

FACILITADORES Y BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE

FACILITADORES E BARREIRAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CHILE 

FACILITATORS AND BARRIERS TO THE INCLUSION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION IN CHILE 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.134521>

 **Fernando Ignacio Muñoz Hinrichsen*** <fernando.munoz_h@umce.cl>

 **Cesar Osorio Fuentealba*** <cesar.osorio@umce.cl>

* Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.

Resumen: La inclusión de niñas, niños y adolescentes (NNA) con discapacidad en educación física es fundamental para los modelos educativos bajo el marco de derechos sociales para garantizar la calidad y equidad. El objetivo de esta investigación fue analizar cuáles son los facilitadores y barreras que existen al momento de realizar educación física en el contexto escolar en Chile. Esta investigación cualitativa de ontología constructivista incluyó participantes de escuelas chilenas (directivos, profesionales y familias), que participaron en grupos focales como instrumento de recogida de información. El principal hallazgo de esta investigación nos indica que existen variables que se comportan de manera dual, es decir, que dependen del contexto y sus características para ser considerados como facilitadores o barreras para el proceso de inclusión en educación física. Los hallazgos nos indican que, para favorecer el proceso de inclusión, se deben considerar la formación del profesorado, las dinámicas, equipos y la cultura organizacional educativa, la infraestructura y materiales, el entorno de trabajo, las actitudes de la comunidad educativa y el rol de la familia.

Palabras clave: Inclusión Social. Educación y Entrenamiento Físico. Diversidad. Equidad. Inclusión.

Recibido en: 3 ago. 2023
Aprobado en: 24 oct. 2024
Publicado en: 31 may. 2025



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN

La inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la educación física tiene una serie de variables que pueden ser un factor importante a la hora de abordar el proceso y generar un trabajo en el modelo educativo en Chile. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (PCD) plantea en el artículo 24 que

Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2006);

y junto a lo anterior y en el artículo 30 indica que

A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para alentar y promover la participación, en la mayor medida posible de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles" (ONU, 2006).

Considerando lo planteado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las PCD, nos podemos dar cuenta que es relevante indagar sobre las acciones que se están desarrollando en este sentido. Se hace importante en este proceso que las dinámicas de trabajo entre instituciones sea relevado como un tema central, con el objetivo de hacer un abordaje en profundidad y bajo un modelo que comprenda la relación socioecológica que se debe generar (Hutzler, 2007, Bronfenbrenner, 1987)

Continuando con la idea anteriormente planteada, la actividad física y el deporte han sido reconocidos por su expresión de diversidad cultural y el carácter de patrimonio inmaterial de la humanidad (UNESCO, 2015). Ampliamente reconocidos son los beneficios de la actividad física y deporte para el desarrollo social, los cuales han sido relevados por distintas instancias internacionales como la "Carta Europea del Deporte" (Consejo Europeo, 1992), la "Declaración de Brighton del año 1994 para los derechos de la mujer" (British Sports Council, 1994), la "Carta de Toronto para la Promoción de la Educación Física" (International Society for Physical Activity and Health, 2010) y la "Carta Internacional de la Educación Física, Actividad Física y el Deporte" (UNESCO, 2015).

En Chile el 16,7% del total de la población es considerada PCD (Chile, 2015d). Para efectos legales y normativos, la convención de PCD se ratificó el 29 de julio del 2008, y en el año 2010 se promulgó la Ley 20.422 que establece las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las PCD (Chile, 2010). En su artículo 34, se plantea que "El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado". La ley mandata al Ministerio de Educación que el sistema nacional de educación posea tres niveles de establecimientos educativos con relación a los procesos de inclusión: Escuelas Especiales Educativas,

Establecimientos de Enseñanza Regular con Programa de Integración Educativa (PIE) y Establecimientos de Enseñanza Regular. Como lo propone Rademaker *et al.* (2020) esto puede permitir la igualdad de oportunidades, la cooperación y el trabajo con objetivos comunes basado en la aceptación de la diversidad, lo que se debe considerar para estos efectos como punto de análisis.

Respecto a la actividad física y el deporte, no existe referencia alguna en la ley actual en Chile en los escritos y apartados nombrados previamente, por lo que no está establecido legamente como un derecho, y cabe destacar que de la misma forma no está en la constitución nacional vigente. Esto genera incertidumbres e inquietudes, ya que, si bien a nivel internacional se propone fuertemente un camino en este sentido, falta que se plasmen en los documentos nacionales vinculados a la legislación.

Por otra parte, el Ministerio del Deporte en su Política Nacional propone que “El Estado debe garantizar el acceso igualitario, inclusivo y no discriminatorio a todas sus políticas, planes y programas públicos” y de forma explícita referencia dentro de los beneficiarios a Personas en Situación de Discapacidad (PSD). En este mismo sentido, en el año 2016 se promulgó la Ley 20.978 que reconoce y define al deporte adaptado para las PSD como la modalidad deportiva adecuada para este grupo de personas (ya sea mediante reglas o implementos) y los deportes especialmente diseñados para ellos, con el fin de permitir su práctica (Chile, 2015c). En línea con lo anteriormente desarrollado, el Ministerio de Educación en el año 2015, cambia a ser regido en el ámbito escolar por la Ley 20.845 de “Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado” (Chile, 2015b), todo esto posterior a movimientos sociales dirigidos por estudiantes y dirigentes de nivel escolar y que, para dar cabida al espacio de la diversidad y la discapacidad, elabora el decreto 83 de “Diversificación de la Enseñanza” (Chile, 2015a), que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica, y a esto se suman las “Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas” que van de la mano con las nuevas políticas internacionales relacionadas al cambio del modelo de integración por el de educación inclusiva, plasmados en los objetivos del desarrollo sostenible y la Declaración de Incheon del año 2015 (Chile, 2016).

