación al pleno empleo. La inclusión educativa va más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidad y debe orientarse hacia la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Ledesma, 2013) y en este proceso de inclusión, consideramos que la Educación Física puede ser clave en el proceso de inclusión de todo el alumnado con discapacidad en las aulas.

A nivel internacional, 2015 fue un punto de inflexión en materia de inclusión social ya que la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, se reunieron en Incheón (Korea) para establecer los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (unesco.org), consistentes en un total de 17 objetivos que deben perseguir todos los países firmantes, planificando e implementando las estrategias políticas, sociales, económicas y educativas necesarias. Si realizamos un análisis de algunos objetivos de esta Agenda 2030, nos encontramos con que el objetivo 3 pretende «garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos» (unicef.org), planteando diferentes metas que, entre otras cosas, se centran en reducir la mortalidad materna, neonatal e infantil, epidemias, acceso universal a servicios de salud, etc.

Pero la realidad mundial actual aún dista mucho de una sociedad plenamente inclusiva y, aunque no pretendemos entrar en una cita de números sobre discapacidad, exclusión y pobreza, el propio Informe de la ONU del 2018 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) muestra que, por ejemplo, la proporción de personas con discapacidad que viven por debajo del umbral de la pobreza es mayor que la de aquellas que no la tienen, debido a la falta de políticas de protección social. En datos: más de mil millones de personas de todo el mundo viven con alguna forma de discapacidad y en muchas sociedades, las personas con discapacidad a menudo terminan desconectadas, viviendo aisladas y discriminadas. Tampoco podemos dejar de recordar que la propia Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea la importancia de la cohesión social como un objetivo fundamental para poder hablar de inclusión en el campo de la educación, tanto en un sentido de pertenencia, como desde una relación de iguales que facilita en gran medida la convivencia, la tolerancia y el respeto, reduciendo a mínimos los conflictos.

Hoy en día resulta difícil entender una sociedad moderna en la que la inclusión educativa no esté presente como un principio básico y un derecho fundamental tanto legislativo como social, ya que estamos hablando de una de las acciones más eficaces para responder a la diversidad en el contexto escolar: una sociedad no puede llamarse democrática si la inclusión social no forma parte de su cultura social (Marín-Suelves & Ramón-Llín 2021). Todas las políticas europeas recogen esta idea y la han hecho suya en sus propias constituciones desde que en la década de los 50 el «principio de normalización educativo» naciera en Dinamarca. Poco a poco se fue extendiendo por los países escandinavos y por toda Europa; en América del Norte fue clave para ello la declaración de las Naciones Unidas de 1971; y en la Constitución española de 1978 se recoge en su Artículo 49 en los siguientes términos: «Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos...».

Un claro ejemplo en el avance hacia la inclusión con las mismas condiciones de libertad e igualdad reales y efectivas, ha sido la iniciativa que se ha puesto en marcha en el Parlamento español para la sustitución del término «disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos» que recoge el art. 49 de la Constitución y que es absolutamente inapropiada para referirse a personas con discapacidades, por el de «personas con discapacidad». El martes 16 de enero de este año 2024 la Cámara Baja aprobó por 315 votos a favor la tramitación en «lectura única» de la sustitución de dicho término, lo que permitirá que se tramite únicamente en el pleno, sin los pasos de la ponencia ni del dictamen de la comisión y lo que es más importante, sin que tenga que someterse a referéndum.

Como no podía ser de otra manera, las leyes educativas españolas también han ido desarrollando y ampliando las bases de la inclusión educativa en sus centros y en sus aulas, sobre todo a partir de la LOGSE (1990) que incorpora la adaptación curricular como medida de atención a la diversidad para alumnado con necesidades educativas especiales, aunque únicamente en la última etapa de la educación obligatoria se establecían líneas de actuación concreta como derecho a una enseñanza diversificada en los últimos años del periodo obligatorio (art. 6.1.), con resultados un tanto discutibles.

La LOCE (2002) ya habla de alumnado con necesidades educativas específicas dividiéndolos en 3 grupos: alumnado NEE con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o que manifiestan graves trastornos de conducta; alumnos extranjeros que desconocimiento de la lengua y la cultura española, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos; y alumnos con altas capacidades intelectuales.

tuales. Pero tendremos que esperar a la LOE (2006) para que se desarrollen actuaciones curriculares específicas dirigidas tanto a alumnado NEE como a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) y se establezcan medidas de refuerzo para atender a la diversidad de este alumnado, asentando de forma definitiva los principios de equidad en los que se inspira el sistema educativo actual (LOMLOE 2020), que persigue garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación atendiendo al alumnado discapacitado desde los centros ordinarios con atención muy especializada, con el objetivo de incrementar al máximo la escolarización de alumnado NEE en los centros ordinarios y que éstos funcionen como centros de referencia para los centros de educación especial. Sin embargo, aunque el principio de inclusión y el espíritu de la ley actual son encomiables, de nuevo volvemos a encontrarnos con una realidad muy deficitaria en recursos económicos, pero, sobre todo, en profesionales y profesorado especializado y formado para poder atender a una cada vez mayor diversidad de alumnado.

1.2. El deporte y la inclusión social

Para favorecer la inclusión social de todo el alumnado con o sin discapacidad, el deporte se ha convertido en una herramienta fundamental ya que, como señala Córdoba (2008), la práctica deportiva contribuye a mejorar la autoestima, la salud física y mental de las personas con discapacidad, fomentando su inclusión social, un hecho que ha sido más que evidente a lo largo de todo nuestro trabajo de observación. Además, el deporte puede ayudar a romper las barreras sociales y culturales que a menudo limitan la participación de las personas con discapacidad en la sociedad, como lo demuestra el deporte adaptado que en España cuenta cada vez con más asociaciones de personas con discapacidad, que participan en la práctica deportiva de manera inclusiva, lo que contribuye a mejorar de forma muy significativa su calidad de vida y su bienestar emocional.

Aunque en las últimas décadas se ha avanzado mucho en la educación inclusiva y en la atención a la diversidad, encontramos un ejemplo claro de esta dualidad entre los que opinan y quienes tratan de investigar, en la multitud de interpretaciones terminológicas que habitualmente se emplean en el campo de la educación inclusiva. En general, la educación inclusiva persigue reducir la desigualdad del alumnado con menores oportunidades educativas (bajo nivel económico, familias desestructuradas, minorías étnicas y lingüísticas y personas con discapacidad) en los centros educativos, eliminando las barreras de aprendizaje y fomentando la inclusión como un sentimiento de pertenencia, aceptación y valor en el grupo. Sin embargo, aunque la diversidad está presente en todos los seres humanos y por lo tanto estaríamos hablando de heterogeneidad, en nuestras escuelas no se ve como algo positivo y enriquecedor y está relacionada principalmente con estudiantes NEE y NEAE: dos realidades educativas muy diferentes, en las que el propio lenguaje y la forma de referirnos a uno u otro tipo de alumnado crea de partida grandes barreras que favorecen su exclusión y un juego político de manipulación y *politese* sobre su uso.

