

ENTRE LO EXPLÍCITO Y LO IMPLÍCITO: políticas institucionales inclusivas en el contexto de una Facultad de Educación Física de Uruguay

BETWEEN THE EXPLICIT AND THE IMPLICIT: Inclusive institutional policies in the context of a Faculty of Physical Education in Uruguay

ENTRE O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO: Políticas institucionais inclusivas no contexto de uma Faculdade de Educação Física no Uruguai

Daniel Camparo Avila

Doctor y Magister en Psicología por la Universidad de São Paulo. Licenciado en Psicología por la Universidad de São Paulo. Profesor Adjunto en Régimen de Dedicación Total del Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva, Instituto de Psicología de la Salud, Universidad de la República. Director del Centro de Investigación Clínica en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

dcamparo@psico.edu.uy



0000-0003-3440-5797

Sofía Rubinstein

Doctoranda en Psicología, Universidad de la República. Magister en Ciencias del Movimiento Humano por la Universidad Federal de Rio Grande del Sur. Licenciada en Educación Física por la Universidad de la República. Profesora titular en la Facultad de Educación Física del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ).

s.rubinstein@deporte.gub.uy



0000-0003-0931-3022

Correspondencia: Universidad de la República, Facultad de Psicología, Tristán Narvaja, 1674, Código Postal 11200, Montevideo, Uruguay.

Recibido el: 04.03.2025

Aceptado el: 01.04.2025

Publicado el: 02.06.2025

RESUMEN

Este estudio examina las políticas institucionales inclusivas dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad en una Facultad de Educación Física particular en Uruguay, con un enfoque particular en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Se adoptó una perspectiva cualitativa, estructurando el análisis en tres niveles: político, estructural y procedimental, mediante una revisión documental y la descripción de las acciones centradas en la inclusión implementadas por diversos actores institucionales. Los resultados revelan que, aunque existen algunas iniciativas en el marco de la educación inclusiva, estas carecen de un respaldo adecuado desde la política macro institucional, lo que impide que dichas acciones se integren de manera efectiva y sostenible.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas; inclusión; Facultad de Educación Física; Discapacidad.

Introducción

Los estudiantes¹ en situación de discapacidad constituyen un colectivo emergente en la educación superior uruguaya. Esta realidad insta a propiciar condiciones de equidad para esta población en los entornos universitarios, de manera de mitigar las barreras existentes que dificultan y/o limitan la educación inclusiva. Al respecto, Lissi et al. (2009) plantean que una universidad es más inclusiva en la medida que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, sin considerarlo como un obstáculo, sino como un escenario que complejiza y a la vez enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¹ Se usará en adelante de forma genérica "los estudiantes" para referirse tanto a las estudiantes como a los estudiantes.

Uruguay cuenta con un marco normativo para asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder al sistema educativo. Esto se observa en normativas nacionales y en la normativa internacional a la que el país adhirió, que ubica a las personas en situación discapacidad como sujetos de derecho.

En este contexto, este estudio tiene como objetivo explorar las políticas institucionales relacionadas con la inclusión desarrolladas por una Facultad de Educación Física particular en Uruguay. Los resultados proporcionarán una visión general de las iniciativas existentes y los posibles vacíos, lo que permitirá generar políticas educativas más inclusivas.

Revisión de Literatura

La Ley General de Educación, N° 18.437, de 2008 y la Ley de Protección Integral para personas con discapacidad, N° 18.651, del año 2010, ponen el foco en el derecho a la educación de los colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad y en su efectiva inclusión social. Se hace énfasis en garantizar el acceso a la educación en todos los niveles con los apoyos necesarios; para ello se asegurará la accesibilidad física y comunicacional, y la flexibilidad curricular respetando la diversidad del alumnado.

A su vez, el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (Decreto N° 72/017) comprende los siguientes cuatro aspectos: a) estrategias de apoyo académico para las personas con discapacidad (adecuación curricular, conceptos de diseño universal, entre otros); b) guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas; b) accesibilidad en las instalaciones, como el mobiliario, el material didáctico, herramientas y equipos de trabajo y d) acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran directamente o indirectamente los centros educativos (Ministerio de Educación y Cultura, MEC, 2017).