Estos antecedentes nos llevan a pensar en diversas situaciones que van de la mano con la actividad física y el deporte en el contexto de la educación a nivel escolar para NNA con alguna condición o deficiencia, entre las cuales podemos señalar: las políticas y orientaciones internacionales apuntan a garantizar el desarrollo de la actividad física y el deporte en el contexto de la educación a nivel escolar para NNA con alguna condición o deficiencia, esto como una herramienta de socialización, inclusión, empoderamiento, de prevención y promoción para la salud (Sport for Development..., 1989). Se transforma en un factor relevante no solo por el simple hecho de ser parte de un modelo que permea en la sociedad a través de la inclusión, sino que también por todos los beneficios que entrega desde la perspectiva física a través del aporte al funcionamiento de los sistemas fisiológicos, musculoesqueléticos

y sensoriales, en procesos psicológicos vinculados a la autoestima y el desarrollo personal y a los factores comunitarios que son fundamentales (Muñoz Hinrichsen; Martínez Aros, 2022). Las formas en que se comunican dentro de las comunidades educativas, sumado a la cultura organizacional que se puede generar, son factores fundamentales, por lo que se deben elaborar modelos que permitan dar seguimiento a estos procesos (Freer, 2023).

Chile ha implementado algunas acciones al respecto desde el año 2010 en adelante, las cuales de forma aisladas apuntan al desarrollo de la actividad física y el deporte en el contexto de la educación a nivel escolar para NNA con alguna condición o discapacidad, pero no se observa articulación entre ellas. Las políticas estatales deben, sin duda, funcionar de modo interdisciplinar, a largo plazo, y con espacios de comunicación adecuados que permitan generar una sinergia entre los distintos actores, con el fin de poder sumar esfuerzos para un objetivo común (Chile, 2016), el cual en este caso es fortalecer el modelo de inclusión educativa entendiendo la educación física como una asignatura que entrega una serie de beneficios como se planteó en el punto anterior.

Las acciones desarrolladas son relativamente nuevas (en los últimos 10 años), por lo que están en fase contextual en Chile y el impacto respecto a los factores relacionados a la inclusión, concientización y variables asociadas a la salud y calidad de vida de NNA con alguna condición o discapacidad que se asocia a situaciones de discapacidad, no han sido documentados en profundidad. Dmitrova- Radojich (2020), en su estudio relacionado con las actitudes para la inclusión, nos indica que es fundamental profundizar el trabajo con personas con discapacidad, ya que esto favorece oportunamente las opciones para fortalecer los procesos de abordaje a la diversidad.

Considerando lo anteriormente señalado, la principal pregunta de esta investigación es: ¿cuáles son los facilitadores y las barreras para NNA con alguna condición o discapacidad que practican actividad física en contexto escolar en Chile?

2 MÉTODO

Esta investigación es de tipo cualitativa corresponde a una ontología de tipo constructivista donde la realidad es intangible y múltiple por lo que se construye en base a experiencias, el conocimiento se plantea desde una construcción libre (Ramos, 2015). Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Santo Tomás en Santiago de Chile código 49/2021 y bajo los estándares de la declaración de Helsinki.

2.1 PARTICIPANTES

Los participantes son personas pertenecientes a comunidades educativas escolares chilenas. La muestra fue elegida de forma no probabilística y aleatoria (Otzen; Manterola, 2017) en donde su participación se supedita a un sorteo desde la base de datos facilitada por el Ministerio de Educación, luego contactados vía

telefónica e invitados a participar de una entrevista semiestructurada. Todas las personas entrevistadas firmaron el consentimiento informado una vez que resolvieron todas las dudas respecto a la investigación y sus alcances. Los participantes, luego del proceso de invitación a participar del estudio realizado en conjunto con el Ministerio de Educación fueron divididos en grupos de la siguiente forma (que además se utilizó para codificar los resultados):

- PD: Participante Directivo (6 participantes)
- PPG: Participante Profesor General (7 participantes)
- PEFI: Participante Profesorado de Educación Física (6 participantes)
- PPIE: Participante Programa de Integración Educativa (6 participantes)
- PF: Participante Familia de NNA de la comunidad educativa (6 participantes)
- FR: Educadoras/es diferenciales de escuelas especiales (7 participantes)

2.2 PROCEDIMIENTO

Para la técnica de recolección de los datos se utilizaron grupos focales, este proceso consistió en una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guion de temas o de entrevista. Se busca la interacción entre los participantes como método para generar información (Prieto-Rodríguez; March Cerdá, 2002). El diseño del guion se hizo en base al contexto de la investigación, al área de desarrollo de esta, y razonamiento o enfoque inductivo como proceso cognitivo para recoger datos que plantea la metodología (Castañeda, 2014), y este se desarrolló en cuatro etapas en donde se respondieron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las barreras para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar?
2. ¿Cuáles son los facilitadores para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar?
3. ¿Cuáles son las barreras para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar para la práctica de la AF?
4. ¿Cuáles son los facilitadores para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar para la práctica de la AF?

Para favorecer el análisis, las preguntas se analizaron en conjunto para facilitadores-barreras en el contexto educativo, y facilitadores-barreas para la educación física y la inclusión.