En un intento de poder establecer cómo es el día a día del alumnado con discapacidad en las aulas, nos hemos centrado en la Educación Física como punto de partida de nuestra investigación, tanto desde el punto de vista formativo, como de aprendizaje y puesta en práctica. De hecho, el contexto en el que se ha desarrollado la primera fase del proyecto han sido las Escuelas San José-Jesuitas de Valencia, un centro que cuenta con más de 2000 alumnos/as de las etapas de Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y FP Básica, Media y Superior, entre los que se encuentra

nuestro universo de investigación: un grupo de 19 alumnos y alumnas de 2.º curso de TSEAS (Técnico Superior de Enseñanza en Animación Sociodeportiva) y cuatro aulas UECO (Unidades Específicas en Centros Ordinarios) con un total de 40 estudiantes este curso (36 el curso pasado), de 13 a 21 años. Dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y concretamente el alumnado con NEE, en las aulas UECO se escolariza a alumnado que se caracteriza por tener acreditada la situación de discapacidad grave o severa y requerir, de acuerdo con el informe sociopsicopedagógico, medidas de respuesta educativa de nivel IV (Decreto 104/2018) y un grado de apoyo 3 (Orden 20/2019), lo cual implica que tiene necesidad de apoyo personal en la mayoría de las áreas o entornos durante más de la mitad de la jornada escolar semanal.

En el libro *La Calidad de Vida* se abordan la inclusión desde una perspectiva multidisciplinaria y entre sus autores, Nussbaum y Sen (1998) destacan la importancia de la capacidad de las personas para llevar una vida digna y satisfactoria, lo que implica no solo tener acceso a recursos materiales, sino también a oportunidades y libertades. Nussbaum y Sen (1998) proponen un enfoque sobre las capacidades y el desarrollo humano para medir la calidad de vida basado en la idea de que la calidad de vida se mide por la capacidad de las personas para llevar una vida digna y satisfactoria, así como por las oportunidades y libertades que pueden alcanzar para desarrollar sus capacidades, y no solo por la cantidad de recursos materiales que poseen. Este enfoque conecta con la praxis sociológica de nuestra investigación ya que, por un lado, trataremos de evaluar la calidad de vida del alumnado UECO; y, por otro lado, trataremos de evaluar de forma más precisa en qué medida las buenas prácticas han ayudado al alumnado TSEAS a mejorar de forma más que significativa su formación para trabajar con el alumnado UECO y, sobre todo, la normalización del alumnado con discapacidad en su futuro trabajo como docentes, técnicos de ocio y tiempo libre o entrenadores de algún club o equipo deportivo para ayudarles a conseguir una «calidad de vida digna».

En este sentido, Nussbaum y Sen (1998) consideran que la educación y la salud juegan un papel fundamental para la justicia social, contribuyendo al desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas y proporcionándoles las herramientas necesarias para participar en la sociedad. La educación es importante para el desarrollo de la ciudadanía y para la formación de valores y actitudes que fomenten la justicia social y la igualdad de oportunidades; y la salud —un derecho humano fundamental y necesario para garantizar el acceso a servicios de salud de calidad para todas las personas— es clave para la calidad de vida, ya que nos permite llevar una vida activa, digna y satisfactoria, participando en la sociedad.

2. Objetivos

2.1. Sobre los diseños curriculares integradores

El planteamiento de nuestra investigación ha pivotado en torno a estas dos premisas: educación y salud. Para nosotros, ambas son clave en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social y la igualdad de oportunidades y, obviamente, están interrelacionadas: la educación puede influir en la salud de las personas, ya que proporciona información y conocimientos sobre hábitos saludables y prevención de enfermedades; por otro lado, la salud puede influir en la educación de las personas, ya que las enfermedades y las discapacidades pueden limitar la capacidad de las personas para aprender y participar en la sociedad. Y es aquí donde la Educación Física juega un papel fundamental a la hora de abordar la discapacidad en el ámbito educativo y su inclusión, ya que a través del deporte hemos

podido comprobar cómo ha mejorado significativamente el entorno educativo del alumnado UECO, su interacción social y las oportunidades de aprendizaje, permitiéndoles mejorar sus capacidades en algunos casos de forma muy significativa y llevar una vida más autónoma, satisfactoria y feliz.

Otra propuesta que nos ha servido en nuestra investigación es la que hace Fernández-Enguita (2023) en su libro *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela* sobre «educación expandida» y la «personalización» en la educación. Aunque el autor se centra en la importancia de la transformación digital en el ámbito educativo y la repercusión que está teniendo en el alumnado con discapacidad y no aborda específicamente la educación para personas con discapacidad, propone una nueva forma de entender la educación que está cambiando la forma en que aprendemos y enseñamos, transformando la educación y la escuela actual y que nos parece muy interesante. Según Fernández-Enguita (2023), la educación expandida plantea la idea de que la educación no se limita a la escuela, sino que se extiende a otros ámbitos de la vida social gracias a la tecnología, permitiendo que las personas con discapacidad accedan a recursos educativos en línea y participen en este tipo de actividades educativas.

La importancia de la personalización en la educación expandida consideramos que también puede ser relevante para la educación de personas con discapacidad, ya que como hemos podido comprobar durante nuestra investigación, la adaptación curricular personalizada posibilita que los estudiantes aprendan a su propio ritmo y de acuerdo a sus propios intereses, necesidades-limitaciones y habilidades, permitiendo que la evaluación sea también más personalizada. Esta adaptación curricular se ha venido realizando por el profesorado (sobre todo en primaria) desde hace tiempo, pero su bajo nivel de inclusión al estar centrada en el déficit se está sustituyendo por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como parte de la adaptación a los cambios metodológicos que se están produciendo en la educación actual y que permite adaptar los contenidos de enseñanza a un alumnado cada vez con mayor diversidad funcional, ofreciendo a todos los estudiantes la misma oportunidad de aprender.

