



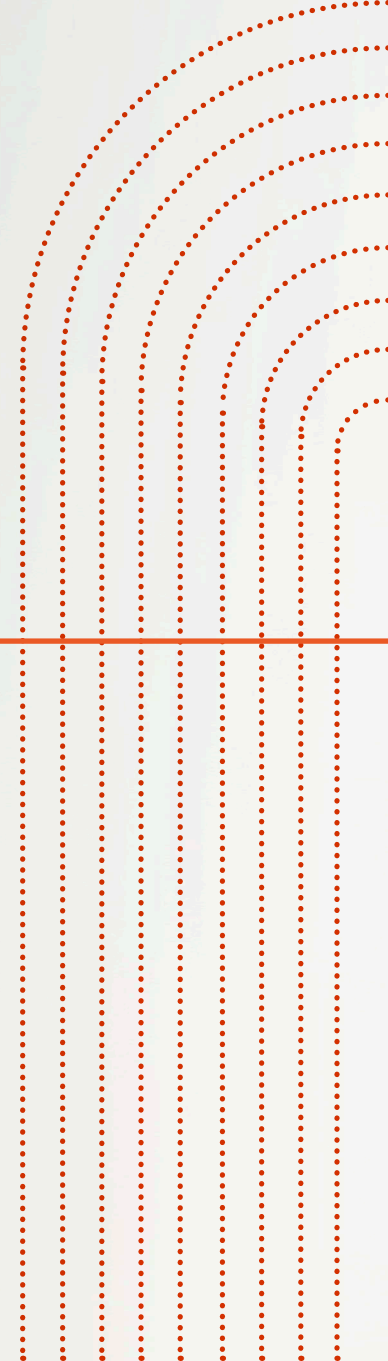
Estudio de la Educación Física y el Deporte Inclusivo

Joanne Mampaso Desbrow

Bruno García-Tardón

(Eds.)

 **uhu.es**
PUBLICACIONES



EDITA

© Servicio de Publicaciones
Universidad de Huelva

COLECCIÓN

Manuel Siurot 32

© Joanne Mampaso Desbrow (Ed.)

ISBN

© Bruno García-Tardón (Ed.)

978-84-19397-21-8

MAQUETACIÓN

Art&maña Publicitaria (artimana.com)

Obra sometida al proceso de evaluación de calidad editorial por el sistema de revisión por pares.

Publicaciones de la Universidad de Huelva es miembro de UNE

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutivo de delito contra la propiedad intelectual.



Citar el libro



Navegar por marcadores e hipervínculos



Realizar notas y búsquedas internas



Volver al índice pulsando el pie de la página



Comparte
#LibrosUHU



Únete y
comenta



Novedades a
golpe de clic



Nuestras
publicaciones
en movimiento



Suscríbete
a nuestras
novedades

Estudio de la Educación Física y el Deporte Inclusivo

Joanne Mampaso Desbrow

Bruno García-Tardón

(Eds.)

 **uhu.es**
PUBLICACIONES

ÍNDICE

- 4 Prólogo
Joanne Mampaso Desbrow
Bruno García-Tardón
- 6 Camino hacia el deporte inclusivo en Educación Física
Irma Lorenzo Capellá
- 9 Buenas prácticas universitarias e implantación de servicios formativos inclusivos: información pública de las universidades de la RIEDI
Diego Galán Casado
Ángel de Juanas Oliva
- 12 Formación de los docentes de Educación Física en la atención a la diversidad en Francia. El ejemplo de Bretaña
Noemi García-Arjona
Rodrigo Pardo
- 16 Percepciones compartidas sobre la formación en deporte inclusivo. Aportaciones desde entidades del tercer sector
Elisabet Moles López
Bruno García-Tardón
Joanne Mampaso Desbrow
- 20 Análisis de la atención a la diversidad en los Planes de Estudio de las Especialidades de Educación Física en el Grado de Maestro en Educación Primaria
Ángel Luis González Olivares
Adolfo Cangas Díaz
María del Mar García-Vita
María Jesús Lirola Manzano
- 25 Deporte inclusivo en los planes de estudio de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Rocío Illanes Segura
Bruno García-Tardón
Rodrigo Pardo
- 29 La actividad física y el TDAH, ¿nuevos horizontes en educación inclusiva?
Elisabet Moles López
Francisco López-Muñoz
Joaquina Castillo Algarra
Bruno García-Tardón
- 34 Buenas prácticas en la formación inicial
¿Deporte inclusivo o inclusión en el deporte?
Rocío Illanes Segura



Prólogo

Joanne Mampaso Desbrow

Coordinadora de la Red y de la obra

Bruno García-Tardón

Coordinador de la obra

100

A decorative graphic on the right side of the page consisting of several vertical lines of dots, with some lines curving at the top.

Esta red nace del interés profesional e investigador de un grupo de catorce investigadoras e investigadores procedentes de nueve universidades (ocho españolas y una francesa)

El estudio del deporte inclusivo demanda espacios y momentos compartidos que permitan reflexionar sobre el estado actual y los retos futuros. Bajo ese prisma se constituye la Red de Investigación para el Estudio de la Educación Física y el Deporte Inclusivo (RIEDI), financiada por el Consejo Superior de Deportes a través de la convocatoria Redes de Investigación (2022).

Esta red nace del interés profesional e investigador de un grupo de catorce investigadoras e investigadores procedentes de nueve universidades (ocho españolas y una francesa). Además, con el afán de poder llevar a cabo la importante y necesaria labor de transferencia, se contó desde el inicio con cinco entidades del tercer sector, seis entidades deportivas y un Ayuntamiento. Es decir, a la investigación, hubo un deseo manifiesto de añadir la praxis y conocimiento de entidades que, con su colaboración directa, podrían acercarnos a la anhelada transferencia.

Entre las diferentes actividades programadas en el desarrollo de la Red, se ha llevado a cabo una jornada científica internacional, en la que se han compartido datos y resultados, facilitando discusiones y reflexiones con relación al abordaje del deporte inclusivo desde un espacio educativo. O, en otras palabras, de qué forma el deporte puede ayudar a esa educación en valores tan importante en una sociedad diversa por naturaleza.

En una primera aproximación a los planes de estudio de los diferentes profesionales que tendrán la responsabilidad de trabajar en los centros escolares, se han obtenido algunas conclusiones que se compartirán en los primeros capítulos. Los resultados evi-

dencian que son necesarias más y mejores aportaciones sobre lo que supone aplicar herramientas prácticas para dar una respuesta verdaderamente inclusiva y, por lo tanto, con impacto directo en lo que deberá ser el deporte inclusivo y los profesionales que estén formados en esta materia.

Este trabajo, en sus primeros capítulos, contextualizará e identificará buenas prácticas en diferentes etapas (capítulos 1 y 2). Además, se completará esta visión con un ejemplo internacional, concretamente en Francia (capítulo 3). El tercer sector, tan importante colaborador en esta Red, tendrá su espacio en una indagación que arrojará luz acerca de necesidades, intereses y realidades sociales. Los capítulos 6 y 7, por su parte, estudiarán los planes de estudio de los futuros docentes y, para finalizar, los dos últimos capítulos reflexionarán sobre nuevos horizontes en el ámbito educativo y sobre buenas prácticas utilizando el deporte como vehículo de integración, colaboración y, por ende, de inclusión.

Presentamos, por tanto, este trabajo que es una realidad tras muchas horas de esfuerzo compartido, aderezadas con mucha ilusión y con un claro deseo de continuidad. También, por qué no decirlo, de haber encontrado y departido sobre realidades que preferiríamos no tener que abordar ni estudiar pero que, sin embargo, requieren de personas comprometidas y con ganas de mejorar nuestra sociedad. Nuestro agradecimiento más sincero, desde estas líneas, al equipo investigador y a todas las entidades colaboradoras. Sin ellas, este trabajo no hubiera visto la luz.