Posterior a los grupos focales con los participantes de instituciones de educación escolar, se desarrolló otro grupo focal con profesionales expertos/as en educación especial (siete en total), con el fin de indagar en profundidad sobre los resultados y relatos descritos en esta investigación para profundizar en la interpretación de lo que indagamos en el estudio, considerando las mismas temáticas relacionadas con facilitadores y barreras para la inclusión y la práctica de la AF en el contexto escolar. Este grupo focal contó con la participación de profesionales expertas en el área de la inclusión educativa con profesión de educadoras diferenciales, las que trabajan

en escuelas especiales vinculadas al trabajo con niñas, niños y adolescentes con discapacidad. En este grupo focal se profundizó respecto de los resultados obtenidos en la investigación, sobre las respuestas, análisis y conclusiones en las etapas anteriores.

2.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis cualitativo de los grupos focales se utilizó el método comparativo de Glaser y Strauss el cual es un conjunto de guías y procedimientos para desarrollar conceptualizaciones de los datos de manera inductiva (Carrillo-Pineda *et al.*, 2011). Luego del desarrollo de conceptualizaciones en base al argumento, se prosiguió a categorizar los comentarios de los participantes en una matriz que responde de modo secuencial a las cuatro preguntas que se propusieron para abordar el proceso, luego se subcategorizó con el fin de sistematizar la conceptualización y buscar las conclusiones en base a los relatos. Todo el análisis se hizo por dos investigadores por separado, con el fin de limitar los sesgos en el proceso de conclusión, para luego contrastar ambos análisis y llegar a un desarrollo único de la matriz de resultados.

Para el análisis de la información obtenida a través de los grupos focales, el objetivo fue obtener información pertinente para describir las prácticas de enseñanza desde la mirada de los propios actores que corresponden a los grupos de directivos, docentes, integrantes de los equipos PIE, madres y padres de niñas, niños y adolescentes de estudiantes y equipos de profesionales expertas de las comunidades educativas escolares.

En una primera etapa se construyó una matriz de primer orden que organizó las respuestas para cada uno de los casos estudiados en relación con las distintas categorías y subcategorías de análisis. El segundo nivel de análisis de la información consistió en reducir y codificar los datos de cada caso, mediante la fragmentación de la totalidad de la información en *unidades de contexto* (respuesta completa de cada participante) para luego ir descubriendo y codificando las unidades de significado (conceptos, frases o párrafos) que fuesen pertinentes y relevantes para el objetivo específico de la investigación, que se refiere a analizar los facilitadores y barreras para la inclusión de niñas, niños y adolescentes con algún grado de discapacidad en actividad física en el contexto educativo escolar. Luego, en un tercer nivel de análisis, se procedió a la clasificación de las unidades de significado relevantes en las distintas categorías, utilizando el *método comparativo constante de análisis de datos* propuesto por Glaser y Strauss (1967).

Los facilitadores y barreras que se proponen en el contexto de la actividad física y el deporte para personas con discapacidad fueron tomados desde el modelo SEMA (Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities), que propone y observa la inclusión desde una relación entre las personas, sus características y el entorno (Hutzler, 2007) y que a su vez se desarrolla desde la Clasificación Internacional de Funcionamiento la Salud y la Discapacidad (WHO, 2001) la cual posee un enfoque en el modelo ecológico y que hace una observación desde varios componentes para visualizar un fenómeno en concordancia con los actores y espacios que influyen

en una comunidad educativas, tales como los profesionales y directivos, las y los educadores y las familias o tutores de las NNA (Bronfenbrenner, 1987).

2.4 CRITERIOS DE RIGOR

En cuanto al rigor ético, todos los participantes firmaron el consentimiento informado y se mantuvo en confidencialidad su identidad. Para la transferibilidad se hizo una transcripción de todos los relatos de los participantes los cuales fueron entregados a ellos con el fin de corroborar que todo lo que aparece corresponde a lo indicado. Para dar neutralidad al procedimiento se hizo un análisis de las transcripciones por dos investigadores independientes que luego de consensuar la información y constatarla con la teoría generaron los resultados de la investigación (Noreña *et al.*, 2012).

3 RESULTADOS

Basado en la matriz de primer orden, se organizó el proceso de análisis formando las siguientes categorías:

Figura 1 - Categorías en matriz de primer orden relacionadas a las variables que se relacionan a facilitadores y barreras para la inclusión en educación y educación física.



Fuente: Elaboración propia

Para el análisis caso a caso y la integración de la información, se desarrolló el siguiente análisis de los resultados para las respuestas de cada uno de los participantes. En cuanto al análisis de las preguntas, respecto a “¿Cuáles son los

facilitadores y barreras para la inclusión en la educación de NNA en contexto escolar?”, los relatos de los participantes entrevistados comentan que existen dificultades en los procesos formativos y de capacitación a nivel profesional, lo que impacta en el trabajo en el contexto educativo. **PD.1** “Por mi parte sería la ausencia de la formación docente de los aspectos que justamente facilita la integración escolar. También lo que tiene que ver con el perfeccionamiento que dan los establecimientos por el tema de la discapacidad en general o la diferencia que uno encuentra en las escuelas regularmente”. El profesorado de educación física participante plantea que el proceso de formación puede ser visto como una barrera y un facilitador **PEFI.2**: “la formación de los profesores, esto tiene que ver con la posibilidad que existan lineamientos para que los profesores tenga la posibilidad de informarse desde una etapa temprana desde experiencia con **PCD**, para que puedan en su proceso de enseñanza, cuando van adquiriendo las competencias como de licenciado, profesor o lo que estén desempeñando, puedan anticiparse a las dificultades que entrega el sistema”.