En la década del '90 en Uruguay, las políticas educativas vinculadas a la población en situación de discapacidad se centraban fundamentalmente en el nivel escolar y algo en la educación media. No se hablaba por ese entonces de inclusión, ni mucho menos de procesos inclusivos en la enseñanza universitaria. El foco estaba puesto en la integración educativa en las escuelas comunes, superando el enfoque único de escuelas especiales para la población en situación de discapacidad (Míguez et al., 2017).

Es recién en el siglo XXI, con la realización del Foro Mundial sobre la Educación en el año 2000, que, entre los compromisos asumidos por los países participantes

surge la noción de educación inclusiva y se comienza el tránsito de la integración a la inclusión (Míguez et al., 2017). Seis años después, la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclama la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), consolidándose la noción de educación inclusiva en el marco del derecho a la educación para todos, en todos los niveles de enseñanza incluyendo aquí a la terciaria y universitaria (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2006). Uruguay integra la Convención en su ordenamiento jurídico a través de la Ley N° 18.418 desde noviembre del año 2008.

La brecha entre el número de estudiantes con discapacidad que concluyen la educación primaria y aquellos que continúan en la educación superior es un desafío significativo que tiene el país. La baja tasa de participación en estudios terciarios y/o universitarios para este grupo de estudiantes, podría atribuirse a diversas barreras que dificultan su acceso y permanencia en instituciones de educación superior, y que se hacen más evidentes cuando las deficiencias son más severas.

Datos publicados en el año 2014² revelan que, de un 51,2% de estudiantes en situación de discapacidad que completaron la educación primaria común, solo un 8,2% continuó con estudios terciarios (Nuñez, 2014). La ausencia de datos actualizados que muestren las trayectorias de estos estudiantes desde la educación inicial hasta la superior, representa una carencia significativa en la comprensión del panorama educativo de la población en situación de discapacidad en Uruguay, lo que dificulta la planificación y ejecución de políticas educativas que fomenten la inclusión.

Pensar la discapacidad desde la educación superior, implica no solo considerar la presencia de estudiantes en situación de discapacidad, sino también abordar de manera integral las realidades que enfrenta el personal docente, técnico, administrativo y la comunidad universitaria en su conjunto. En este sentido, es necesario adoptar una mirada más amplia que fomente la inclusión y garantice la equidad de oportunidades para todos, independientemente de su condición de discapacidad (Méndez et al., 2023).

La educación inclusiva es un proceso de reforma continua, en el cual se desarrollan de forma sistemática modificaciones en el contexto, enfoques, estructuras y estrategias en educación, para superar las barreras y brindar una experiencia de aprendizaje participativo e igualitario que se ajuste lo mejor posible a las necesidades de cada persona.

² No hay información más actualizada sobre el tema.

Esto significa que es el sistema educativo el que necesita transformarse para atender la riqueza implícita que se encuentra en la diversidad estudiantil, con modificaciones en las dimensiones política, ideológica y pedagógica que impacten en las ideas y percepciones que se generan sobre su atención en el contexto universitario (Fontana-Hernández & Vargas-Dengo, 2018; Garzón et al., 2016; Lustosa & Ribeiro, 2020).

Es fundamental tener presente las barreras que restringen el desarrollo pleno de los individuos (ONU, 2006) para comprender la complejidad de la inclusión en la educación superior. Las barreras, ya sean: a) físicas, b) sociales o c) actitudinales (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2001); a) estructurales, b) ambientales o c) actitudinales (French, 2017); a) sociales, actitudinales y de comunicación, b) arquitectónicas y espaciales, c) técnicas y humanas y d) económicas y otros apoyos (Educación Superior Virtual Inclusiva - América Latina, ESVI-AL, 2013), no son estáticas, son moldeadas o modificadas por la interacción entre individuos y su entorno (Thomas, 2014). Son el resultado de ideas y acciones colectivas condicionadas socio-históricamente, con efectos sobre el medio físico y cultural (Pérez-Castro, 2019).

En esta línea, el enfoque social de la discapacidad sostiene que las limitaciones que experimentan las personas no son simplemente el resultado de sus características individuales, sino de las barreras presentes en la sociedad que pueden restringir su participación, una realidad que también se refleja en la educación superior (ONU, 2006).