Como señala Alba (2022) el DUA: «... es un marco de referencia sobre cómo pensar la enseñanza para que sea inclusiva, considerando la variabilidad y la diferencia para responder a todo el alumnado; como una forma de entender la educación que ayude a los docentes a reflexionar sobre su desempeño, analizando los diseños curriculares y las prácticas que desarrollan en sus aulas y en los centros, con el fin de identificar si con ellos están generando barreras para algunos alumnos». (pág. 25).

2.2. Prácticas curriculares de Educación Física

El diseño de las prácticas curriculares en Educación Física adaptadas al alumnado UECO ha sido uno de los aspectos fundamentales planteados en nuestra investigación. Como señala Elizondo (2020) el desarrollo del currículo y su adaptación curricular a las individualidades del alumnado, a través de la puesta en marcha del DUA es clave para promover la inclusión educativa a través de apoyos individualizados y el trabajo en equipo, ofreciendo flexibilidad al alumnado en las formas en que acceden a la información, se comprometen con el contenido y demuestran lo que han aprendido. En este sentido, Aparisi-Romero (2013) destaca que es fundamental ajustar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante, fomentando su participación activa, mientras que los propios docentes deben desarrollar competencias y habilidades específicas para trabajar en entornos inclusivos, promoviendo una reflexión crítica y constructiva sobre las prácticas educativas.

Antes de finalizar este primer apartado queremos volver a la idea que Bourdieu (2013) plantea sobre la importancia tanto de la teoría como de la investigación, a la hora de abordar el estudio de un fenómeno sociológico como el planteado en nuestra investigación, ya que, para Bourdieu el método no puede estudiarse al margen de la investigación, de forma que método y práctica forman un todo en el oficio del científico. En este sentido, Beltrán (2016) en su libro *Dramaturgia y hermenéutica para atender la realidad social*, aborda el debate entre teoría e investigación, destacando la importancia de la teoría en la investigación sociológica ya que permite al investigador analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica y reflexiva, y comprender las relaciones de poder que los atraviesan. Sin embargo, Beltrán (2016) también destaca la importancia de la investigación empírica en la sociología, al posibilitar al investigador obtener datos concretos sobre los fenómenos sociales y analizarlos de manera rigurosa.

A partir de aquí, Beltrán (2016) propone una metodología que combina la teoría y la investigación empírica, en un proceso de interpretación de los significados compartidos en la vida social y basándose en la metáfora de la dramaturgia y el análisis de la hermenéutica: la dramaturgia se refiere a la idea de que la vida social es como una obra de teatro, en la que los actores interpretan roles y construyen significados compartidos; y la hermenéutica se refiere a la interpretación de estos significados compartidos.

Y es este encuentro entre la teoría —que nos ayuda a analizar los fenómenos sociales— y la investigación empírica —que permite al investigador obtener datos concretos sobre los fenómenos sociales y analizarlos de manera rigurosa—, el que nos ha servido de punto de partida para la construcción de un proyecto en el que teoría y práctica se entrecruzan una y otra vez en un intento de, como señalábamos al principio, poder construir conocimiento sociológico sobre la inclusión en la escuela del alumnado con discapacidad a través de sus prácticas de educación física, dirigidas por los alumnos de 2.º de TSEAS.

Nuestra investigación parte del proyecto Aprendizaje de Servicio (ApS) TSEAS-UECO puesto en marcha por las Escuelas San José-Jesuitas de Valencia, que es un método de enseñanza que según Martínez-Odría & Gómez (2017) enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula, como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima. A través de esta propuesta pedagógica se han encontrado alumnado TSEAS proveniente de grados medios e itinerarios curriculares con alguna que otra dificultad y alumnado UECO (36 alumnos/as el curso 22-23 y 40 este curso 23-24), muchos de ellos desahuciados de secundaria, en plena transición a la vida adulta y con un alto grado de discapacidad. En torno a ambos colectivos de estudiantes, nuestro objetivo de partida se ha centrado en analizar desde una perspectiva pluridisciplinar su situación real, para medir cual está siendo su evolución a través de la intervención desde la Educación Física y el desarrollo de buenas prácticas, dirigidas por el alumnado de 2.º curso de TSEAS (19 alumnos el curso 22-23 y 16 alumnos y 3 alumnas este curso 23-24).

3. Metodología

3.1. Consideraciones generales

Como ya hemos indicado, los objetivos específicos de este proyecto se definieron a partir de un proyecto ApS de buenas prácticas que se puso en marcha hacia varios años en la Escuela San José de Valencia a través dos contactos previos entre alumnado de 2.º de TSEAS con el alumnado UECO, todos son alumnado perteneciente a San José: el primero en el curso 21-22 en el que compartieron una

mañana en el centro; el segundo se realizó durante una semana en horario de mañana, también en el centro, en la que se realizaron diversas actividades deportivas entre el alumnado TSEAS y el alumnado UECO. El curso pasado (23-23) pusimos en marcha en colaboración con el equipo de coordinadores de TSEAS y UECO una primera experiencia piloto una vez por semana durante de octubre a febrero durante una hora en la clase de Educación Física del alumnado UECO que ha continuado en el presente curso 23-24.

Durante estos dos cursos se han analizado a través de la observación participante las prácticas inclusivas diseñadas y adaptadas curricularmente por alumnado de 2.º curso del ciclo formativo de TSEAS a todo el alumnado UECO, realizándose una evaluación-diagnóstico inicial y otra final. Este curso se han revisado dichas evaluaciones y se han incluido las transcripciones de las grabaciones realizadas al alumnado TSEAS participante (Martínez 2023a), no únicamente al finalizar las prácticas como se hizo el curso pasado, sino también a quienes han sido los responsables de las actividades cada semana, con el fin de mejorar las estrategias de evaluación del proyecto.

El objetivo principal de nuestra investigación ha pretendido desde el primer momento sensibilizar al alumnado TSEAS sobre las necesidades de personalización del alumnado UECO a la hora de programar y desarrollar actividades deportivas, rompiendo sus miedos, sus inseguridades y su desconfianza sobre el trabajo con este tipo de alumnado NEE. Ya hemos señalado que en las aulas UECO se escolariza a alumnado con discapacidad grave o severa que precisa apoyo (en algunos casos permanente) y de medidas de respuesta educativa de nivel IV (normativa legal de la Comunidad Valenciana D104/2018) dirigidas al alumnado ACNEAE que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario y que implica apoyos especializados adicionales.