Un punto relevante que fue tratado también, corresponde a que el modelo de educación de nuestro país no acompaña las propuestas planteadas que se relatan a continuación: **PPIE.1**: “la mayor dificultad que nosotras tenemos es con el sistema educativo en Chile, que es bastante academicista, entonces no deja un rango súper reducido de donde poder hacer una evaluación de procesos, o una evaluación tomando el enfoque ecológico funcional, que en verdad ese enfoque debería ser para todos, no solamente nosotras como **P.I.E.**”. **PPIE.5**: “... las políticas públicas para la participación, creo que el sistema educativo actual tiene un paraguas bien importante como para fomentar la participación de los estudiantes en la escuela, está el decreto 83 el 67 y el 170, sin embargo, las políticas están fragmentadas y eso hace que no se pueda fomentar en cierto punto la participación”

En este mismo punto hay algunas disyuntivas, ya que se propone que el sistema de acceso es bueno y permite que se favorezcan los procesos y se reconoce la legislación como un facilitador **PF.2**: “... bueno con respecto a que tenemos leyes, tenemos normativas” **PG.1**: “las políticas que existen hoy en día que en el fondo son un respaldo a las personas que presentan necesidad a nivel global transitoria o permanente”

Otro tema importante, corresponde a la accesibilidad en la infraestructura y los materiales para el trabajo en la sala de clases, los cuales pueden ser un facilitador al momento de estar disponibles, pero que aún existen carencias en la existencia y disponibilidad de dichos materiales, lo que a su vez se constituye en una barrera, **PD.3**: “Nos falta el espacio físico y la formación, no solo a profesores o directivos, sino a la comunidad entera por qué los estudiantes con discapacidad desde que entran al establecimiento tenemos que apoyarlos”. Esto coincide con lo que propone el profesorado de Educación Física y se hace muy notorio al momento del trabajo en este ámbito **PEFI.5**: “infraestructura y falta de materiales, hablo en específico sobre esto, porque en el colegio en que yo trabajo, nunca hemos tenido la oportunidad de recibir niños con algún tipo de discapacidad por esta razón”

Con relación a los facilitadores, se plantearon tres puntos en particular, el primero asociado a los compañeros de curso como principales agentes para favorecer las actitudes hacia la inclusión, **PF.5**: “creo que en el aspecto escolar los mismos compañeros hacen de facilitadores muchas veces y ayudan muchas veces a los mismos profesores o a la misma institución a mejorar incluso a las personas que voy a tener en la clase, o lo que sea.

El segundo punto, corresponde al trabajo con equipos multidisciplinarios, **PPIE.2** “me parece que el trabajo colaborativo, por ejemplo, dentro del PIE en que yo trabajo cada cierto tiempo se hacen reuniones de seguimiento, seguimientos de caso, en donde todos los profesionales trabajan en pos de los chicos y chicas que tenemos dentro del PIE” **PPIE.3** “la planificación colaborativa o la planificación 170 llamada así por el decreto, que ya desde el año 2014 al menos existe, se cuentan con horas de planificación colaborativas entre el profesor de EFI y kinesiólogo”.

El tercer punto relevado fueron las “Intenciones” y/o actitudes desde los profesionales, **PG.2**: “Yo creo que hay muy buenas intenciones por parte de la comunidad educativa”

Al hacer el análisis de las preguntas, respecto a “¿Cuáles son los facilitadores y barreras para la inclusión en la educación y actividad física de NNA en contexto escolar?”, se genera una réplica de las temáticas anteriormente propuestas con algunos énfasis en algunos puntos particulares.

En primer lugar se propone que la capacitación, formación y el contacto con la diversidad, son temáticas fundamentales, **PF.4**: “yo creo que faltan años del ejercicio de la convivencia con gente diversa, o sea, muy diversa; entonces socialmente y culturalmente, la sociedad chilena en particular, en ese sentido también idiosincráticamente” **PPIE.1**: “encuentro que otro facilitador es la formación profesional, en donde el hecho de que el colegio pueda brindar algunas instancias de sensibilización, para adquirir los conocimientos necesarios para atender la diversidad por parte de los docentes, y cuanto esto se hace se logran cosas, un profesor de EFI con conocimiento y estrategias, logra hacer una clase mucho más inclusiva”.

Las actitudes, el trabajo colaborativo, y la inclusión de la familia también se consideran como un tema totalmente relevante por los participantes de los grupos focales. **PPIE.1**: “la actitud de niños, niñas y jóvenes en general ante la clase de EFI siempre es súper positiva, cualquier cosa que les propongan siempre será muy bien recibida, a no ser que se generen algunas dificultades relacionales con los docentes, pero en general la actitud para la clase de EFI” **PF.3**: “Otra barrera que es la forma en que culturalmente se visibiliza la discapacidad en nuestro país, con una mirada compasiva y no resaltando las capacidades.

Se desagrega desde los relatos de los entrevistados visto anteriormente la “política y ajustes de los modelos” como factores totalmente relevantes. **PEFI.4**: “creo que el énfasis tiene que ir más dirigido a los planes de estudio de EFI, que no profundizan mucho en el tema de PCD, creo que es relevante, por otro lado, las políticas, o sea las políticas como internas y externas, las que vienen del estado y las políticas internas como esas se van articulando al ente educativo”.