Definitivamente, los aportes teóricos realizados por diversos académicos orientan las prácticas inclusivas, pero las instituciones de enseñanza superior requieren un compromiso genuino y acciones concretas para transformarse en entornos verdaderamente inclusivos. Esto implica una reestructuración no solo en términos de políticas, sino en la forma en cómo se diseñan y ejecutan las prácticas educativas, administrativas y en la accesibilidad física y comunicacional. La participación activa y coordinada de todos los sectores y actores dentro de la institución es esencial para lograr este cambio y los estudiantes en situación de discapacidad no solo son receptores de las políticas inclusivas, sino también participes en su diseño y ejecución (Méndez et al., 2023; Solano, 2021).

Materiales y métodos

A partir de una perspectiva cualitativa-descriptiva (Yuni & Urbano, 2014), este estudio se desarrolla en la primera Facultad de Educación Física particular de Uruguay,

con sede en la ciudad de Montevideo y con 24 años de antigüedad, que imparte carreras de grado, posgrado y técnicas. Obtuvo el reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura en el año 2000 y desde el año 2001 imparte la carrera universitaria de grado de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (LEFRYD).

Se toma como estudio de caso a la Licenciatura, que es una carrera universitaria que tiene una temporalidad curricular de cuatro años lectivos, organizados en ocho semestres sucesivos y 2.865 horas presenciales (clases de 60 minutos).

Cuenta con un trayecto común que se extiende hasta el segundo semestre del tercer año. En dicho semestre, los estudiantes eligen continuar en uno de los tres trayectos ofrecidos, lo que les permite construir su formación de manera flexible de acuerdo con sus intereses y preferencias. Las opciones disponibles son: (a) Entrenamiento y Deporte, (b) Actividad Física y Salud y (c) Tiempo Libre y Recreación. La carga horaria por cada trayecto es similar, garantizando un equilibrio en la formación.

Para inscribirse a la LEFRYD, el postulante debe haber culminado la enseñanza secundaria o poseer título de Técnico Bachiller de la Universidad del Trabajo del Uruguay. En el caso de haber completado sus estudios secundarios en el exterior, deberá contar con la reválida de dichos cursos, expedida por las autoridades nacionales (Reglamento de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, 2019).

La Facultad no cuenta con indicadores sistematizados que permitan determinar con precisión cuántos estudiantes en situación de discapacidad han ingresado a la carrera. La información disponible proviene de más de 20 años de experiencia en la institución y lo observado es que el número de estudiantes en situación de discapacidad es realmente reducido.

Desde la primera generación, el ingreso no superó los 15 estudiantes (sin considerar las dificultades de aprendizaje y la dislexia que, aunque se abordan más adelante, no se clasifican como discapacidad). Dentro de este grupo limitado, se encuentran dos estudiantes con afecciones otológicas, pero sin discapacidad auditiva, una estudiante con hipoacusia, dos estudiantes con discapacidad física (uno de ellos adquirió la deficiencia durante el transcurso de la carrera y el otro presentaba la deficiencia en un miembro superior) y el resto con discapacidades psicosociales.

En el estudio se realiza un análisis descriptivo mediante la revisión de las acciones implementadas por la institución en cuanto a políticas inclusivas. Esta revisión

se apoya en documentos de la Licenciatura, que fueron seleccionados considerando su relevancia en relación al objetivo de la investigación.

Los documentos analizados incluyen: Plan de estudios (actualización 2022); Reglamento de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (vigencia a partir de 2019); registros digitales de estudiantes que solicitaron algún tipo de acompañamiento elaborados por el Asistente del Director de la carrera e informes entregados por los estudiantes al momento del ingreso o durante su trayectoria académica (legajo estudiantil), que contextualiza información clave al momento para el desarrollo de la carrera.

Para el proceso de tratamiento y análisis de los textos se buscó identificar párrafos, artículos y fragmentos de notas en los documentos (por acción u omisión) que permitieran discutir sobre las políticas institucionales en materia de inclusión (Martínez-Corona et al., 2023).

Los resultados del estudio se discuten a partir de la clasificación de niveles de interacción para la implementación de la inclusión elaborada por Bagnato (2017).