Camino hacia el deporte inclusivo en Educación Física

Irma Lorenzo Capellá

Universidad Camilo José Cela

ilorenzo@ucjc.edu | <https://orcid.org/0000-0001-9203-108X>

01

La Carta Europea del Deporte del año 2021, viene a decir que hay una conciencia real acerca de la importancia de la inclusión de todos los individuos en los deportes

El deporte inclusivo en Educación Física es una realidad cada vez más presente en los centros escolares, pero todavía una asignatura pendiente de desarrollarse de una manera óptima.

Los objetivos de trabajo han sido analizar la evolución de la educación inclusiva en España en general y en la Comunidad de Madrid en particular a través de dos objetivos específicos: observar la realidad del deporte inclusivo en España y examinar las herramientas de la comunidad de Madrid en materia de formación del profesorado.

Para ello, se ha revisado la Carta Europea del Deporte del año 2021, que viene a decir que hay una conciencia real acerca de la importancia de la inclusión de todos los individuos en los deportes. Así mismo define la palabra deporte, lo que es de vital importancia para contextualizar nuestra labor de una manera precisa. Otro de los impulsos importantes en aras de la inclusión, ha sido el desarrollo de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, que está más directamente relacionado con la educación y la que garantiza una educación de calidad para todos durante toda la vida.

Se ha analizado el proyecto de ley del deporte y su desarrollo normativo a través del artículo 5 que visibiliza a las personas con discapacidad y deporte inclusivo.

Respecto a este estudiantado se identifican como fecha clave el año 1985 por ser el que permite regular su escolarización en centros ordinarios, es decir, ya hablamos de inclusión. 5 años después, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se introduce por primera vez el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales. Este es un cambio importante,

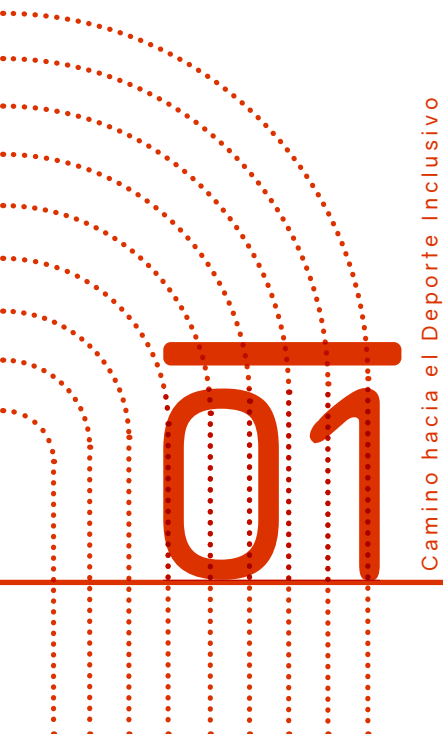
ya que, hasta el día de hoy, dicho término ha seguido presente en todas y cada una de las leyes educativas. Se ha podido ampliar el concepto, pero con esa inclusión, todos los docentes tienen una obligación para y con los alumnos con discapacidad, y por tanto un deber de adaptar todas las programaciones.

Es a través de la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), con la que invita a abordar la necesidad de abordar la inclusión como parte del sistema educativo.

La LOE-LOMLOE introduce la necesidad de, en un plazo de 10 años, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, como reza el objetivo 4 de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Se han analizado también los cambios importantes de dicha Ley en inclusión.

Finalmente, se ha analizado las herramientas de las que disponen los profesionales docentes, para formarse en materia de deporte inclusivo y educación física, centrando el análisis en el programa de Deporte Inclusivo en la Escuela (Deporte Inclusivo en la Escuela – DIE, s.f.), cuyos principales objetivos son promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes adaptados y paralímpicos, y concienciar de la situación.

Como conclusión cabe señalar que se debe mejorar tanto en inclusión en la educación en general, como en la materia de educación física en particular, así como promover la formación de los docentes en la misma.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pérez-Pueyo, Ángel, Hortigüela Alcalá, D., Casado Berrocal, O., Heras Bernardino, C., & Herrán Álvarez, I. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 463(3). [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1073](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1073)
- **Programa Deporte Inclusivo en la Escuela** (s.f.). Fundación Sanita y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo. <http://www.deporteinclusivoescuela.com/>

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre**, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.





Buenas prácticas universitarias e implantación de servicios formativos inclusivos: información pública de las universidades de la RIEDI

Diego Galán Casado

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED
diegog@edu.uned.es | <https://orcid.org/0000-0001-9836-1426>

Ángel de Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED
adejuanas@edu.uned.es | <https://orcid.org/0000-0003-0103-7860>

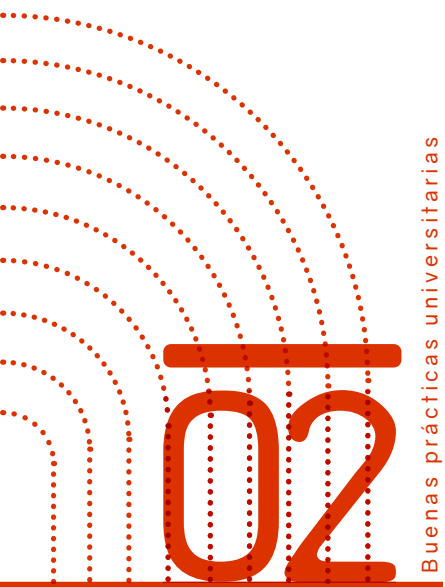
02

A decorative graphic on the right side of the page consisting of several concentric, semi-circular arcs made of white dotted lines. The arcs are arranged in a way that they appear to recede into the distance, creating a sense of depth and movement. The background is a solid teal color.

Destacar el importante papel que cumple la UNED para atender al estudiantado que se encuentra privado de libertad o que tiene más de 55 años mediante la UNED Senior

Las iniciativas, programas, actividades o proyectos de carácter inclusivo son fundamentales para que las universidades generen entornos de participación realistas donde todo el estudiantado se sienta incluido y pueda confluír de manera activa en cada una de las opciones que las instituciones superiores ofrecen. Por ello, tras el análisis de la información disponible en las páginas web de ocho universidades en relación con los procesos de inclusión disponibles, se puede destacar el importante papel que cumple la UNED para atender al estudiantado que se encuentra privado de libertad o que tiene más de 55 años mediante la UNED Senior. Además, desde el programa UNIDIS, se suprimen las barreras para el acceso y se consigue la participación y el aprendizaje de todas las personas con discapacidad. Por su parte, la Universidad de Almería presenta la Unidad de Atención a la Diversidad Funcional, donde se refleja de manera clara y concisa el proceso a seguir para solicitar información o algún tipo de adaptación considerando las necesidades requeridas. En esta misma línea, la Universidad de Granada presenta un completo servicio de atención al estudiantado con discapacidad, donde se especifican claramente los tipos de apoyos disponibles. La Universidad Politécnica de Madrid cuenta con una Unidad de Atención a la Discapacidad que pretende garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el acceso, permanencia y progreso en el ámbito universitario. También, ha creado una red de voluntarios y cuenta con un área de igualdad muy bien estructurada. La Universidad de Huelva, tiene una Oficina de Atención a Personas con Disca-