3.2. Trabajo de campo

Durante estos últimos dos cursos (22-23 y 23-24) hemos podido conocer la realidad a la que se enfrenta día a día el alumnado UECO, el grado de incidencia de su discapacidad en su proceso de aprendizaje y cuál es su realidad social, identificando además otros aspectos que consideramos claves para alcanzar la inclusión real del alumnado con discapacidad:

- Conocer la dificultad de inclusión de este alumnado en centros ordinarios.
- Acoso escolar: tienen un mayor riesgo de ser acosados en la escuela debido a su condición.
- Actitudes y experiencias negativas: se enfrentan a actitudes negativas, falta de apoyo, estereotipos y estigmatización en nuestra sociedad.
- Falta de políticas y leyes adecuadas que limitan el acceso de estos jóvenes discapacitados a los servicios y recursos necesarios (a pesar del avance de los últimos 20 años).
- Obstáculos para la educación: se enfrentan a obstáculos para asistir a una escuela convencional y recibir una educación inclusiva.
- Dificultades de aprendizaje como dislexia, digrafía y discalculia afectan de forma considerable a su rendimiento académico.
- La falta de aceptación social hace que muchos jóvenes discapacitados se sientan aislados y marginados.
- Experiencias negativas en la escuela: los jóvenes discapacitados suelen tener experiencias negativas en la escuela debido a la falta de inclusión y apoyo.

A partir de este seguimiento semanal del alumnado UECO en la realización de sus actividades deportivas, se ha intentado mejorar: por un lado, el aprendizaje tanto teórico como práctico del alumnado TSEAS en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades deportivas con el alumnado UECO; y por otro, el aprendizaje, atención y práctica deportiva del alumnado UECO, con el fin de optimizar sus resultados tanto en el ámbito de la psicomotricidad, coordinación y movilidad, como en la relación social de este alumnado con el alumnado ordinario y los monitores TSEAS.

3.3. La «sociomotricidad» en la práctica deportiva como elemento clave de la inclusión

Partiendo de la idea de Nussbaum y Sen (1998) sobre el papel fundamental de la educación y la salud en el desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas para su integración como miembros de la sociedad, nuestra investigación se ha centrado en el análisis de las actividades desarrolladas a través de la Educación Física para comprobar en qué medida ha contribuido a mejorar los hábitos saludables (Gallotta *et al.*, 2016) en el alumnado UECO estudiado. En este sentido, desde la evaluación inicial al desarrollo de todas las actividades programadas por el alumnado TSEAS, se ha considerado la «alfabetización motriz» como un factor clave para crear hábitos de ejercicio físico y práctica deportiva en el alumnado UECO, pudiendo favorecer además otros hábitos de vida saludables como descansar y dormir adecuadamente, una alimentación más saludable o hábitos de higiene correctos (Whitehead, 2013) o como señalan Castañer & Camerino (2006): «la actividad física y el deporte y, por extensión el concepto de motricidad humana, no remite solo al sentido de *mens sana in corpore sano* sino que es consustancial al desarrollo integral de las personas. Por tanto, la práctica motriz y deportiva no ha de ser una mera adquisición de habilidades motrices, sino una posibilidad de optimización de la naturaleza humana» (pág.7).

Para medir y evaluar los procesos de inclusión en el ámbito educativo a través de la práctica deportiva de todo el alumnado UECO, independientemente de sus diferencias económicas, sociales, étnicas, de género o culturales, tuvimos en cuenta dos aspectos importantes del ámbito deportivo: el primero ha sido la dimensión de «prácticas inclusivas» desarrollada en el *Index for Inclusion* de Booth & Ainscow (2002) que es una herramienta diseñada para ayudar a las escuelas a implementar esas políticas en el aula y en toda la escuela; el segundo se basa en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que como ya señalamos anteriormente, es un modelo de enseñanza que persigue el logro de la inclusión educativa y también crear un enfoque pedagógico que ayude a desarrollar ambientes de aprendizaje accesibles y eficaces para todos los estudiantes, especialmente en aquellos con discapacidades y dificultades de aprendizaje, pero también en aquellos que no las tienen.

En este sentido, Ríos (2009) señala que las intervenciones y estudios realizados en el ámbito de la Educación Física y el deporte para mejorar las actitudes hacia la inclusión en profesorado y alumnado, deben centrarse en la educación en valores, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multinivel, la adaptación de las tareas, compensación de las limitaciones en situaciones competitivas, compartir el deporte adaptado a las personas con y sin discapacidad, el asesoramiento y el apoyo al profesorado y a los centros.

A partir de la experiencia práctica desarrollada en el curso 22-23 y con el fin de poner en práctica y evaluar la «motricidad» en el presente curso 23-24 dada su relevancia en el proceso de mejora social del alumnado UECO, se diseñó una plantilla de evaluación con el fin de implementar las pruebas realizadas el curso pasado. Esta plantilla se utilizó en un partido de baloncesto que jugaron entre sí los

cuatro grupos UECO y nos ha permitido establecer unos niveles básicos de las «capacidades motrices» (físicas, perceptivo motrices y sociomotrices) del alumnado UECO mucho más amplios, priorizando la dedicación de una sesión completa a la evaluación de la capacidad sociomotriz (comunicación e interacción) por su relevancia en la investigación.

En este sentido, hemos partido de la definición de motricidad de Castañer & Camerino (2006) que entienden dicha motricidad como «toda manifestación de la dimensión corporal humana de carácter cinésico, simbólico y cognoscitivo» (pág. 17). Al referirse al carácter cinésico o unidad básica de la motricidad, señalan una característica que en nuestra investigación hemos considerado muy importante a la hora de medir la actividad física del alumnado UECO y es su carácter simbólico, ya que según estos autores sirve para indicar que toda acción motriz es una herramienta para comunicar pensamientos, sentimientos y conocimientos, mientras que el carácter cognoscitivo es el que indica un nivel de conocimiento y aprendizaje.

Para evaluar la competencia motriz del alumnado de las aulas UECO hemos utilizado la adaptación del test CAMSA (Canadian Agility and Movement Skill Assesment) de Mendoza & Adsuar (2017) ya que este test evalúa la eficacia técnica en diferentes habilidades motrices (desplazamientos, saltos, lanzamiento, recepción y golpeo del balón con el pie). Los criterios de evaluación que usa el test son muy sencillos, de manera que el alumnado TSEAS ha podido participar este curso en la primera evaluación de dichas habilidades como parte de su formación. El test CAMSA además de evaluar cualitativamente las habilidades motrices, también considera el tiempo realizado para la prueba, de manera que, a menor tiempo en realizar la prueba, mayor destreza y mayor competencia motriz, sin embargo, en nuestro caso la adaptación de las diferentes habilidades motrices del test CAMSA al alumnado de aulas UECO se realizaron sin tener en consideración el tiempo dadas las limitaciones del alumnado.