Resultados y discusión

La presentación y discusión de los resultados se organiza en tres niveles que permiten comprender las políticas en materia de educación inclusiva de la Licenciatura. A su vez, los niveles se apoyan en lo que se podría llamar un nivel teórico que los antecede, referido a la conceptualización de la inclusión en la educación superior.

Nivel político

Implica la toma de decisiones orientadas explícitamente hacia la inclusión, promoviendo acciones concretas para su implementación mediante la asignación de recursos necesarios (Bagnato, 2017).

Aunque en conversaciones informales la institución ha manifestado su interés por ser inclusiva, no se encontraron evidencias de estas intenciones en los documentos analizados. Específicamente, no se hallaron referencias a políticas o directrices claras respecto a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en consonancia con la Convención (CDPD). El artículo 4º del Reglamento de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte refiere a que "toda inscripción para el ingreso se encuentra condicionada según el proceso de admisión y por la existencia de plazas disponibles, las que se fijarán por estrictos criterios académicos y metodológicos..." (IUACJ, 2019, p. 3). El proceso de admisión consiste en el llenado de un formulario en línea y una

entrevista personal, pero se no hace referencia a los posibles estudiantes en situación de discapacidad que tengan intención de inscribirse.

En este contexto, la LEFRyD carece de un marco normativo que cumpla con los principios de participación, cooperación, equiparación de oportunidades, no discriminación y solidaridad, elementos esenciales para la inclusión en la educación superior (Booth & Ainscow, 2011; Ciantelli et al., 2021).

Un aspecto destacado en el marco de la política institucional sobre inclusión, que implicó la asignación de recursos presupuestales y que trasciende a la Licenciatura, fue la incorporación de actividades de enseñanza, investigación y posteriormente extensión en materia de Educación Física y discapacidad. Este proceso comenzó a consolidarse con la inclusión de una asignatura en el Plan de estudios 2012 de la LEFRyD, y se fortaleció unos años más tarde con la implementación de un posgrado en Actividad Física adaptada y discapacidad.

Además, se creó una línea de investigación sobre Educación Física, inclusión y discapacidad, así como un proyecto de extensión en una institución estatal donde residen personas en situación de discapacidad y en condiciones de vulnerabilidad socioeconómicas.

Nivel estructural

Se refiere a la materialidad de los acontecimientos. Abarca los conceptos de eliminación de barreras físicas y de la comunicación, englobados bajo el principio de la accesibilidad universal (Bagnato, 2017).

La accesibilidad universal se refiere al conjunto de características que un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación debe tener para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas, incluidas aquellas en situación de discapacidad (Hernández, 2011). Implica un modelo de intervención integral, en el que se conjuguen medidas, políticas, programas y estrategias que trascienden la mera eliminación de barreras físicas (Alonso, 2007).

La Licenciatura imparte la mayoría de las clases en un predio construido hace más de 50 años, en donde debido al contexto histórico, no se consideraron los principios del diseño universal. La institución presenta numerosas barreras del punto de vista de la accesibilidad física y a pesar de que a lo largo de los años se han realizado diversas obras de infraestructura, no se han abordado adecuadamente las

barreras físicas, a pesar de ser las más visibles y las primeras que deberían atenderse (Chiavone et al., 2017).

Estas barreras sólo fueron tangibles cuando un estudiante que estaba finalizando la carrera, decidió retomar sus estudios luego de adquirir una discapacidad física (lesión medular), producto de un accidente de tránsito que lo llevó a desplazarse con una silla de ruedas autopropulsada. En ese entonces, la dirección de la Licenciatura, optó por asignar un salón en un piso al que se accede por ascensor y en donde los baños habían sido actualizados recientemente y tenían un tamaño mayor que el resto (sin embargo, no cumplían con la normativa establecida en cuanto a la accesibilidad).

La respuesta de la dirección es un paso positivo, pero la falta de accesibilidad física en toda la institución, limita la participación plena de estudiantes con discapacidad, creando barreras para su inclusión. La vida de un estudiante universitario, no se limita a un salón de clase; debe poder utilizar y desplazarse por la institución en condiciones de comodidad, seguridad y autonomía como el resto de los estudiantes.