pacidad y una Oficina de Atención a la Diversidad que persigue fomentar la sensibilización y eliminar los prejuicios sociales para así lograr la inclusión real. En el caso de la Universidad de Castilla La Mancha, destaca el Servicio de Apoyo al Estudiantado con Discapacidad, la guía de servicios para la atención personalizada y la Unidad de Igualdad y Diversidad, donde se aportan informes, reglamentos, información institucional, etc. En el caso de la Universidad Camilo José Cela, se encuentra el Servicio de Atención al Estudiante con Discapacidad, además de un servicio psicopedagógico y múltiples planes de acogida para generar un entorno físico y psicosocial saludable. Respecto al contexto internacional, destaca la Universidad de Rennes 2, que cuenta con el servicio Relais Handicap para garantizar la acogida y el seguimiento de los estudiantes con discapacidad permanente o temporal. Este servicio está estrechamente vinculado al Servicio de Salud Estudiantil, formado por diferentes profesionales (equipo de médicos, psiquiatras, psicólogos, dietistas, trabajadores sociales, enfermeras, personal de acogida) que brindan apoyo ante las necesidades del estudiantado. A modo de conclusión, se destaca que todas las universidades analizadas ofrecen servicios para atender a la diversidad; aunque existen universidades que presentan una mejor y mayor organización de esta información. También, existen universidades cuya información se sustenta en guías más o menos estandarizadas y servicio de contacto telefónico y vía mail. Finalmente, no todas las universidades cuentan con servicios para atender otro tipo de diversidad -género, cultural, etc.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Universidad de Almería.** (2022, octubre). *Unidad de Atención a la Diversidad Funcional.*
<https://www.ual.es/vida-universitaria/diversidad-funcional>
- **Universidad Camilo José Cela.** (2022, octubre). *Atención psico-pedagógica al Estudiante.*
<https://www.ucjc.edu/alumnos/departamento-de-orientacion-asesoramiento-psicologico-y-atencion-a-la-diversidad/>
 - (2022, octubre). *Servicio de Atención al Estudiante con Discapacidad.*
<https://www.ucjc.edu/alumnos/departamento-de-orientacion-asesoramiento-psicologico-y-atencion-a-la-diversidad/>
- **Universidad de Castilla La Mancha.** (2022, octubre). *Servicio de Apoyo al Estudiantado con Discapacidad.*
<https://www.uclm.es/misiones/lauclm/campus/vidacampus/saed>
 - (2022, octubre). *Unidad de igualdad y Diversidad.*
https://www.uclm.es/misiones/lauclm/institucional/igualdad/unidad_igualdad
- **UNED.** (2022, octubre). *Centro de Estudios de Género.*
<https://www.uned.es/universidad/inicio/en/unidad/centro-estudios-genero.html>
 - (2022, octubre). *El Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios.*
https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,556385&_dad=portal&_schema=PORTAL
 - (2022, Octubre). *UNED Senior.*
<https://unedmadrid.es/uned-senior/>
 - (2022, Octubre). *UNIDIS.*
<https://www.uned.es/universidad/inicio/institucional/unidis.html>
- **Universidad de Granada.** (2022, octubre). *Atención al Alumnado con discapacidad.*
https://internacional.ugr.es/pages/perfiles/estudiantes/discapacidad#__doku_atencion_al_alumnado_con_discapacidad
- **Universidad de Huelva.** (2022, octubre). *Atención a Personas con Discapacidad.*
<https://www.uhu.es/atencion-personas-discapacidad/contacto>
 - (2022, octubre). *Oficina de Atención a la Diversidad.*
<https://www.uhu.es/atencion-diversidad/>
- **Universidad Politécnica de Madrid.** (2022, octubre). *Unidad de Accesibilidad y Atención a la Discapacidad.*
<https://www.upm.es/UPM/CompromisoSocial/UAD>
 - (2022, octubre). *Unidad de Igualdad.*
<https://www.upm.es/UPM/Politicasiigualdad>
- **Universidad de Rennes 2.** (2022, octubre). *Relais Handicap.*
<https://intranet.univ-rennes2.fr/devu/relais-handicap>



Formación de los docentes de Educación Física en la atención a la diversidad en Francia. El ejemplo de Bretaña

Noemi García-Arjona

Laboratorio VIPS2, Universidad Rennes 2
noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr | <https://orcid.org/0000-0002-7269-6524>

Rodrigo Pardo

Universidad Politécnica de Madrid
rodrigo.pardo@upm.es | <https://orcid.org/0000-0002-6558-9915>

03

En el examen específico para profesores de EPS, es en el segundo examen escrito donde las competencias sobre una pedagogía inclusiva son demandadas al candidato

En Francia, las siglas BEP (*Besoins Éducatifs Particuliers*, necesidades educativas particulares) engloban como término genérico a todo alumnado que presenta dificultades de aprendizaje significativamente mayores que la mayoría de los niños de la misma edad, debido a circunstancias especiales o discapacidades. Entre ellos se clasifican a los escolares con trastornos funcionales: cognitivos, del desarrollo (incluido el autismo), motores, auditivos, visuales, del lenguaje y del aprendizaje, pero también a los alumnos que no dominan el francés.

La formación de docentes en Educación Física y Deportiva (EPS) en Francia se configura sobre un modelo formativo centralizado, con la articulación de tres actores principales: el INSPE (*Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation*), las Consejerías de Educación o *Académies*, que estructuran territorialmente las políticas de educación nacional, y las facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (STAPS).

Para ser docente en EPS, además del grado (3 años), el alumno deberá realizar un master de 2 años, denominado máster MEEF (*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*). En el bloque de competencias generales incluye: «tener en cuenta la diversidad de alumno». Aquí, la diversidad es entendida como concepto amplio del término BEP, como hemos visto anteriormente, no sólo circunscrito a los alumnos con discapacidad física o mental.

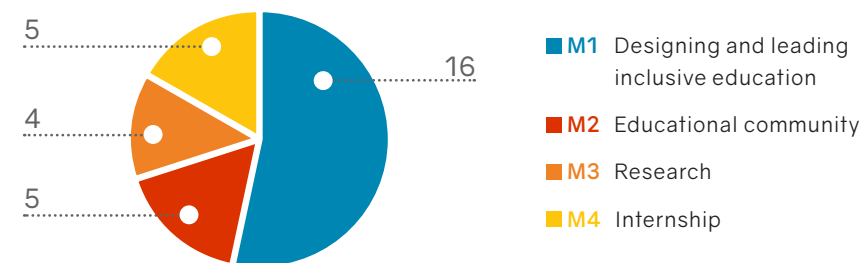
Esta formación, propuesta a la vez tanto en los INSPE para los bloques comunes como en las facultades STAPS para la especialidad de EPS, tiene una fuerte orientación a la preparación de oposiciones nacionales de funcionariado comunes a todo el terri-

torio francés. En el examen específico para profesores de EPS, es en el segundo examen escrito donde las competencias sobre una pedagogía inclusiva son demandadas al candidato.

El caso concreto de la formación a la atención a la diversidad en el INSPE de Bretaña

Para nuestro análisis hemos tomado como referencia el plan de estudios propuesto por el INSPE de Bretaña¹. En este plan podemos identificar cómo la escuela inclusiva es un tema central en los bloques comunes de formación del INSPE. Tanto es así que, en el

Figura 1 | Academic load per semester (30 ECTS)



¹ <https://formations.univ-rennes2.fr/formations/master-37/master-mention-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-meef-parcours-education-physique-et-sportive-JFV7FX1I.html>

La formación termina siendo demasiado teórica, y no se trata tanto de una elección didáctica y pedagógica que se adapte a la diversidad del alumnado

plan de estudios, este contenido es el primero y más importante en cuestión de volumen horario de los cuatro grandes bloques de formación (figura 1).

Este primer bloque de formación se divide a su vez en 4 unidades de aprendizaje, entre las que se halla la denominada «Fundamentos y enseñanza de EPS para garantizar el éxito de todos y todas», entre los que se incluye el objetivo de «diseñar y poner en práctica contextos de aprendizaje inclusivos que sean significativos y atractivos en los cinco campos del aprendizaje».

A nivel pedagógico, se tratan de cursos dedicados en forma de jornadas (*Retos de la escuela inclusiva*), seguidas de otros cursos que abordan la consideración de las necesidades de los alumnos, la diferenciación, la enseñanza explícita, etc. En la formación específica de EPS, también se organizan los contenidos en torno a las cuestiones de la escuela inclusiva: hacer que cada alumno aprenda y tenga éxito. No existe un enfoque a priori sistemático de las situaciones de discapacidad, sino que se abordan en gran medida en función de las prácticas reales de los estudiantes, si la situación se produce durante el periodo de prácticas.