En la primera sesión de evaluación se trataron de valorar globalmente las capacidades perceptivo motrices primarias (cuerpo, espacio y tiempo) y secundarias (coordinación y equilibrio) a través de las habilidades motrices del test de competencia motriz CAMSA y si la realización de la prueba la hacían «solos» o «con ayuda». En una pista de fútbol sala con suelo de césped artificial, se montaron 4 escenarios para evaluar al test CAMSA dividiéndose al alumnado de las aulas UECO en 4 grupos, de manera que a cada grupo se le asignó una pista para realizar el test y se les iba llamando de uno en uno para realizar la prueba. Cada ejecución de habilidad motriz era evaluada por 3 observadores diferentes (2 alumnos TSEAS y un investigador) con el objetivo de analizar y considerar la fiabilidad inter observador y se consideraron 4 niveles de posible ejecución: (1) NO realiza el ejercicio; (2) Realiza el ejercicio CON AYUDA; (3) Realiza el ejercicio bien, SIN AYUDA; (4) Realiza el ejercicio PERFECTO, sin ayuda. Los ítems de CAMSA se pueden consultar en Martínez (2023b)

Sin embargo, la principal limitación que nos encontramos en el test CAMSA es que no plantea situaciones sociomotrices o que impliquen una toma de decisión en un contexto de juego. Por esta razón, para analizar las capacidades de toma de decisión y comunicación consideramos los aspectos tácticos planteados por Devís & Peiró (1997) en deportes de invasión, para la clasificación de juegos y deportes, en función de la complejidad y la similitud tácticas.

Inicialmente planteamos realizar la evaluación sobre una situación de juego de colpbol, pero finalmente decidimos realizarla en baloncesto ya que era un deporte que el alumnado de aulas UECO

conocía bien y no precisaba de su instrucción. La estructura inicial del test consideraba las diversas situaciones de juego posible en las que se valoró: ataque posicional vs defensa; contrataque vs balance defensivo; así como la estructura de juego de Bayer (1987) en función del atacante con y sin balón y el defensor del atacante con o sin balón. Sin embargo, para simplificar su evaluación —y tras contrastar con los coordinadores las limitaciones del alumnado UECO tanto en tácticas de ataque, como de defensa o estratégicas—, se estructuraron finalmente en ataque y defensa y se descartó las situaciones de atacante con y sin balón, tal y como refleja la Tabla I.

Tabla I. Ítems propuestos para la evaluación de la competencia táctica (capacidades sociomotrices)

	Trata de avanzar el balón hacia la canasta en la que tiene que anotar
ATAQUE	Se desmarca si no tiene el balón
	Juega con sus compañeros cuando recupera el balón
	Trata de lanzar a canasta cuando está cerca
DEFENSA	Cuando su equipo pierde el balón baja a defender
	Intenta evitar el avance de los rivales
	Intenta evitar el tiro de los rivales

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la comunicación con sus compañeros/as (capacidades sociomotrices) se estructuró en aspectos positivos, negativos o neutros, los ítems propuestos para su evaluación se agruparon en 3 bloques (comunicación positiva, pasiva y negativa) y cada uno de los ítems se evaluó su grado de frecuencia en tres niveles (1 = nunca o casi nunca; 2 = a veces; 3 = siempre o casi siempre).

Los ítems correspondientes a cada uno de los bloques fueron los siguientes:

I. Comunicación POSITIVA:

1. Se comunica con sus compañeros para aspectos tácticos (ej: indicar pase, pedir el balón, indicar avanzar en ataque, bajar en defensa, mejorar algo para el futuro, etc.).
2. Se comunica con sus compañeros para animarles.

II. Comunicación PASIVA: NO se comunica con sus compañeros.

III. Comunicación NEGATIVA: se comunica con sus compañeros para regañarles o reprocharles.

4. Resultados

Los resultados obtenidos una vez finalizada la primera intervención el curso pasado 23-24 han demostrado de forma muy significativa la mejora del aprendizaje tanto teórico como práctico del alumnado TSEAS en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades deportivas con alumnado con NEE. Además, los resultados obtenidos en la evaluación de las actividades señalan una clara mejora en las competencias motrices básicas y habilidades técnicas, de coordinación y de desplazamiento del alumnado UECO, que estamos seguros se ha visto muy favorecida por la atención individualizada y tutorizada al alumnado UECO en pequeños grupos y, cuando las actividades lo requerían, con atención personal e individual por parte del alumnado TSEAS.

Un aspecto muy importante a destacar en los resultados de las entrevistas realizadas al alumnado TSEAS al final de su experiencia el curso pasado 22-23, así como al alumnado TSEAS del presente curso

23-24, fue el cambio radical de actitud que, en general, todos experimentaron hacia el alumnado UECO superado el primer encuentro, en el que dominó la incertidumbre, inseguridades e incluso temor debidas a la falta de comprensión o a los estereotipos y prejuicios que muchos de ellos tenían sobre el alumnado con discapacidad:

... el primer día que tuvimos sesión con ellos fue complicado. No es que tuviéramos miedo, pero sí incertidumbre de con qué nos íbamos a encontrar, si iba a ser fácil, si nos iban a hacer caso, si íbamos a conectar con ellos y fue un poco caótico ya que no sabíamos muy bien por dónde cogerlos, cómo hacer que nos hicieran caso. (Martínez 2023a).

A medida que el alumnado TSEAS interactuaba con el alumnado UECO en las sesiones de Educación Física, la incertidumbre dio paso a la tranquilidad, la normalidad y la confianza del alumnado TSEAS hacia el trabajo con alumnado UECO —algunos de ellos con importantes limitaciones en su movilidad y comunicación para el desarrollo de cualquier actividad deportiva—, hasta el punto de despertar en algunos de ellos expectativas profesionales, de cara a especializarse en un futuro en deporte adaptado para alumnado de educación especial: «... conforme fueron pasando las sesiones fuimos desarrollando una confianza con ellos que nos ayudó a la hora de preparar los ejercicios y de que colaboraran en la realización de los mismos y también aprendimos a tener un trato personalizado con cada uno de ellos». (Martínez 2023a).

Los resultados de esta investigación durante el curso 22-23 y el actual nos han corroborado que es fundamental la presencia de estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas de educación general, ya que su inclusión beneficia tanto a ellos como a sus compañeros, promoviendo la diversidad y el respeto. Su normalización en las aulas suscitando entornos educativos inclusivos, a través de la formación del profesorado que faciliten apoyos individualizados e intensivos y fomentando la empatía y el entendimiento son clave para abordar y superar las actitudes de rechazo y aversión hacia la discapacidad. Citando una frase célebre de Robert M. Henselde (un activista estadounidense que nació con espina bífida): «Conóceme por mis habilidades, no por mis discapacidades».