3.1 ANÁLISIS DE LOS RELATOS DEL GRUPO DE EXPERTOS

Luego de los grupos focales, se desarrolló con la finalidad de generar una reflexión de los relatos, el trabajo con **FR** en donde se expusieron en una modalidad de mesa redonda los resultados y reflexiones. Una de las principales conclusiones que se pudieron obtener nos muestra que todos los procesos, actividades, estructuras y procesos pueden funcionar de manera dual, es decir, pueden cumplir el rol de facilitador o barrera según el contexto en el cual sean implementados. **FR3**: "...luego también yo veo como facilitador y un obstáculo los materiales, cuando dijo Catherine que los materiales son un facilitador siento que también son un obstáculo porque si no tengo materiales ¿no hago educación física?", **FR1**: "...yo creo que como se mencionaba con respecto al tema de la familia, yo creo que puede ser tanto un facilitador como un tema de barreras, porque al tener hijos e hijas con discapacidad, automáticamente se genera una barrera de no puede hacerlo", "A partir de lo mismo, como facilitador y barrera al mismo tiempo es que se visualiza tanto en las potencialidades como la discapacidad y hay una dualidad al respecto ya que ven en la discapacidad en que "no pueden hacer" y los enfocan en eso más que en lo que sí pueden hacer sí, es decir poner el foco en su discapacidad y no es su habilidad"

La capacitación y formación de profesionales se propone como una aspecto importante, siempre y cuando esta vaya acompañada de procesos que se relacionen con acciones de vivencias con PCD en el contexto educativo (como práctica o relación habitual), ya que de esta forma se puede comprender como transferir los contenidos teóricos a situaciones reales de interacción entre toda la comunidad educativa con la posibilidad de conocer las diversas circunstancias a las que se pueden enfrentar, **FR2**: "... un aspecto relevante es el tema de la formación porque también la discapacidad y sobre todo la discapacidad intelectual está muy estigmatizada, entonces si no hay un conocimiento previo no hay como una disposición tal vez positiva al enfrentarse a diferentes escenarios".

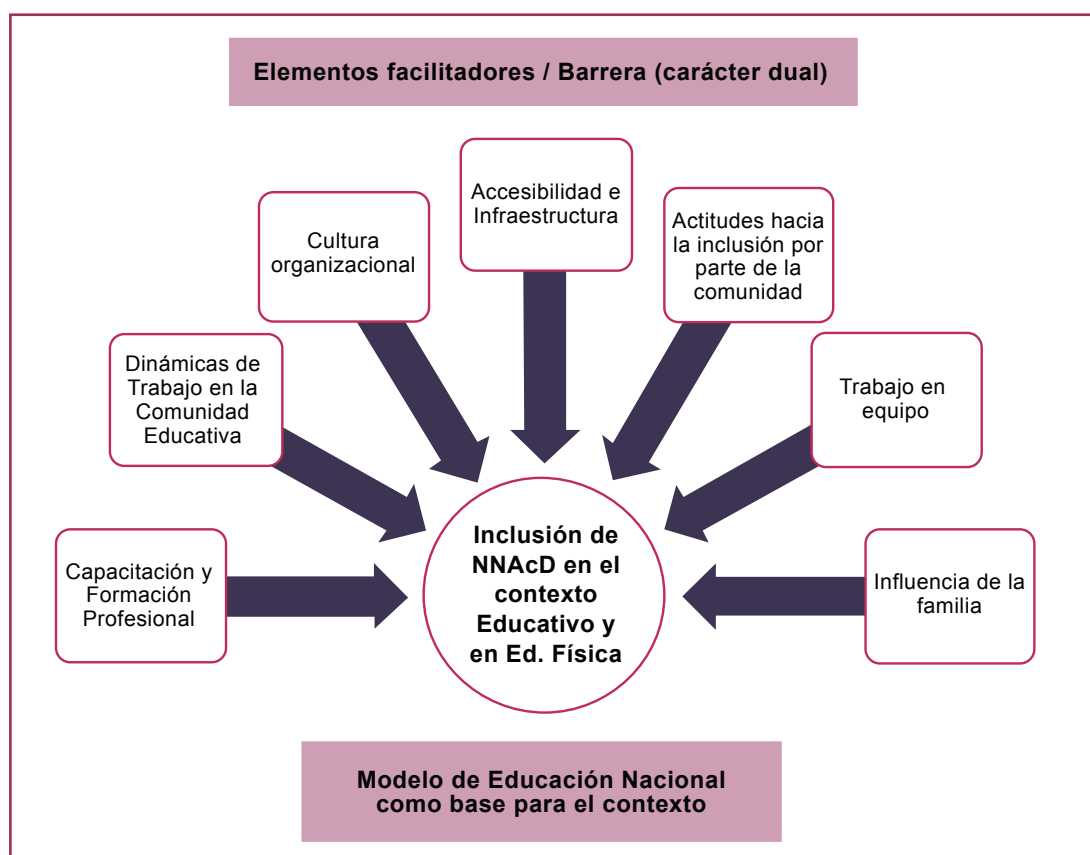
Llama la atención que la reflexión frente a como la familia es parte de las situaciones cotidianas en el proceso de inclusión, y que esta participación va a depender por una parte de la severidad de la discapacidad (a medida que es más compleja es mayor el compromiso por parte de las madres, padres o tutores), mientras que por otra arista se plantea que esta participación apunta a facilitar la participación en actividad física, ya que se genera un modelo virtuoso de seguridad y de una zona de resguardo, lo que impacta en la participación de manera positiva **FR1**: "... yo creo que es como puede ser facilitadores y los pueden apoyar en este en este lado de la actividad física pero también puede ser una barrera al sobreproteger tanto a estos niños con discapacidad joven adolescente porque no pueden ir solos y no tiene quien lo acompañe y la sobreprotección está como frecuentemente en este en estos contextos".

Desde este último punto se puede destacar se propone que se genera un paradigma segregador **FR2**: "existe un estigma, se centra más en la discapacidad y no en la habilidad de los chiquillos, entonces ahí se transforma en una barrera o un facilitador porque ahí si uno se enfoca en las habilidades de la persona sería un

facilitador para que haya congruencia en la educación física e inclusión, pero si se enfoca en la discapacidad se transforma en una barrera”.