A modo de conclusión

Para los autores que han estudiado la cuestión de la atención a la diversidad en EPS, no hay homogeneidad en la formación inicial de los profesores. Según Garel (2006), además, la formación termina siendo demasiado teórica, y no se trata tanto de una

elección didáctica y pedagógica que se adapte a la diversidad del alumnado. Al final, muchas de las necesidades formativas del docente de EPS se resuelven a través de la formación continua de los profesores, a través de las *Académies*, que publican y comparten buenas prácticas dentro de la comunidad educativa².

Para Garel (2015), la multidisciplinariedad que caracteriza a los planes de estudio de la formación del profesorado adolece, en general, de una compartimentación de los conocimientos, tanto entre ellos como en su falta de articulación con las problemáticas de un curso práctico; de ahí la dificultad, para el profesor, de movilizar estos conocimientos fragmentados en la realidad de su trabajo. En esta misma línea, Mencacci y colaboradores (2011) analizan los bloques de formación en atención a la diversidad dentro del máster MEEF. Para estos autores, la «aculturación» de los estudiantes MEEF hacia el alumno BEP se puede desarrollar construyendo «una red de conocimientos de diferentes disciplinas» (p. 88), con módulos transversales articulados entre ellos y en base a una evaluación progresiva, de más general a más específico:

1. Aprendizaje y desarrollo
2. Alumno con necesidades especiales
3. Alumno en situación de discapacidad

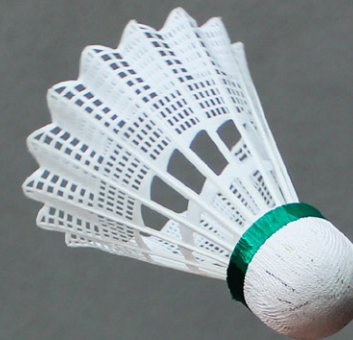
² Algunos ejemplos son el *Vadémecun EPS adapté* (Educación física adaptada) publicado por la *Académie* de Dijon (<http://eps.ac-dijon.fr/spip.php?article380>), los sitios web específicos para EPS adaptado de la *Académie* de Lille (<http://eps.discipline.ac-lille.fr/eps-adaptee/comment-adapter>) o la Comisión de EPS adaptada de la *Académie* de Versalles (<https://view.genial.ly/5ea4286eda73ac0d8be9f44c>).

Existen recursos para los docentes de EPS pero algunos autores lo consideran insuficientes, demasiado teóricos y difícilmente transferibles

Como conclusión, podemos decir que existe una atención a la diversidad en las competencias del futuro docente de EPS, pero que esa atención tiene poca especificidad en atención a la discapacidad. Existen recursos para los docentes de EPS, sobre todo en formación continua, pero algunos autores lo consideran insuficientes, demasiado teóricos (especialmente en la formación inicial) y difícilmente transferibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Garel, J.** (2006). EPS et élèves en situation de handicap: l'émancipation de la didactique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 33, 49-62.
<https://doi.org/10.3917/nras.033.0049>
- (2015). La formation des enseignants à l'épreuve du handicap. En *EPS, sport et handicap* [dossier]. Contrepied [Hors série n° 12]. Supplément électronique:
<http://www.epsetsociete.fr/La-formation-des-enseignants-d-EPS>
- **Mencacci, N., Harma, K., Gombert, A., Barbier, M., Chnane-Davin, F. y Tsao, R.** (2011). La formation des étudiants de Master Éducation et Formation à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers: L'exemple de l'IUFM d'Aix-Marseille. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 75-91.
<https://doi.org/10.3917/nras.055.0075>





Percepciones compartidas sobre la formación en deporte inclusivo. Aportaciones desde entidades del tercer sector

04

Elisabet Moles López

Universidad de Granada
elisabethmoles@ugr.es | <https://orcid.org/0000-0001-6586-2654>

Bruno García-Tardón

Universidad Camilo José Cela
btardon@ucjc.edu | <https://orcid.org/0000-0002-9427-0671>

Joanne Mampaso Desbrow

Universidad Camilo José Cela
jmampaso@ucjc.edu | <https://orcid.org/0000-0002-7689-574X>

Promoción de la participación o de integración, de una persona que se encuentra al margen de, por cualquier circunstancia

Las entidades del tercer sector encuentran, en el deporte, un espacio formativo e inclusivo. Se trata de acciones que se consideran que deberían de plantearse como un reto actual y futuro. La metodología de investigación en este estudio es de tipo descriptivo e interpretativo basada en un diseño multimétodo, en el que se ha combinado tanto métodos cualitativos como cuantitativos en función de la coherencia y profundidad del problema de estudio (Bericat, 1998; Ruiz, 2008).

Para la obtención de la información, se ha utilizado un instrumento diseñado Ad hoc (Lamata, 2016; Ministerio de Deporte, 2020; Pérez et al., 2011). Se trata de un cuestionario, compuesto por un total de diez preguntas abiertas, enfocadas a conocer: qué se entiende por inclusión, la opinión sobre las acciones llevadas a cabo a nivel nacional en materia de deporte inclusivo y las diferentes propuestas de mejora que se pueden plantear. Todo ello con el objetivo de establecer prioridades de investigación, estudio e innovación educativa en las acciones que se están realizando en el marco de esta temática, mediante el análisis de las percepciones compartidas en deporte inclusivo desde la perspectiva de las entidades del tercer sector.

El muestreo llevado a cabo es de carácter intencional. En este sentido, el cuestionario ha sido volcado a la plataforma digital Microsoft Forms, para posteriormente ser enviado a través de correo a diversas entidades del tercer sector. En relación a la muestra, de las 6 entidades comprometidas se obtuvieron un total de 4 cuestionarios anónimos y voluntarios. Se trata de entidades sociales con multiservicios que concentran sus esfuerzos en trabajar por

y para la calidad de vida. Para el análisis de los resultados se ha llevado a cabo una codificación y categorización de las respuestas obtenidas mediante un análisis del contenido, reflejando de la mejor manera posible la realidad observada. Posteriormente, la codificación de dichas respuestas ha permitido operacionalizar las respuestas obtenidas para la realización de una triangulación de los datos (Pérez, 2007).

En primer lugar, resulta preciso establecer una definición de inclusión. En palabras de las entidades participantes:

Promoción de la participación o de integración, de una persona que se encuentra al margen de, por cualquier circunstancia

Inclusión es poner en marcha mecanismos que garanticen el acceso y participación de la persona en igualdad de condiciones aplicando cuando sea necesaria la equidad

Inclusión de todo tipo de colectivos independientemente de características y género

Igualitario

Qué todos
puedan disfrutar
de cualquier
deporte

Por otra parte, y atendiendo al objeto de estudio de este proyecto, la definición de “deporte inclusivo” incluye diferentes matices que es preciso destacar. Por un lado, se define como una práctica que promueva una igualdad de oportunidades a los participantes diferenciándose ligeramente de la práctica para la integración o inclusión social, en la que coincide la mitad de las participantes. Una entidad concreta que es *una práctica deportiva que se ajusta a las necesidades*. Para que este deporte pueda resultar inclusivo se han recibido las siguientes respuestas:

Formación y conocimientos sobre diversidad funcional.
Promover igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las necesidades de las participaciones

Que responda a las necesidades concretas de cada persona a través de la adaptación

Incorporación de estos colectivos en el mundo deportivo ordinario, así como visualización de los mismos