Pero las barreras no se agotan en las físicas (arquitectónicas), también se encuentran las comunicacionales, de acceso a la información y actitudinales (Ciantelli et al., 2022; Nozu et al., 2018); éstas últimas serán discutidas en el nivel procedimental.

En cuanto a las barreras de comunicación, los estudiantes que lo necesiten pueden grabar las clases previa autorización del docente a cargo. En el caso de la estudiante con hipoacusia, no se observaron barreras en las clases teóricas ni tampoco en las prácticas. Como estrategia, los docentes se ubicaban cerca de la estudiante, quien utilizaba el lenguaje oral y no se comunicaba mediante lengua de señas.

No obstante, persisten las barreras de acceso a la información y comunicación, ya que la institución no cuenta con dispositivos multimedia de fácil acceso. Ni el sitio web ni la plataforma Moodle son accesibles, y no se dispone de textos en formatos accesibles, sistemas auditivos, y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (CDPD, 2006).

Además, tampoco se menciona ningún aspecto de la comunicación ni el acceso a la información en el Reglamento de la Licenciatura (2019), ni en las orientaciones metodológicas de las asignaturas que integran el Plan de estudios (2022).

Nivel procedimental

Se enfoca en la eliminación de barreras actitudinales, el establecimiento de protocolos, la creación de servicios o unidades de apoyo, la flexibilidad y adecuación curricular.

La Licenciatura elaboró recientemente un protocolo general para la inclusión de estudiantes en situación discapacidad, pero aún no fue aprobado por el equipo de Decanato (es por ello que no se consideró como documento de análisis). En el mismo se enumeran orientaciones generales para la mejora del tránsito educativo de personas en situación de discapacidad en la LEFRyD. Tiene como objetivo hacer viable el ingreso, progreso y egreso de todos los estudiantes, minimizando obstáculos que hagan posible una participación efectiva, amparados en la normativa nacional vigente.

Por otra parte, las unidades o servicios de apoyo para el acompañamiento de los estudiantes en situación de discapacidad durante la trayectoria educativa, proporcionan apoyo directo a los estudiantes (Alonso & Diez, 2008); además de prepararlos para la transición al mercado de trabajo (Cobos & Moreno, 2014; Martins et al., 2021; Moriña & Cotán, 2017).

Con una visión más amplia, otros autores hacen mención a los núcleos de accesibilidad e inclusión en las instituciones de enseñanza superior, que posibilitan el contacto entre la gestión, los docentes y los estudiantes, contemplando el desarrollo de aspectos administrativos, pedagógicos y psicosociales (Louzada & Martins, 2022; Medrado et al., 2019).

Aunque la Licenciatura no asignó recursos económicos para crear un servicio de apoyo, la función de acompañar a los estudiantes en situación de discapacidad recae en la figura del Asistente del Director. Esta persona establece vínculos entre las diferentes áreas de la carrera, coordinadores, docentes y funcionarios de Bedelía con el objetivo de facilitar el tránsito educativo de los estudiantes. Entre los registros de escritos elaborados por el Asistente del Director se seleccionan los siguientes:

se buscan alternativas junto al estudiante para ver cómo puede cursar la asignatura natación, sin estar en contacto con el cloro. También se hablará con el docente de la asignatura para explicar la situación"; "... el estudiante comenta que le cuesta mucho elaborar textos escritos, desarrollar las ideas. Dice que se siente con más confianza oralmente. Se conversa sobre la situación y se le sugiere que lo hable directamente con los docentes. Pero también se explica que en el último año de la carrera tendrá que elaborar una investigación de grado, que es un texto escrito"; "de la conversación con la estudiante se

pregunta si no ve más viable elegir algunas asignaturas para cursar, aunque vaya más lento en la carrera. Se le sugiere que revise el sistema de previaturas. Mientras tanto voy a plantear la situación en Bedelía"; "le sugiero a la estudiante que realice el planteo ante la coordinadora del área para encontrar soluciones en conjunto.

El acompañamiento a los estudiantes se inicia por su propia motivación, por indicadores que surgen al momento del ingreso o cuando los docentes detectan alguna situación particular, y se prolonga el tiempo que sea necesario.

Si bien en el nivel político no hay elementos que den cuenta de una política institucional inclusiva en la Licenciatura, en el nivel operativo hay un interés y mucha receptividad por parte de los docentes y coordinadores en realizar adecuaciones curriculares cuando los estudiantes lo solicitan.