En cuanto a las redes de apoyo con otras instituciones y con modelos de salud se transforman en espacios facilitadores **FR2**: “...las redes de apoyo me parecen también un muy buen facilitador de hecho, se ve y se nota que aquí en el colegio desde el año pasado tuvimos la red de movimiento inclusivo y ha sido de verdad un gran facilitador porque nos ha permitido también con la responsabilidad que eso conlleva, que con el conocimiento desde el punto de vista médico y desde ese punto de vista de salud, poder entender ciertos diagnósticos”.

Figura 2 - Matriz de facilitadores-barreras en el contexto educativo para la inclusión de NNA con Discapacidad en clases generales y de educación física.



Fuente: Elaboración propia

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar cuáles son los facilitadores y barreras que existen para niñas, niños y adolescentes con discapacidad al momento de realizar práctica actividad o educación física en el contexto educativo en Chile. Pesquisamos como principal hallazgo que existen aspectos o elementos que se relacionan y comportan de manera dual, es decir, que dependen del contexto en el cual se encuentren los y las estudiantes para ser considerados como facilitadores o barreras y que dependen de la capacitación y formación profesional del profesorado, las dinámicas, equipos y la cultura organizacional sobre el proceso educativo, la

infraestructura y los materiales que se utilizan en las actividades o en el entorno, la influencia de las actitudes de los diversos actores de la comunidad educativa y el rol de la familia como agente fundamental. Para orientar esta discusión, se organizó según las instancias de análisis desarrolladas a lo largo de la tesis que consideran en primer lugar la instancia de la educación superior y luego la de educación escolar, desde la opinión de sus directivos, del profesorado, de los equipos de programa de integración escolar, de niñas, niños y adolescentes y sus familias.

Una inadecuada preparación de los profesores conlleva un efecto negativo en la percepción de competencia, confianza y actitudes para con el proceso inclusivo, lo que genera procesos inadecuados al momento de organizar una comunidad en torno a un modelo que busca la inclusión como principal objetivo (Hodge et al., 2004; Hutzler; Zach; Gafni, 2005; Ocete et al., 2022). Como plantea (Rossi-Andrion; Vilaronga; Munster, 2019) las experiencias prácticas deberían tener más oportunidades en la capacitación inicial, lo que permite el contacto directo con las personas con discapacidad e influir positivamente en los sentimientos y las actitudes de los estudiantes, donde la formación de climas sociales inclusivos disminuye la probabilidad de que los NNA sean excluidos (Chae; Park; Shin, 2019; Freer, 2023).

Las dinámicas de trabajo en las comunidades, la cultura organizacional y el trabajo en equipo son de total relevancia al momento de elaborar cualquier tipo de proceso respecto a la inclusión de NNA con algún grado de discapacidad. Los factores fundamentales (Freer, 2023), corresponden a determinantes tales como el conocimiento de las temáticas, los factores psicológicos desde la empatía y las habilidades interpersonales, el desarrollo de programas como facilitadores para la inclusión y las actividades motivadoras, todas estas asociadas al desarrollo de estrategias comunes y sociales en los espacios educativos. Se propone que, junto a lo anterior, se debe intervenir con estrategias de sensibilización, concientización, información, simulación y contacto, con el fin de poder promover una cultura organizacional adecuada al momento de incluir NNA con algún grado de discapacidad y, por supuesto, que en el contexto de la educación física como punto fundamental de esta investigación (Ocete Calvo et al., 2016).

Actores principales y clave son la familia, como variable al momento de generar un proceso de inclusión. Las entrevistas a los actores clave propone que puede ser una barrera o un facilitador dependiendo de cómo este aporte o participe en las diversas instancias, lo que va de la mano con las actitudes, el conocimiento y la disposición que está plasmada en su intervención. Las investigaciones proponen que para que exista una disposición como facilitador al proceso por parte de la familia, deben generarse espacios para inculcar la importancia del modelo educativo inclusivo como pilar fundamental, lo que a su vez va a dar pie para modificar las creencias y preconcepciones que puedan existir y que sean una dificultad al momento de socializar y desarrollar las intervenciones (Doménech; Moliner, 2014). Uno de los factores fundamentales en el rol de la familia, corresponde al contacto constante con sus hijas e hijos, por lo que son quienes tienen un factor de influencia importante (Benítez Jaen, 2014), según palabras de Pérez Serrano (1998)

la familia es la unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el otro, es el ámbito más significativo en la conformación de la personalidad y en el proceso de socialización del ser humano.

Los procesos de adecuación curricular son esenciales en un modelo inclusivo, ya que proporcionan la posibilidad de favorecer la participación del alunando en su totalidad, siempre considerando que existen espectros de inclusión que se deben tomar en cuenta para dar cabida a la diversidad y poner atención en cada una de las características de los participantes (Barrett; Stevenson; Burns, 2020; Kiuppis, 2018). Realizar adecuaciones curriculares o modificaciones a elementos del currículo para que los y las estudiantes en situación de discapacidad puedan avanzar en su aprendizaje, es fundamental, así lo plantea Jara-Henríquez y Jara-Coatt (2018) que concluye en su investigación que estas prácticas son totalmente relevantes, y también Corredor-Ponce (2016) en Colombia, que plantea las adecuaciones curriculares como un elemento clave para la atención a las necesidades educativas. Como se propone en la revisión sistemática relativa a las actitudes hacia la inclusión propuesta por John Freer (2023) el trabajo en comunidad en conjunto con la familia, docentes y compañeros es sumamente importante, ya que, da la posibilidad de generar un abordaje adecuado a las condiciones de cada uno de los participantes.