Qué todos puedan disfrutar de cualquier deporte

Para finalizar, cabe mencionar las entidades consultadas han identificado **aspectos/acciones que consideran que son destacables o mejorables en materia de deporte inclusivo en España**. Los participantes coinciden en señalar la visibilidad como elemento diferenciador, también la accesibilidad en los siguientes términos “Accesibilidad y deporte adaptado. Visibilidad del colectivo de personas con discapacidad”. También, perciben que se está apostando por la inclusión de personas con capacidades diferentes en deporte profesional”. Respecto a lo que se considera que debería mejorar señalan principalmente la necesidad de más y mejores recursos, destacan la escasez recursos y la accesibilidad:

Existen pocos recursos para hacer efectiva cualquier práctica deportiva, además de formación específica en el contexto

Las instalaciones y materiales no son accesibles, siempre

Visualización e importancia de los mismos.
Falta concienciación

Se trabaja poco en algunas patologías

‘ Parece haber consenso en la necesidad de aumentar los recursos y mejorar la accesibilidad para que el deporte inclusivo sea una realidad

Por tanto, parece haber consenso en la necesidad de aumentar los recursos y mejorar la accesibilidad para que el deporte inclusivo sea una realidad. A su vez, el consenso es máximo en que ha de existir formación adecuada para los profesionales, destacando las habilidades sociales como rasgo diferenciador para el personal técnico. Para ello, a través de la Red de Investigación para el Estudio de la Educación Física y el Deporte Inclusivo (RIE-DI), ha contado con entidades del tercer sector que, desde la experiencia, han tratado de identificar las claves a considerar para seguir apostando por una mayor participación social, por el interés general. Acceso, participación, igualdad/ equidad, formación, recursos para la promoción del deporte inclusivo parecen ser elementos que pudieran favorecer la inclusión a considerar hoy y siempre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos*. Ariel.
- Lamata, C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: propuesta de adecuación a la LOMCE* (Tesis Máster). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad Politécnica de Madrid.
https://oa.upm.es/43748/1/TFM_Carmen_Lamata_Moreno.pdf

- Ministerio de Deporte (2020). *II Estudio Nacional de hábitos de actividad física y deporte en población con discapacidad*.
https://sigi-s3.s3.amazonaws.com/sigi/files/20606_resumen_ejecutivo_ii_estudio_nacional_de_hbitos_de_actividad_f_sica_y_deporte_en_poblaci_n_con_discapacidad_.pdf
- Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. UNED
<https://docplayer.es/29599802-Desafios-de-la-investigacion-cualitativa.html>
- Pérez, J., Alonso, J., García, J.J., y Coterón, J. (2011). Encuesta sobre hábitos deportivos de personas con discapacidad. En *Actas II Conferencia Nacional de Deporte Adaptado*. Universidad de Valencia.
https://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20110316160245javier_perez.pdf
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 8, 13-28.



Análisis de la atención a la diversidad en los Planes de Estudio de las Especialidades de Educación Física en el Grado de Maestro en Educación Primaria

05

Ángel Luis González Olivares

Universidad de Castilla- La Mancha

ALuis.Gonzalez@uclm.es | <https://orcid.org/0000-0003-0443-5127>

Adolfo Cangas Díaz

Universidad de Almería

ajcangas@ual.es | <https://orcid.org/0000-0002-5646-5582>

María del Mar García-Vita

Universidad de Granada

margvita@ugr.es | <https://orcid.org/0000-0002-1710-5592>

María Jesús Lirola Manzano

Universidad de Almería

mlm455@ual.es | <https://orcid.org/0000-0002-5766-6458>

El estudio realizado se ha centrado en los planes de estudios de la oferta universitaria mencionada de las Universidades de Almería, Castilla-La Mancha y Granada

La realización de un análisis desde la perspectiva de la diversidad de los planes de estudios de un conjunto de universidades que ofertan los estudios de Grado de Maestro/a en Educación Primaria requiere tener como referencia el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad y partir de los principios generales que definen el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, en particular, el respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales y los valores democráticos. Además, de considerar los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, de conformidad con lo dispuesto en la disposición final segunda del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre.

El estudio realizado se ha centrado en los planes de estudios de la oferta universitaria mencionada de las Universidades de Almería, Castilla-La Mancha y Granada. Identificando tendencias inclusivas detalladas en las competencias generales, específicas y transversales que tratan o abordan la educación inclusiva.

Planes de Estudios de las Especialidades de Educación Física en los Grados de Maestros/as de Educación Primaria

Los planes de estudios organizan los objetivos formativos de un título universitario oficial, los conocimientos y contenidos que se

proyectan transmitir, las competencias y habilidades que lo determinan y se persigue dominar, las prácticas académicas externas que fortifican su proyecto formativo y el sistema de evaluación del aprendizaje del alumnado.

La Universidad de Almería, en relación a la diversidad detallada en la Especialidad de Grado de Educación Primaria (Resolución de 25 de mayo de 2021, de la Universidad de Almería, por la que se corrigen errores en la de 11 de septiembre de 2015, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Primaria), no contempla competencias generales en materia de educación inclusiva, si lo realiza en competencias específicas y transversales. Destacando la identificación y planificación de la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje y el conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Priorizando el trabajo cooperativo y el trabajo en equipo.

La Universidad de Castilla – La Mancha, en su plan de estudios (Resolución de 5 de junio de 2018, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria), si se destacan competencias generales en materia de educación inclusiva. Algunas como el diseño y la regularización de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. Además, como el fomento de la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disci-

El plan de estudios de Graduado en Educación Primaria, desarrolla la educación inclusiva por medio de las competencias generales y se aborda con diferentes enfoques, amparándose principalmente en la atención a la diversidad y el respeto por los derechos humanos

plina personal en los estudiantes. Y en competencias específicas se identifica y planifica la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje y situaciones escolares en contextos multiculturales.

La Universidad de Granada, en relación con el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria (Resolución de 18 de julio de 2014, de la Universidad de Granada, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria), desarrolla la educación inclusiva por medio de las competencias generales y se aborda con diferentes enfoques, amparándose principalmente en la atención a la diversidad y el respeto por los derechos humanos. Además, se trata desde las competencias personales (actitudes frente a la diversidad y la no discriminación) y desde las competencias disciplinares y profesionales (identificar, planificar y evaluar en base a las necesidades educativas del alumnado, así como desarrollar la práctica educativa desde el respeto por la diversidad, la responsabilidad social y la promoción de la convivencia). En las competencias específicas se centra en desarrollar aquellas propias de las didácticas específicas, no desarrollando particularmente el aspecto inclusivo. Solamente en las competencias específicas de formación básica se detienen en atender a las dificultades de aprendizaje y generar un clima positivo de aprendizaje.

Considerando que los planes de estudios de Grado en Maestro/a tienen una distribución en créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) de 240. En la tabla 1 se refleja los créditos de la oferta académica de las Universidades detalladas:

Tabla 1 | Distribución del plan de estudios de Grado en Maestro/a de Primaria en créditos ECTS por tipo de materia (Universidad de Almería, Castilla - La Mancha y Granada).

TIPO DE MATERIA	CRÉDITOS ECTS		
	Universidad de Almería	Universidad de Castilla – La Mancha	Universidad de Granada
Formación Básica	60	60	60
Obligatorias	100	102	100
Optativas	30	24	30
Prácticas Empresa	44	48	44
Trabajo Fin de Grado	6	6	6
TOTAL	240	240	240

Las tres Universidades ofertan entre sus menciones la de Educación Física vinculadas a las optativas cursadas. En la UCLM la mención consta de dos partes: una parte vinculada al Prácticum, denominada «Formación Teórico-Práctica vinculada a mención», de 6 ECTS y una segunda parte, denominada «Optativas», de 24 ECTS.

En competencias específicas se identifica y planifica la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje y situaciones escolares en contextos multiculturales

La Mención de Educación Física en función de cada Universidad está formada por las siguientes asignaturas (Ver Tabla 2):

Tabla 2 | Distribución de las Asignaturas de la Mención de Educación Física de Grado en Maestro/a de Primaria en créditos ECTS por tipo de materia (Universidad de Almería, Castilla - La Mancha y Granada).