Una adaptación curricular es cualquier acción docente que ajuste la asignatura al estudiante que la precise. Esto incluye la adecuación de elementos metodológicos, actividades, evaluación, o incluso el acceso a los contenidos (Luque-Parra et al., 2014), que dan flexibilidad al currículum sin perjudicar la calidad de la formación (Bagnato, 2017) ni descender el nivel educativo.

Entre las adaptaciones realizadas se encuentra el formato de examen, la extensión del tiempo para realizar las evaluaciones y la modificación en la estructura del contenido de las evaluaciones. Estos resultados son similares hallazgos encontrados por Cobos y Moreno (2014) y Pérez-Castro (2019) en estudios elaborados sobre la inclusión en la educación superior colombiana y mexicana.

Se presentan pequeños extractos de los informes entregados por los estudiantes que forman parte del legajo y de los registros digitales elaborados por el Asistente del Director a partir de las reuniones mantenidas con los estudiantes, que ilustran algunas adecuaciones curriculares.

Brindar más tiempo en la aplicación de las pruebas escritas y utilizar preferentemente la modalidad de múltiple opción (verdadero o falso); "explicar las preguntas realizadas en caso de no ser comprendidas por el estudiante"; "leerle las consignas del trabajo en voz alta, comprobando que las comprendió"; "dar más tiempo en clase para que pueda elaborar sus ideas al momento de expresar lo que sabe"; "evaluar preferentemente en forma oral;

"permitir que completamente sus producciones escritas con exposiciones orales"; "buscar otras alternativas metodológicas para presentar los contenidos.

Aunque las dificultades de aprendizaje y la dislexia no siempre son consideradas por los autores como un tipo de discapacidad, se cree oportuno mencionarlas, ya que estos son los casos que mejor ejemplifican las adaptaciones realizadas en función de las características de los estudiantes.

Asimismo, se realizaron modificaciones en el cursado de las asignaturas relacionadas al medio acuático a partir de la solicitud de dos estudiantes. Ninguno de los dos podía participar de las actividades prácticas que se realizaban en el recinto de la piscina. Si bien presentaban alteraciones en los oídos, no se trataba de discapacidad auditiva o hipoacusia. Esta situación les permitió cursar las asignaturas de forma parcial asistiendo a clases teóricas. Con uno de los estudiantes, se intentó realizar las actividades prácticas en otros cursos de agua (lo cual estaba permitido por el médico tratante), mientras que, en el caso del otro estudiante, el título de grado especifica que no está habilitado para trabajar en el medio acuático. Esta resolución fue respaldada y aprobada por el Ministerio de Educación y Cultura.

Sobre este tema, Pérez-Castro (2019) explica que la organización de los planes de estudio es una barrera señalada en reiteradas ocasiones por estudiantes en situación de discapacidad, pero puede convertirse en un facilitador si se realizan los ajustes necesarios como los ejemplos que fueron compartidos anteriormente. Tanto en las adecuaciones de las evaluaciones como en las de los programas, se destaca la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad en la educación, para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de cursar de diversas formas las asignaturas que componen la malla curricular de la Licenciatura. En este sentido, las adecuaciones curriculares contribuyen en este caso, a las posibilidades de inclusión de los estudiantes en la carrera que seleccionaron.

Con relación a las barreras actitudinales, en el año 2019 la institución planificó instancias de sensibilización sobre la discapacidad y la educación inclusiva dirigidas al colectivo docente, no docente y estudiantil. Lamentablemente solo se llevaron adelante con los estudiantes, dejando a gran parte de la comunidad universitaria por fuera. Sobre este tema y enfocado en los docentes, Luque (2017) explica que para mejorar el trabajo se precisan políticas de sensibilización y capacitación. A pesar de ello, la puesta en práctica de cursos de formación dirigidos al colectivo docente no se ha

materializado hasta el momento y es un aspecto relevante a considerar en un futuro próximo.

Conclusión

La Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte implementa una serie de acciones valiosas para promover las trayectorias educativas de los estudiantes en situación discapacidad. Sin embargo, estas iniciativas carecen de un respaldo macro institucional inclusivo, lo que dificulta su consolidación a largo plazo en el marco de una transformación cultural, política y práctica.