Este efecto tan inclusivo que genera la interacción de alumnado NEE con alumnado ordinario en el ámbito de la educación y el deporte, coincide con los resultados obtenidos por este mismo equipo de investigación en una carrera inclusiva en la que participaron 16 centros escolares (tres de ellos de educación especial) y más de 500 personas entre alumnado, profesorado y voluntariado realizada en diciembre del 2022. Los resultados, tanto de los valores del pre-test como del pos-test, fueron muy positivos y la carrera se mostró como una actividad efectiva para mantener actitudes positivas hacia la inclusión, ya que el alumnado ordinario disfrutó mucho compartiendo la carrera con el alumnado NEE y la gran mayoría de ellos se mostró interesado en participar en futuras carreras de este tipo. Ambos cuestionarios (el previo a la carrera y el posterior a la misma) se diseñaron a partir de una versión modificada del CAIPE-R (Ocete *et al.*, 2017) con 10 ítems que registraron dos dimensiones: actitudes hacia la inclusión y actitudes hacia la adaptación de las reglas. (Martínez 2023c)

Para aproximarnos a este conocimiento de la realidad inclusiva de la escuela y poder analizar el relato de los principales protagonistas —el alumnado de 2.º de TSEAS— desde una perspectiva micro, que nos relate como esos «miedos» individuales van desapareciendo y dando paso a una «inclusión educativa» real,

hemos utilizado la perspectiva teórica y metodológica de la biograficidad ya que, como señalan Hernández & Villar (2015): «la vida es inseparable de su relato, y ese nexo permite redefinir la misma noción de aprendizaje, que no es más que el proceso de (auto)configuración biográfica» (pág. 165). El objetivo no es otro que superar el determinismo de la reproducción planteado por Bourdieu, recurriendo a la construcción de los significados colectivos relatados por el alumnado TSEAS al contarnos, desde su experiencia, el día a día de su vida con el alumnado UECO, permitiéndonos enriquecer el análisis de esta investigación al poder objetivar lo subjetivo.

En su proceso de aprendizaje, el alumnado TSEAS ha superado el miedo al alumnado UECO desarrollando empatía, entendimiento, cercanía, comprensión e incluso amistad, pasado de una “no relación” a una relación entre iguales en la que el alumnado TSEAS ha mostrado un alto grado de satisfacción tanto por lo aprendido como, sobre todo, por lo experimentado: «... Durante las primeras sesiones nos costó un poquito más cogernos —a unos más que a otros—, pero en mi caso yo me cogí bastante rápido. Ya había trabajado con niños con características especiales y junto con mi grupo de trabajo, nos cogimos bastante bien e hicimos buenas migas con los chavales... La verdad es que me ha gustado mucho la experiencia así a modo de conclusión. Lo he disfrutado mucho». (Martínez 2023a).

Otro de los aspectos a destacar en los resultados de esta investigación ha sido la implicación y la alta motivación tanto del alumnado TSEAS como del alumnado UECO en la realización de las prácticas deportivas. En los primeros, porque supuso un reto profesional que les ha permitido normalizar las limitaciones del alumnado NEE a la hora de realizar actividades físicas, llegando a generar relaciones de amistad entre ellos: «... lo que me ha aportado a mí como TSEAS debemos tener esta experiencia y me ha aportado porque ya sé cómo tratar con este tipo de gente, sé cómo tratar también con niños y es cuestión de coger confianza y soltarse un poquito». (Martínez 2023a).

En cuanto al alumnado UECO también se ha producido un cambio radical de actitud a la hora de realizar estas actividades: comenzaron con una alta resistencia de muchos de ellos durante las primeras sesiones a participar (especialmente en las pruebas de evaluación del primer diagnóstico) y en la actualidad —solo 8 de los 40 alumnos son nuevos este curso— participan mayoritariamente, mostrando un alto grado de autonomía y realizando la mayoría de las actividades sin apenas ayuda; de hecho, en las pruebas realizadas para el segundo diagnóstico del curso pasado, así como en las pruebas iniciales realizadas este curso 23-24, todo el alumnado UECO quiso participar y ante la dificultad física de alguno de ellos en la realización de las mismas, solicitaron que les dejaran realizar varios intentos hasta que consiguieron hacerlas.

En este sentido, la mayoría del alumnado TSEAS del curso 22-23 entrevistado señala una mejora significativa en su «percepción de competencias», en su autoestima al sentirse valorados y reconocidos por sus aportaciones y en su adaptación a las necesidades del alumnado UECO a la hora de realizar las actividades, ya que todos finalizaron sintiéndose capaces de tener a cualquier alumnado con NEE en sus clases: «... me ha aportado herramientas para poder trabajar con este tipo de personas y yo ahora sí que me veo preparado para poder trabajar con un colectivo de personas con diversidad funcional... Yo creo que mi clase sí que se ve preparada para —cada uno de nosotros, de los TSEAS—, poder trabajar con un colectivo de este tipo y ha sido una experiencia muy, muy buena, gratificante sobre todo por ambas partes». (Martínez 2023a).

A lo largo de las veinte sesiones que duró su formación práctica el curso 22-23 se pudo observar un avance importante de sus competencias básicas, entre las que cabría destacar habilidades sociales como la empatía, la cooperación y la solidaridad, que facilitaron su acercamiento real a las limitaciones en la realización de las actividades programadas para el alumnado UECO y que ayudó a mejorar considerablemente la percepción del alumnado TSEAS sobre su trabajo como responsables. También se observaron mejoras en su capacidad creativa, tanto a la hora de resolver conflictos (alumnado UECO que se enfadaba por no ser los primeros, que discutían entre ellos o que acudían a la actividad muy alterados y se resistían a participar, etc.), como a la hora de adaptar las actividades programadas a situaciones no previstas debido a las limitaciones del alumnado, lo que les ayudó a mejor tanto en su toma de decisiones individual como grupal.

Uno de los aspectos más valorados de estas prácticas tanto por el alumnado TSEAS-UECO como por el profesorado, ha sido la prolongación en el tiempo de las actividades y la continuidad del proyecto durante el presente curso 23-24, que ha permitido sistematizar el proceso de programación, realización, supervisión y diagnóstico de las actividades por parte del alumnado TSEAS, mejorando y aumentando la motivación y la implicación del alumnado UECO en la realización de las actividades. Esta durabilidad en el tiempo ha posibilitado crear vínculos de amistad y confianza entre ambos grupos aún mayores, lo que ha ayudado muchísimo a que las actividades y sus resultados estén mejorando considerablemente.