ASIGNATURAS UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Actividad física, hábitos saludables y calidad de vida
Educación para el ocio a través de la actividad física y deportiva
Educación a través del juego motor y del deporte escolar
Cuerpo y motricidad: expresividad y comunicación
Actividades rítmicas y expresivas

ASIGNATURAS UNIVERSIDAD DE CASTILLA – LA MANCHA

Juegos, ocio y recreación
Percepción, movimiento y expresión
La formación del profesorado de educación física
Condición física y salud
Iniciación deportiva

ASIGNATURAS UNIVERSIDAD DE GRANADA

Fundamentos de la Educación Física para la Educación Primaria
Contenidos y Recursos para el Desarrollo de la Educación Física en Educación Primaria
Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria
Educación Física de Base.
Bases Biológicas y Fisiológicas de la Actividad Física-Salud
Didáctica del Juego y la Iniciación deportiva
Actividad Física para el Ocio y el Tiempo Libre
Aprendizaje y Desarrollo Motor
Didáctica de la Educación Física
Expresión Corporal y Juegos
Deporte en la Escuela y Desempeño Físico

La actuación preventiva y atención temprana desde la perspectiva educativa es un asunto importante de emprender

Conclusiones

Los planes de estudio estudiados de las Universidades de Almería, Castilla – La Mancha y Granada consideran importante una formación general sobre la atención a la diversidad, pero no profundizan de manera específica y determinante que garantice una formación especializada en este ámbito. El alumnado, futuro maestro/a, con especialidad en Educación Física, tendrá una formación didáctica, que en el ámbito de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales siempre dependerá de las competencias singulares de las asignaturas de su especialidad. No obstante, se puede afirmar que la formación y preparación que obtengan tendrá un conocimiento teórico sobre tener una buena predisposición, concienciación y sensibilización para la diversidad del alumnado, pero se requiere una reflexión profunda para garantizar un desarrollo didáctico sobre metodologías y planificación de intervenciones educativas, así como, acción evaluativa y adaptación de los contenidos curriculares. Finalmente, la actuación preventiva y atención temprana desde la perspectiva educativa es un asunto importante de emprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Real Decreto Legislativo 1/2013**, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2013.
<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>
- **Real Decreto 822/2021**, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE núm. 233, de 29 de septiembre de 2021.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- **Resolución de 18 de julio de 2014**, de la Universidad de Granada, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. BOE núm. 188, de 4 de agosto de 2014.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-8443
- **Resolución de 5 de junio de 2018**, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 159, de 2 de julio de 2018.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-9220
- **Resolución de 25 de mayo de 2021**, de la Universidad de Almería, por la que se corrigen errores en la de 11 de septiembre de 2015, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. BOE núm. 143, de 16 de junio de 2021.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-10087



Deporte inclusivo en los planes de estudio de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

06

Rocío Illanes Segura

Universidad de Huelva

rocio.illanes@dedu.uhu.es | <https://orcid.org/0000-0002-5687-5434>

Bruno García-Tardón

Universidad Camilo José Cela

btardon@ucjc.edu | <https://orcid.org/0000-0002-9427-0671>

Rodrigo Pardo

Universidad Politécnica de Madrid

rodrigo.pardo@upm.es | <https://orcid.org/0000-0002-6558-9915>

Resulta interesante analizar los diferentes planes de estudio y conocer la formación inicial y la propuesta de cada universidad en la adquisición de competencias relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusión

La persona graduada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte tiene la responsabilidad, entre otras salidas profesionales, de dirigir actividades físico-deportivas, siendo fundamental la formación que, en materia de inclusión, se lleve a cabo en los planes de estudio. Resulta interesante, por ello, analizar los diferentes planes de estudio y conocer la formación inicial y la propuesta de cada universidad en la adquisición de competencias relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusividad.

Para ello, se ha realizado un estudio los diferentes planes de estudio de las universidades cuyas comunidades autónomas tienen representación en la Red (RIEDI) en las que se imparte el grado de Ciencias de la Actividad física y el Deporte. Suman un total de 19 universidades (10 en Madrid, 9 en Andalucía y 1 en Castilla-La Mancha). El análisis se ha llevado a cabo revisando los planes de estudio publicados en las páginas web de cada centro universitario.

Por otro lado, también se han analizado las competencias transversales de las diferentes titulaciones, revisando el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) sin que exista constancia de ninguna con relación directa al objeto de estudio.

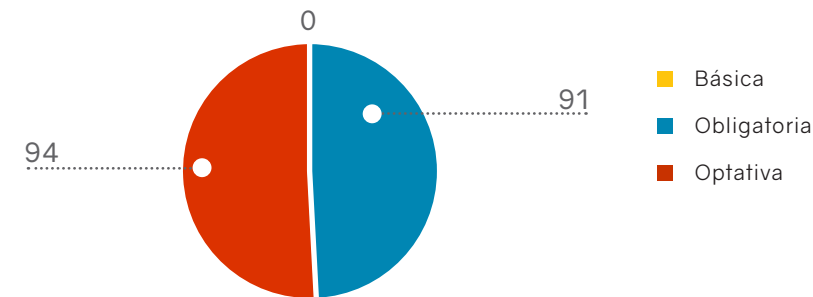
La distribución por créditos y tipo de asignatura puede comprobarse en la Figura 1. En ella se observa que no existe ninguna asignatura troncal o básica que tenga como contenido principal el deporte inclusivo. En el caso de las asignaturas obligatorias, hay 5 universidades que no tienen (tampoco) ningún crédito relacionado en el plan de estudios.

Por otra parte, existen dos universidades que tienen el mayor número de créditos en asignaturas obligatorias directamente re-

lacionadas (12 créditos cada una de ellas) y tres con el mayor número de créditos ofertados en total (18).

Resulta obvio que en otras asignaturas cuyo título no tiene esa relación directa pueden impartirse contenidos relacionados con la materia, si bien este análisis debería contemplar las diferentes guías docentes y revisar, por tanto, resultados de aprendizaje y competencias de cada asignatura. Es por ello que este acercamiento tiene carencias y limitaciones, pero sirve para una aproximación a la realidad formativa de los futuros profesionales titulados en el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Figura 1 | Distribución de los créditos por tipo de asignatura cuyo contenido principal tiene una relación directa con el deporte inclusivo, dentro de las comunidades autónomas que tienen representación en la red



Se han analizado las competencias transversales de las diferentes titulaciones, revisando el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Universidad Camilo José Cela

<https://www.ucjc.edu/estudio/grado-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte/>

Universidad Pablo de Olavide

<https://www.upo.es/facultad-ciencias-deporte/es/estudiantes/asignaturas/>

Universidad Alfonso X El Sabio

<https://www.uax.com/titulaciones/grado-en-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte>

Universidad Pontificia de Comillas

<https://www.comillas.edu/es/grados/grado-en-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte>

Universidad Politécnica de Madrid

https://www.inef.upm.es/sfs/INEF/Estudiantes/Estudios/GRADO/plan_estudios/2022_2023/PlanEstudios_Grado11AF_Curso22_23.pdf

Universidad Europea de Madrid

<https://universidadeuropea.com/grado-ciencias-actividad-fisica-deporte-madrid/#plan-de-estudios>

Universidad de Sevilla

<https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte>

Universidad de Huelva

<https://www.uhu.es/fedu/?q=iacademica-gracief&op=guiasdocentes2223>

Universidad de Cádiz

<https://educacion.uca.es/grado-en-cc-actividad-fisica-y-del-deporte/estructura-del-plan-de-estudios-ccafyd/>

Universidad de Málaga

<https://www.uma.es/grado-en-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte/info/135917/plan-de-estudios-docente-ciencias-actividad-fisica-deporte/>