Los niveles en los que se articula la discusión de los resultados, deberían estar en una interrelación constante para garantizar la coherencia de las prácticas (Bagnato, 2017). No obstante, se observa que las acciones a nivel procedural no están acompañadas de la asignación de recursos económicos, ni de políticas documentadas.

De hecho, se evidencia la ausencia de una política educativa inclusiva en el Reglamento de la carrera y Plan de estudios analizados. En este sentido, aunque el cuerpo docente, coordinadores, Asistente del Director y Director muestran un compromiso con la inclusión a través de las acciones exemplificadas, una educación inclusiva no puede sostenerse sin un compromiso claro por parte de la institución. Es necesario contar con programas, estrategias y fuentes de financiamiento que contribuyan a consolidar una perspectiva de inclusión en la institución (Association for Higher Education Access & Disability [AHEAD], 2017), así como el trabajo coordinado en diferentes niveles.

El diseño reciente de un protocolo general para la inclusión de estudiantes en situación discapacidad, ciertamente ayudará a llenar el vacío documental existente sobre la educación inclusiva en la institución.

Por último, las diferentes expresiones del movimiento humano están presentes en la malla curricular de la Licenciatura en todas aquellas asignaturas que tienen componentes mixtos (teórico-práctico) como los deportes, la expresión corporal, modalidades de gimnasia y las actividades acuáticas. Esta característica distingue a la Licenciatura de otras carreras universitarias donde predominan contenidos teóricos. En este sentido, es fundamental considerar los desafíos que implica la flexibilidad curricular en asignaturas que integran tanto contenidos teóricos como prácticos.

Referencias

- Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *Trans. Revista de traductología*, 11, 15-30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2306616>
- Association for Higher Education Access & Disability (AHEAD) (2017). *Inclusive education. Position paper: A road map for disability support in higher Education* in Dublín. <https://www.ahead.ie/positionpaper>
- Alonso, A., & Diez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(226), 82-98.
https://www.researchgate.net/publication/285012468_Universidad_y_Discapacidad_indicadores_de_buenas_practicas
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar en Revista*, 33(3), 15-26. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Ciantelli, A. P. C., Martins, S. E. S., Pagni, P. A., & Amorim, L. M. (2021). O olhar de uma comunidade universitária sobre a acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. *Revista Pasajes*, 6-30.
<https://www.researchgate.net/publication/359295704>
- Cobos, A., & Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 83-101. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.05>
- Chiavone, L., Pequeño, I., & González, L. (2017, 25-27 octubre). *Ingreso, permanencia y avance académico de estudiantes con discapacidad en Facultad de Psicología: insumos para el diseño de un sistema de adecuación curricular inclusivo*. [Ponencia]. Jornadas de Investigación en Educación Superior. Montevideo.
[https://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-12/Ingreso,_permanencia_y_avance_academico_de_estudiantes_con_discapacidad_en_Facultad_de_Psicologia%20\(3\).pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-12/Ingreso,_permanencia_y_avance_academico_de_estudiantes_con_discapacidad_en_Facultad_de_Psicologia%20(3).pdf)
- Da Rosa, T., & Mas, M. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. CAinfo - FUAP. http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf
- Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina [ESVI-AL] (2013). *Informe descriptivo de análisis de accesibilidad en educación superior para personas con discapacidad*. http://www.esvial.org/wp-content/files/E111_vf_v1.pdf
- Fontana-Hernández, A., & Vargas-Dengo, M. (2018). Percepciones sobre discapacidad: implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-24.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Routledge.
- Garzón, P., Calvo, M.I., & Orgaz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Hernández, J. (2011). Introducción. En Fundación Once. *Accesibilidad Universal y Diseño para Todos: Arquitectura y Urbanismo*. (pp. 12-22). Fundación Once. Fundación Arquitectura.
- Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (2019). *Reglamento de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte*. IUACJ.

- Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (2022). Plan de estudios. IUACJ.
<https://www.iuacj.edu.uy/IUACJ/lefryd/>
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A.M., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*, 30, p. 306-324.
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.183>
- Louzada, J. C. A., & Martins, S. E. S. (2022). Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(1), 229-245.
[https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15756 229](https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15756)
- Luque, M. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional de Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282/274>
- Luque-Parra, D., Rodríguez-Infante, G., & Luque-Rojas, M. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), p. 101-116.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n13/v5n13a7.pdf>
- Lustosa, F., & Ribeiro, D. (2020). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp.), 1523-1537. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13825>
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Amón, G. E., & Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *RA XIMHAI*, 19(1), 67-83. doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm
- Martins, M. H. V., Melo, F. V., & Martins, C. (2021). Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. *Educação em Revista*, 37(e27022), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469827022>
- Medrado, B. P., Mello, D., & Tonellis, J. R. A. (2019). Inclusive practices and policies in language teacher education courses. *Delta*, 35(3), 1-23.
<https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350307>
- Méndez, M., Krause, A., García, G.I., Solano, E.E., Cabeza, J., & Araguas, N. (2023). Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Tejiendo lazos para la transformación. *Trayectorias Universitarias*, 9(16) e118. <https://doi.org/10.24215/24690090e118>
- Míguez, M.N., Álvarez, T., Angulo, S., & Sánchez, L. (2017). Educación especial y lo especial de la educación en Uruguay. En A.P. Cunha dos Santos Fernandes (Org.), *Educação Especial: cidadania, memória, história* (pp. 18-36). EDUEPA
- Ministerio de Educación y Cultura. (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. Decreto nº 72/017*. Uruguay.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-para-inclusion-personas-discapacidad-centros>
- Moriña, A., & Cotán, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 19-35.
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/528http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a03v11n1.pdf>
- Nozu, W. C. S., Bruno, M. M. G., & Cabral, L. S. A. (2018). Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicología Escolar e Educacional*, (número esp.), 105-113. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018056>

- Nuñez, I. (2014). Personas con discapacidad en Uruguay: algunas cifras del Censo 2011. *Comentarios de Seguridad Social*, 144, 95-108.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/desarrollohumano/oms-clasificacion-01.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 53, 1-22. 10.31391/S2007-7033(2019)0053-003
- Solano, E. (2021). Innovación y Accesibilidad Universal: Un Compromiso de la Educación Superior para las Personas con Discapacidad. *Revista Digital Innovación en Ciencia, Tecnología y Educación*, 5(5), 645-652. <https://masam.cuautitlan.unam.mx/RevistaICTE/wp-content/uploads/2023/03/ICTE-2021-FINAL.pdf>
- Thomas, C. (2014). Disability and impairment. En J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (Eds.), *Disabling barriers –enabling environments* (3a. ed.). (pp. 9-16). Sage.
- Uruguay (2008, noviembre 20). *Ley nº 18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>
- Uruguay (2009, enero 16). *Ley nº 18.437. Ley general de educación*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2010, marzo 9). *Ley nº 18.651: Ley de protección integral de personas con discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2004). *Técnicas para Investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (Vol. 2). Brujas.

ABSTRACT

This study examines inclusive institutional policies aimed at students with disabilities in a particular Faculty of Physical Education in Uruguay, with a particular focus on the Bachelor's Degree in Physical Education, Recreation and Sport. A qualitative perspective was adopted, structuring the analysis at three levels: political, structural and procedural, through a documentary review and the description of actions focused on inclusion implemented by various institutional actors. The results reveal that, although some initiatives exist within the framework of inclusive education, they lack adequate support from macro institutional policy, which prevents such actions from being integrated in an effective and sustainable way.

KEYWORDS: Educational policies; Inclusion; Faculty of Physical Education; Disability.

RESUMO

Este estudo analisa as políticas institucionais inclusivas dirigidas a estudantes com deficiência numa determinada Faculdade de Educação Física do Uruguai, com especial incidência na Licenciatura em Educação Física, Recreação e Desporto. Adotou-se um enfoque qualitativo, e análise estruturou-se em três níveis: político, estrutural e processual, através de uma revisão documental e da descrição de ações voltadas para a inclusão implementadas por diversos atores institucionais. Os resultados revelam que, embora existam algumas iniciativas no âmbito da educação inclusiva, elas carecem de apoio adequado da política institucional, o que impede que essas ações sejam integradas de forma efetiva e sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais; Inclusão; Faculdade de Educação Física; Deficiência.