A su vez se plantea que el tener experiencias con PCD es un excelente aporte desde la formación previa en inclusión, lo que pone de realce el tema como lo plantea Rademaker y colaboradores (2020) en su revisión sistemática sobre cómo influye en la participación social, y en donde se concluye que este tipo de intervenciones genera igualdad de oportunidades, cooperación y objetivos comunes, aceptación de la diversidad, relaciones e interacción, lo que finalmente influye en la reducción de los prejuicios basados en la teoría del contacto de Allport (1985). El estudio de Dimitrova-Radojich (2019), nos muestra que al profundizar en el trabajo con personas con discapacidad, las actitudes existentes son buenas, por lo que la disposición al trabajo con este grupo es adecuada. Uno de los puntos relevantes, y que puede explicar esta situación, corresponde a que se necesitan profesionales de apoyo que faciliten y garanticen las acciones de manera pertinente y contextualizada, como muestran los resultados de esta investigación se transforman en una de las principales falencias. Las investigaciones siguen apuntando de todos modos a que la capacitación y las experiencias directas e indirectas con PCD en el contexto educativo son fundamentales para disminuir estas brechas y que se transforman en el factor fundamental (Wall, 2002).

Basado en los hallazgos de esta investigación, se puede concluir que existen una serie de variables que dan una composición multicausal al momento de esgrimir argumentos o definiciones en base a los resultados, y que a su vez, estas pueden actuar como facilitadores y barreras dependientes del contexto y de las diversas circunstancias que se generan alrededor de la inclusión y el modelo ecológico como paradigma para comprender el fenómeno investigado, lo que da un carácter dual y a su vez amplio y diverso al momento de abordar las temáticas que se involucran en este proceso.

REFERENCIAS

- ALLPORT, Gordon W. **The nature of prejudice**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1985.
- BARRETT, Courtney A.; STEVENSON, Nathan A.; BURNS, Matthew K. Relationship between disability category, time spent in general education and academic achievement. **Educational Studies**, v. 46, n. 4, p. 497–512, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1614433>
- BENITEZ JAEN, A. La inclusión educativa desde la voz de los padres. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 1, 2014. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166>. Acceso en: 3 jun. 2023.
- BRITISH SPORTS COUNCIL. **Declaración de Brighthon sobre la mujer y el deporte**, 1994. Disponible en: <https://rfess.es/wp-content/uploads/2019/03/Declaracion-de-Brighton.pdf>. Acceso en: 3 jun. 2023.
- BRONFENBRENNER, Urie. **La ecología del desarrollo humano**: experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós, 1987.
- CARRILLO PINEDA, Marcela; LEYVA-MORAL, Juan Manuel; MEDINA MOYA, José Luís. El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. **Index Enfermería**, v. 20, n. 1-2, p. 96-100, jun. 2011. DOI: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- CASTAÑEDA, Juan. Reseña de la obra de: DELLA PORTA, Donatella; KEATING, Michael (ed.). Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista. Madrid: Akal, 2013. **Revista Mad - Universidad de Chile**, v. 30, p. 148–155, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3112/311230425011.pdf>. Acceso en: 3 jun. 2023.
- CHAE, Soojung; PARK, Eun-Young; SHIN, Mikyung. School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: a meta-analysis. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 66, n. 4, p. 343–361, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>
- CHILE. Ministerio del Deporte. **Política Nacional de la Actividad Física y el Deporte 2016-2025**. 2015c. Disponible en: <https://5aldia.cl/wp-content/uploads/2018/04/POLITICA-ACT-FISICA.pdf>. Acceso en: 10 mar. 2023.
- CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. **Ley 20.422 que estable las normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad**. 2010. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>. Acceso en: 10 mar. 2023.
- CHILE. Ministerio del Desarrollo Social. Servicio Nacional de la Discapacidad. **II Estudio Nacional de la Personas con Discapacidad**. Chile, 2015d. Disponible en: https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad. Acceso en: 3 mar. 2021.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto 83: Diversificación de la Enseñanza**, 2015a. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>. Acceso en: 26 ene. 2023.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes...** 2015b. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>. Acceso en: 23 abr. 2021.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas**. Santiago, 2016. Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcci%C3%B3n-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>. Acceso en: 23 abr. 2021.

CONSEJO EUROPEO. **Carta Europea del Deporte**. 1992. Disponible en: <http://femp.femp.es/files/566-69-archivo/CARTA%20EUROPEA%20DEL%20DEPORTE.pdf>. Acceso en: 3 jun. 2023.

CORREDOR PONCE, Zuleima. Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. **Educación en Contexto**, v. 2, n. 3, p. 56–78, 2016.

DIMITROVA-RADOJICHKJ, Daniela. Attitudes and knowledge about inclusive education of students with visual impairment: elementary and high school teachers. In: ICEVI BALKAN CONFERENCE, 7., 2019, Sofia, Bulgaria. **Proceedings...** Sofia, Bulgaria: ICEVI, 2019. p. 30-36. Disponible en: <https://icevi.org/wp-content/uploads/2020/03/ICEVI-europe-newsletter-issue-72.pdf>. Acceso en: 3 jun. 2023.

DOMÉNECH, Ana; MOLINER, Odet. Families beliefs about inclusive education model. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 3286–3291, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.749>

FREER, John R. R. Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). **International Journal of Inclusive Education**, v. 27, n. 5, p. 652–670, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>

GLASSER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine Press, 1967.