Universidad de Almería

<https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/asignatura/6912/69122210>

Universidad de Granada

<https://www.ugr.es/estudiantes/grados/grado-ciencias-actividad-fisica-deporte>

Universidad Loyola

<https://www.uloyola.es/grados/grado-ciencias-actividad-fisica-deporte>

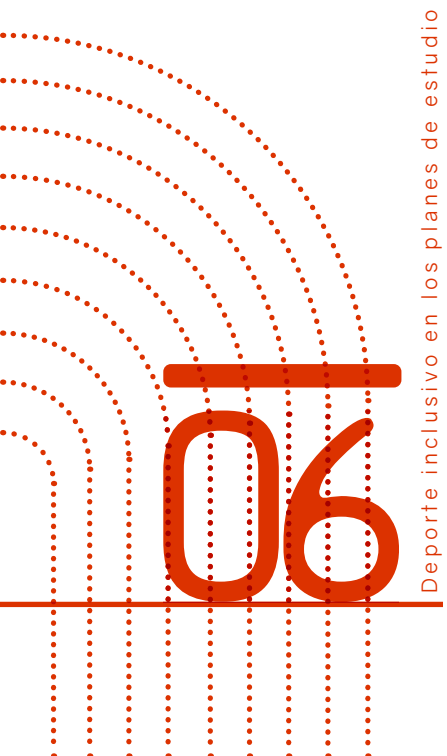
Universidad Francisco de Vitoria

<https://www.ufv.es/plan-de-estudios-grado-en-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte/>

Universidad Castilla-La Mancha

<https://www.uclm.es/es/toledo/cdeporte/Grado/PlanEstudio>

Universidad Autónoma de Madrid



<https://www.uam.es/uam/media/doc/1606849690884/grado-act-fisica-deporte-2022-23-definitivo.pdf>

— **Universidad de Alcalá**

https://www.uah.es/export/sites/uah/es/estudios/galleries/Archivos-estudios/GR/Unico/AG770_2_6_1_E_G770.pdf

— **Universidad Antonio de Nebrija**

<https://www.nebrija.com/carreras-universitarias/grado-en-ciencias-del-deporte/#planEstudios>

— **Universidad Rey Juan Carlos**

<https://www.urjc.es/universidad/calidad/2448-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-del-deporte#itinerario-formativo>





La actividad física y el TDAH, ¿nuevos horizontes en educación inclusiva?

07

Elisabet Moles López

Universidad de Granada
elisabethmoles@ugr.es | <https://orcid.org/0000-0001-6586-2654>

Francisco López-Muñoz

Universidad Camilo José Cela
flopez@ucjc.edu | <https://orcid.org/0000-0002-5188-6038>

Joaquina Castillo Algarra

Universidad de Huelva
joaquina@uhu.es | <http://orcid.org/0000-0001-6015-2207>

Bruno García-Tardón

Universidad Camilo José Cela
btardon@ucjc.edu | <https://orcid.org/0000-0002-9427-0671>

Este trastorno puede y debe ser atendido desde las Ciencias de la Salud, pero resulta necesaria, evidente y fundamental la coordinación con los equipos profesionales de los centros educativos

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos más comunes en la infancia y en la adolescencia (Prieto et al., 2022). Puede presentarse con predominio inatento, predominio hiperactivo/impulsivo o con ambos subtipos (Cerrillo-Urbina et al., 2018).

Un estudio llevado a cabo en Castilla y León concluyó que la prevalencia oscilaba en cifras en torno al 6-7% (López-Villalobos, 2017), si bien el estudio realizado por el equipo de Cerrillo-Urbina (2018) en todo el territorio nacional reducía esa cifra al 5,4%.

Estos datos muestran que, teniendo en cuenta las ratios en Educación Infantil y Primaria (20-25 alumnos y alumnas por aula), la probabilidad de que haya, al menos, un infante diagnosticado con TDAH es alta.

Cabe destacar que la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), incorporó el TDAH en de la sección destinada al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. La vigente Ley Orgánica para la Mejora de la LOE (LOMLOE, 2021) que derogó la anterior, incluye de forma genérica los trastornos de atención que, sin duda, resulta muy importante para favorecer la igualdad de oportunidades, con independencia de la Comunidad Autónoma en la que estén escolarizados los alumnos.

A pesar de todo lo expuesto, según la Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (CADAH, 2022), en la actualidad coexisten numerosas barreras y dificultades para llevar a cabo la detección, el diagnóstico y el tratamiento del TDAH como:

Una baja concienciación social sobre el trastorno

Falta de formación de agentes educativos y sanitarios

Desconocimiento de las vías a seguir en el proceso diagnóstico

Es por ello, por lo que este trastorno puede y debe ser atendido desde las Ciencias de la Salud (Psicología y Psiquiatría Infanto-Juvenil, muy especialmente), pero resulta necesaria, evidente y fundamental la coordinación con los equipos profesionales de los centros educativos (tanto específicos –equipos de orientación– como aquellos que acceden al aula día tras día –tutores, apoyos, etc.–).

La Educación Física, el alumnado con TDAH y el estigma

Según la RAE, estigma es “una marca o señal en el cuerpo”; una segunda definición lo identifica con “desdoro, afrenta o mala fama”. El estigma es, por tanto, una característica del individuo que genera respuestas negativas o efectos indeseados hacia los estig-

Los niños y las niñas con necesidades específicas de apoyo educativo que son percibidos como parte ajena al grupo y se convierten en excusa para un comportamiento agresivo contra ellos

matizados. Goffman en su obra “Estigma. La identidad deteriorada” (1963) “aborda las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales hacia los estigmatizados a través de conceptos como identidad social y personal, sentimiento de ambivalencia y estrategias de autopresentación de los estigmatizados” (Marichal y Quiles, 2000, pp. 459). En todos los casos de estigma se encuentran los mismos rasgos sociológicos: “un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos” (Goffman, 1998, pp. 2-3). Ahora bien, según Goffman, es probable que esas respuestas no sean exactamente las mismas para todos los grupos.

Rodríguez-Hidalgo et al. (2021) refieren que los niños y las niñas con necesidades específicas de apoyo educativo que son percibidos como parte ajena al grupo y se convierten en excusa para un comportamiento agresivo contra ellos. “De hecho, el alumnado que experimenta cualquier dificultad de aprendizaje que requiera una provisión educativa especial con NEE/D, se encuentra más implicado en bullying tradicional o personal que el resto de sus compañeros” (Rodríguez-Hidalgo et al., 2021, p. 188). En la misma línea, un estudio llevado a cabo por Bowling et al. (2022) indica que a los niños con este diagnóstico no se les presta la atención necesaria, por lo que tanto ellos como sus padres sufren un mayor estigma, tienen menos apoyo y oportunidades que el resto de los niños, teniendo barreras en poder acceder a actividades deportivas. Esto se ve acentuado en la educación secundaria (Taneja, 2021). Sin embargo, son numerosos los estudios que muestran

que la inclusión del deporte en niños y adolescentes con TDAH mejora de manera significativa el desarrollo conductual, emocional, minimizando los síntomas, siendo una opción complementaria al tratamiento farmacológico (Bowling et al. 2022; Montalva-Valenzuela, Andrades-Ramírez y Castillo-Paredes, 2022; Pagani et al., 2020; Palma et al., 2021; Taneja, 2021; Verma y Bagchi, 2020; Yahya y Abdullah, 2020).

Nuevos horizontes

Existen múltiples patologías o trastornos que, debutando en las primeras etapas del desarrollo, forman parte inexorable del día a día de numerosos estudiantes. No es objeto de esta reflexión silenciar ni esconder ninguna de ellas, sino evidenciar con un ejemplo las necesidades e importancia de atender la diversidad de un grupo de personas, que es una característica inherente al aula de clase.