Otro aspecto de aprendizaje que las clases prácticas ha aportado ha sido la importancia de trabajar en Equipo, con la puesta en común de aquellas competencias en las que cada uno era bueno. Las habilidades que cada uno tenía las ponía al servicio del grupo y eso, a su vez, les obligaba a comprometerse con el equipo y no desconectar ni de la actividad ni de su responsabilidad en el desarrollo de la misma: «... Pienso que las sesiones cada vez se fueron desarrollando mejor, sinceramente, nosotros íbamos cogiendo mucha más confianza como grupo entre nosotros y con ellos también y ellos nos tenían como referentes al final que estuvimos hablando». (Martínez 2023a).

La sensación ha sido muy satisfactoria tanto para el alumnado UECO como para los TSEAS, pero sin ninguna duda, el alumnado TSEAS ha sido el más beneficiado tanto por la formación recibida que les ha aportado algo diferente y alejado de las clases teóricas, como por lo que ha supuesto convivir y conocer de primera mano a alumnado con necesidades de educación especial, muy distinto del que están acostumbrados a trabajar. Lo han experimentado con normalidad en su día a día, ayudando en el desarrollo de actividades a personas con movilidad muy reducida, TEAS sin apenas comunicación, DOWN con comportamientos obsesivos y que se enfadan porque les salía mal la prueba, etc. y algo muy importante, han aprendido a diferencia y a tratar a cada persona, incluso con necesidades similares, de forma particular, ajustando sus tiempos de reacción, las propias actividades e incluso su estado de ánimos, así como el objetivo final para que todos acabaran satisfechos.

Los resultados del 2.º diagnóstico realizado al finalizar las actividades el curso pasado 22-23 han confirmado una mejora muy significativa en la práctica deportiva del alumnado UECO, tanto en el ámbito de la psicomotricidad, coordinación y movilidad, como, sobre todo, en el terreno de la cohesión social con el alumnado TSEAS. Desde un primer momento, todo el equipo de investigación, así como todo el profesorado y profesionales que han participado en este proyecto éramos muy conscientes de la importancia de las interacciones que se iban a producir entre el alumnado UECO y los monitores TSEAS. En este sentido, podemos destacar que tanto en el alumnado UECO como en el alumnado TSEAS se ha produ-

cido un avance competencial importante en las áreas emocional y social: sentirse bien, sentirse realizados, estar a gusto y cómodos realizando las actividades y dirigiéndolas. El avance en sus relaciones sociales ha mejorado de manera exponencial, tanto en su comunicación, como en su grado de confianza y complicidad, incluso a la hora de compartir experiencias y aspectos personales en el trato directo entre ellos.

Por último, nos gustaría destacar cómo el alumnado TSEAS ha aprendido a diferenciar entre las distintas discapacidades del alumnado UECO y las limitaciones que les suponen en el desarrollo de las actividades, sus comportamientos, sus reacciones ante la dificultad e incluso su estado de ánimo. Han aprendido a convivir con alumnado NEE con absoluta normalidad y de igual a igual, lo que por sí solo ya permite hablar del éxito de este proyecto, cuyo objetivo principal perseguía la sensibilización y el trato entre iguales: «poco a poco, con cada sesión nos iban haciendo más caso y esto puede derivarse también de que, cuando estábamos trabajando con ellos nosotros mismos, los TSEAS, desarrollábamos herramientas para poder comunicarnos con ellos y que nos entendieran. De esto nos dimos cuenta en una sesión en la que decidimos que no les teníamos que hablar a todos igual y que cada uno tenía unas particularidades y a cada uno le tienes que hablar de una forma diferente para que lo entienda». (Martínez 2023a).

Estamos convencidos de que gracias a este proyecto el alumnado de 2.º de TSEAS ha roto los miedos e inseguridades que le generaba el desconocimiento sobre el alumnado NEE y ha aprendido de forma muy actitudinal a trabajar el deporte inclusivo desde la atención curricular individual y el respeto al otro.

5. Discusión. Una reflexión final sobre la diversidad y la inclusión a través de la Educación Física

La participación en este proyecto tiene múltiples posibilidades y beneficios para todos los implicados, beneficios que van mucho más allá del desarrollo de las habilidades motrices básicas como cuestiones vinculadas con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y con la cohesión social, la pertenencia, la convivencia, la tolerancia y el respeto. La funcionalidad de todos estos aprendizajes viene dada por las posibilidades de transferir lo aprendido a otros contextos y situaciones e ir más allá, dando oportunidades al alumnado para vivenciar el éxito, compartir con otros, realizar actividades apropiadas para su edad y desarrollar la autonomía y la inclusión.

Se ha contado con un equipo multidisciplinar de investigadores, con el personal de una institución educativa como las Escuelas San José-Jesuitas de Valencia volcadas en la inclusión educativa cuando nadie hablaba de ella, unas instalaciones que han posibilitado el desarrollo de todas las actividades deportivas planificadas, los participantes de uno y otro grupo UECO-TSEAS sujetos de nuestra investigación y la ilusión y el compromiso de todos ellos en este proyecto.

En este intento por conocer y comprender esta nueva realidad social que vive el alumnado con discapacidad (tanto NEE como NEAE) día a día en la escuela, ha sido fundamental poder escuchar el relato en primera persona de quienes han sido conocedores y partícipes de esta realidad, testando su opinión para comunicar lo que piensan y con su información, poder construir en una próxima fase de esta investigación unidades hermenéuticas que den significado a sus palabras y nos ayuden a ir más allá de las apariencias, para comprender mejor la realidad del alumnado UECO y sus necesidades educativas y sociales. Este salto de la opinión (subjetiva) al conocimiento (epistemológico) nos permitirá desenmascarar juegos de poder de conceptos como, por ejemplo, la «discapacidad» frente a la «diversidad funcional», utilizada esta última por un gran número de técnicos, docentes y especialistas como un elemento neutro socialmente

bien visto, pero que no comparten la mayoría de los sujetos entrevistados por su carácter neutral y nada comprometido con la inclusión.