La importancia de esta reflexión recae en visibilizar la importancia de analizar la situación de esta población, así como de proponer opciones complementarias al tratamiento farmacológico. Todo ello con el fin de ofrecer diferentes estrategias que puedan disminuir el estigma que esta población sufre.

En relación con el título que encabeza este trabajo, se propone seguir trabajando en el análisis de la actividad física como una opción complementaria en el tratamiento de las diversas patologías que pueda sufrir la población, haciendo hincapié para ello en la educación inclusiva. Es en este sentido, en el que se destaca la

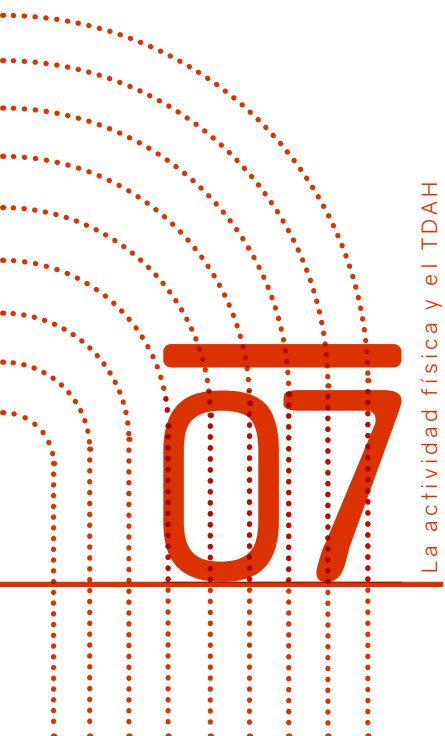
Destaca la importancia de la formación de los futuros profesionales en términos de inclusión, ya que esta formación forma parte de los cimientos en los que se debe de construir esta educación inclusiva

importancia de la formación de los futuros profesionales en términos de inclusión, ya que esta forma parte de los cimientos sobre los que debe construirse esta educación inclusiva, no solamente para este sector, sino para toda la población en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Bowling, A.B., Frazier, J.A., Staiano, A.E., Broder-Fingert, S. & Curtin, C.** (2022). Presenting a New Framework to Improve Engagement in Physical Activity Programs for Children and Adolescents With Social, Emotional, and Behavioral Disabilities. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 875181. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.875181>
- **Cerrillo-Urbina, A. J., García-Hermoso, A., Martínez-Vizcaíno, V., Pardo-Guijarro, M. J., Ruiz-Hermosa, A., & Sánchez-López, M.** (2018). Prevalence of probable attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms: result from a Spanish sample of children. *BMC Pediatrics*, 18 (1), 1-7.
- **Fundación CADAH** (2022). *Situación actual del TDAH en España*. <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/situacion-actual-del-tdah-en-espana.html>
- **Goffman, E.** (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu Editores.

- **Montalva-Valenzuela, F., Andrades-Ramírez, O., & Castillo-Paredes, A.** (2022). Effects of Physical Activity, Exercise and Sport on Executive Function in Young People with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12 (1), 61-76. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe12010006>
- **Jefatura del Estado «BOE» núm. 340**, de 30 de diciembre de 2020. Referencia: BOE-A-2020-17264. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- **López-Villalobos, J. A., Andrés-De Llano, J., López-Sánchez, M. V., Rodríguez-Molinero, L., Garrido-Redondo, M., Sacristán-Martín, A. M., & Alberola-López, S.** (2017). Criterion validity and clinical usefulness of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Rating Scale IV in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) as a function of method and age. *Psicothema*, 29 (1), 103-110
- **Marichal, F. & Quiles, M.N.** (2000). La organización del estigma en categorías: actualización de la taxonomía de Goffman. *Psicología Educativa, Revista de los Psicólogos de la Educación*, 12 (3), 458-465
- **Pagani, L.S., Harbec, M.-J., Fortin, G., & Barnett, T.A.** (2020). Childhood exercise as medicine: Extracurricular sport diminishes subsequent ADHD symptoms. *Preventive Medicine*, 141, 106256. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106256>



- Palma, T., Carroza D., Torres, R., Poblete-Aro, C., Cadagan, C. & Castillo-Paredes, A. (2021). Changes in the symptoms of inattention, hyperactivity and impulsivity in children and adolescents with ADHD through Sports. A review. *Retos*, 41, 701-707. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.78201>
- Prieto Antolín, B., Gutiérrez-Abejón, E., Alberola López, S., & Andrés de Llano, J.M. (2022). Tendencia del consumo de fármacos en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños y adolescentes (2010-2019). *Revista Española de Salud Pública*, 96 (1), e1-e15.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pincay, A. A., Payán, A. M., Herrera-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad. *Psicología Educativa, Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27 (2): 187-197.
- Taneja, S. (2021). Looking back on compulsory school: narratives of young adults with ADHD in Sweden. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26 (2), 163-175. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1930904>
- Verma, A. & Bagchi, A. (2020). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Sports – What Causes ADHD and How does Sport Help deal with it?. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*, 23 (17), SP231707. <https://doi.org/10.36295/ASRO.2020.231707>
- Yahya, M.A. & Abdullah, M.F. (2020). Sport inclusion intervention towards attention deficit/hyperactivity disorder [ADHD] student. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35 (2), 131-143.





Buenas prácticas en la formación inicial ¿Deporte inclusivo o inclusión en el deporte?

Rocío Illanes Segura

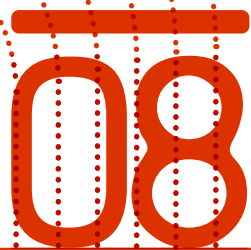
Universidad de Huelva

rocio.illanes@dedu.uhu.es | <https://orcid.org/0000-0002-5687-5434>

08

La red de palabras analiza el significado psicológico que el grupo asigna a la "Atención a la diversidad"

En el Grado de Actividad Física y Deporte se imparte como contenido de la asignatura de Didáctica General nociones básicas sobre atención a la diversidad y deporte inclusivo. Para ello, se han diseñado actividades en la que el alumnado es el protagonista y va explorando en su propio conocimiento.



En primer lugar, se recopilan las ideas previas del alumnado mediante una herramienta metodológica denominada **la red de palabras** (Figuroa, González y Solís, 1981; Illanes y Lucio-Villegas, 2019). Con esta herramienta se analiza el significado psicológico que este grupo asigna a la "Atención a la diversidad". Cada estudiante, en una ficha individual, escribe 5 palabras que definan el concepto solicitado. Posteriormente, deben ordenarlas según su peso semántico, es decir, la primera será la que mejor define Atención a la diversidad. Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 1 | Resultados de la red semántica

	PESO SEMÁNTICO
EMPATÍA	[95]
IGUALDAD	[75]
APRENDIZAJE	[65]
INCLUSIÓN	[63]
EDUCACIÓN	[63]
INTEGRACIÓN	[62]
ADAPTACIÓN	[51]
RESPECTO	[35]
OBSERVACIÓN	[32]
CAPACIDAD	[31]

FUENTE: Elaboración propia.

Existe la necesidad de incluir y profundizar más en esta materia para que la inclusividad deportiva sea una realidad en el futuro

Este resultado, nos llevó a concluir que los participantes asumieron el papel de profesional del deporte, adaptando la actividad física, pero no realizando un diseño inclusivo donde cualquier persona con características distintas pueda participar en igualdad de condiciones. Con ello, se concluye que existe la necesidad de incluir y profundizar más en esta materia para que la inclusividad deportiva sea una realidad en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Figuroa, J. G., González, E. y Solís, V.** (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13, (3), 447-458.
- **Illanes, R. y Lucio-Villegas, E.** (2019). Significado psicológico de participación social para la juventud en el movimiento asociativo de prevención de drogodependencias. *Laplage em Revista* 5 (2) 75-85.
- **Valencia-Peris, A.; Mínguez-Alfaro, P. y Martos-García, D.** (2020). Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity. *Retos*, 37, 597-604.