Todos somos conscientes de la dificultad que supone educar en un mundo cada vez más diverso. Por eso, profesorado, alumnado, familiares y sociedad debemos trabajar por conseguir que, poco a poco, el mundo de mañana sea mejor que el de hoy, más justo, más inclusivo y con mayor atención a la diversidad. Es sin duda el alumnado con discapacidad el que enseña a quienes entramos en su mundo lleno de retos y, sobre todo humano, a vivir con ilusión y optimismo el trabajo diario, a pesar de las dificultades de su día a día. Su gran humanidad, su transparencia, su alegría, su limpieza de espíritu han sido toda una lección de ética y valores que nos ha animado de una manera inimaginable a continuar con este proyecto de investigación tan estimulante. Se ha intentado en todo momento ser muy críticos con el propio trabajo, reconocer posibles errores e intentar encontrarles sentido, pero sobre todo a instruirnos en ser flexibles y tolerantes con los demás, a tratar de aprender de estos sujetos frágiles pero ejemplares, de sus capacidades, de sus diferencias, de su sacrificio y, sobre todo, de su sonrisa auténtica y permanente a pesar de todas sus dificultades personales.

Nos gustaría finalizar esta reflexión con las palabras que nos relató, en una primera puesta en marcha del proyecto emergente GV/2021/158 que dio lugar a esta investigación, una de las personas entrevistada con parálisis cerebral, licenciada en filología, escritora y activista política que se autodefinía como «discapacitada y no con diversidad funcional, algo común en todos los seres humanos»: lograr una «cotidiana» relación entre iguales y que podamos algún día dejar de hablar de desigualdades sociales e injusticias con el alumnado con necesidades educativas especiales, «supondrá el fin de la exclusión porque ya no hablaremos de ella, habremos sido capaces de normalizar las discapacidades y dejaremos de mirarla con miedo, pena o animadversión».

Referencias bibliográficas

- Alba, Carmen (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid: Editorial SM.
- Aparisi-Romero, Joan A. (2013): “Respuestas integradoras de a multiculturalidad en el curriculum: contenidos y metodologías” en María José Chisvert Tarazona, Alicia Ros Garrido, Vicent Horcas López (coords.): *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Bayer, Claude (1987). *Técnica del balonmano. La formación del jugador*. Barcelona: Hispano Europea.
- Beltrán, Miguel (2003). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Beltrán, Miguel (2016). *Dramaturgia y hermenéutica para atender la realidad social*. Madrid: CIS.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, Pierre (2013). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castañer, Marta y Camerino, Oleguer (2006). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Universitat de Lleida.

- Córdoba Mendoza, Paul Antonio (2008): “Discapacidad y exclusión social: propuesta teórica de vinculación paradigmática”. *Tareas*, 129, (mayo-agosto), 81-104.
- Devis Devis, José y Peiró Velert, Carmen (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (Vol. 103). Barcelona: Editorial Inde.
- Elizondo Carmona, Coral (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad. Diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fernández-Enguita, Mariano (2023). *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gallotta, Maria Chiara; Iazzoni, Sara; Emerenziani, Gian Pietro; Meucci, Marco; Migliaccio, Silvia; Guidetti, Laura y Baldari, Carlo (2016): “Effects of Combined Physical Education and Nutritional Programs on Schoolchildren’s Healthy Habits”. *PeerJ*, 4, e1880. DOI: <https://doi.org/10.7717/peerj.1880>.
- Hernández i Dobon, Francesc Jesús y Villar-Aguilés, Alicia (eds.) (2015): “Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas” en *Educación y biografías: Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: UOC.
- Ledesma Marín, Nieves (2013). “Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempo de crisis” en en María José Chisvert Tarazona, Alicia Ros Garrido, Vicent Horcas López (coords.): *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Marín-Suelves, Diana y Ramón-Llin, Jesús Ramón (2021): “Educación física e inclusión: un estudio bibliométrico”. *Apunts Educación Física y Deportes*, 37(143), 17-26. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03).
- Martínez Morales, Juan Ramón (2023a). Transcripciones de entrevistas del proyecto (en línea) <http://www.uv.es/martinmo/verbatim.pdf>.
- Martínez Morales, Juan Ramón (2023b). Los ítems de CAMSA (en línea) <http://www.uv.es/martinmo/camsa.pdf>.
- Martínez Morales, Juan Ramón (2023c). Resultados de la carrera inclusiva San Silvestre 2022 (en línea) <http://www.uv.es/martinmo/sansilvestre22.pdf>.
- Martínez-Odría, Arantzazu y Gómez Villalba, Isabel (coord.) (2017). *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro*. Madrid: KHAF.
- Mendoza Muñoz, María y Adsuar Sala, José Carmelo (2017). *Manual para la administración de CAPL-2 (Evaluación canadiense de la alfabetización física)*. Versión española (en línea) <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2022/04/capl-manual-es.pdf>.
- Ocete, Carmen; Pérez Tejero, Javier; Franco Álvarez, Evelia y Coterón López, Javier (2017): “Validación de la versión española del cuestionario? Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R)”. *Psychology, Society, & Education*, 9 (3), 447-458.
- Ríos Hernández, Merche (2009): “La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje”. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.

Notas biográficas

Juan Ramón Martínez Morales es Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología (especialidad Ecología Humana) por la Universidad Complutense de Madrid (1990) y Máster en Planificación Territorial, Medioambiental y Urbana en la Universidad Politécnica de Valencia en 1994. Desde 1990 es profesor en el Departamento de Sociología de la Universitat de València, siendo titular desde 1997 y en la actualidad Secretario del mismo. Subdirector del Máster de Talento en varias ediciones, Codirector del Máster de Dirección y Gestión de Entidades Deportivas y profesor invitado para impartir formación en diversos Máster de la Universidad Española. Ha participado en diversos proyectos de innovación e investigación, presentado ponencias y comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, y publicado en revistas científicas artículos sobre la gestión en los servicios deportivos, el ocio y el deporte, la sociedad valenciana y su espacio urbano, y en los últimos años, sobre inclusión educativa y diversidad a través del deporte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4650-4293>.

Jesús Ramón Llin-Más es Licenciado (2008) y doctorado (2012) en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Valencia. Fue Director de formación de la Federación Valenciana de Pádel de 2015 a 2018. Trabajó de profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte durante 4 cursos (2014-18) y posteriormente, pasó a trabajar como profesor contratado doctor en la Facultad de Magisterio donde continua actualmente. Sus líneas de investigación son el análisis de rendimiento en deportes de raqueta, la educación inclusiva y la competencia digital del profesorado, donde ha publicado diversos artículos, capítulos científicos y libros de divulgación. Además, ha participado en números congresos nacionales e internacionales con comunicaciones y ponencias invitadas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8300-6154>.

<https://scholar.google.es/citations?user=VETmOS4AAAAJ&hl=es>.