HODGE, Samuel *et al.* High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. **Sport, Education and Society**, v. 9, n. 3, p. 395–419, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320412331302458>

HUTZLER, Yeshayahu. A systematic ecological model for adapting physical activities: theoretical foundations and practical examples. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 287–304, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.24.4.287>

HUTZLER, Yeshayahu; ZACH, Sima; GAFNI, Ofra. Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. **European Journal of Special Needs Education**, v. 20, n. 3, p. 309–327, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>

INTERNATIONAL SOCIETY FOR PHYSICAL ACTIVITY AND HEALTH. **Carta de Toronto para la Promoción de la Actividad Física y el Deporte**, 2010. Disponible en: https://ispah.org/wp-content/uploads/2019/08/Toronto_Charter_Spanish_Brazil.pdf. Acceso en: 10 mar. 2023.

JARA-HENRÍQUEZ, Mirtha; JARA-COATT, Pilar. Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 12, n. 2, p. 59–77, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>

KIUPPIS, Florian. Inclusion in sport: disability and participation. **Sport in Society**, v. 21, n. 1, p. 4–21, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>

MUÑOZ HINRICHSEN, Fernando; MARTÍNEZ AROS, Alan. Actividad física adaptada en el proceso de rehabilitación de personas con discapacidad: una propuesta desde la perspectiva social. **Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, v. 20, n. 1, p. e47007, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v20i1.47007>

NOREÑA, Ana Lucía; ALCARAZ-MORENO, Noemí; ROJAS, Juan Guillermo; REBOLLEDO-MALPICA, Dinora. Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. **Aquichan**, v. 12, n. 3, p. 263–274, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>

OCETE, Carmen; PÉREZ-TEJERO, Javier; COTERÓN, Javier; REINA, Raul. How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 1, p. 19–31, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>

OCETE CALVO, Carmen; PEREZ-TEJERO, Javier; COTERÓN, Javier; SAMPEDRO, Javier. Deporte inclusivo en la escuela: programa para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física. **Boletín de la Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física**, n. 5, p. 18- 20, ene. 2016. Disponible en: <https://www.feddf.es/archivos/BOLETINMAQUETADOfinal-202.pdf>. Acceso en: 23 abr. 2021.

ONU - ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. **Convención de los Derechos sobre la Personas con Discapacidad**, 2006. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acceso en: 6 feb. 2021.

OTZEN, Tamara; MANTEROLA, Carlos. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. **International Journal of Morphology**, v. 35, n. 1, p. 227–232, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

PEREZ-SERRANO, María Gloria. Familia y educación: cuestión a debate. **Bordón: Revista de Pedagogía**, v. 50, n. 1, p. 7–21, 1998.

PRIETO-RODRIGUEZ, M.; MARCH CERDÁ, J. Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. **Atención Primaria**, v. 29, n. 6, p. 366–373, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4)

RADEMAKER, Florianne; DE BOER, Anke; KUPERS, Elisa; MINNAERT, Alexander. Applying the contact theory in inclusive education: a systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. **Frontiers in Education**, v. 5, p. 602414, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414>

RAMOS, Carlos Alberto. Los paradigmas de la investigación científica. **Avances en Psicología**, v. 23, n. 1, p. 9–17, 2015. DOI: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

ROSSI - ANDRION, Patrícia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MUNSTER, Mey de Abreu van. Formação profissional inicial em atividade física adaptada: análise da produção científica internacional. **Movimento**, v. 25, p. e25056, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91481>

SPORT FOR DEVELOPMENT AND PEACE INTERNATIONAL WORKING GROUP. **Harnessing the power of sport for development and peace**: recommendations to governments. Toronto: Right to Play, 1989. Disponible en: https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/rtp_sdp_iwg_harnessing_the_power_of_sport_for_development_and_peace.pdf. Acceso en: 3 mar. 2021.

UNESCO - ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte**, 2015. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa. Acceso en: 3 mar. 2021.

WALL, Robert. Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. **RE:view**, v. 34, n. 3, p. 111–120, 2002. Disponible en: https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA95630147&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=089910&p=AONE&sw=w&userGroupName=ufr_gs_br&aty=ip. Acceso en: 6 feb. 2021.

Resumo: A inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na Educação Física é essencial para que modelos educacionais no âmbito dos direitos sociais garantam qualidade e equidade. Esta pesquisa teve como objetivo analisar os facilitadores e barreiras que existem na realização da Educação Física no contexto escolar no Chile. Esta pesquisa qualitativa de ontologia construtivista incluiu participantes de escolas chilenas (gestores, profissionais e famílias) que participaram de grupos focais como instrumento de coleta de informações. O principal resultado desta pesquisa indica que as variáveis se comportam de forma dupla; ou seja, dependem do contexto e de suas características para serem considerados facilitadores ou barreiras ao processo de inclusão na Educação Física. Os resultados indicam que a favor do processo de inclusão, a formação dos professores, as dinâmicas, as equipes, a cultura educacional e organizacional, a infraestrutura e os materiais, o ambiente de trabalho, as atitudes da comunidade educacional e o papel da família devem ser considerados.

Palavras-chave: Inclusão Social. Educação Física e Treinamento. Diversidade. Equidade. Inclusão.

Abstract: The inclusion of children and adolescents with disabilities in Physical Education is essential for educational models under the framework of social rights to ensure quality and equity. This research aimed to analyze the facilitators and barriers that exist when implementing Physical Education in the school context in Chile. This qualitative research of constructivist ontology included participants from Chilean schools (school administrators, professionals, and families) who participated in focus groups as a data collection instrument. The main finding of this research indicates that variables behave in a dual manner; that is, they depend on the context and its characteristics to be considered facilitators or barriers to the inclusion process in Physical Education. The findings indicate that to favor the inclusion process, the training of teachers, the dynamics, teams, the educational and organizational culture, the infrastructure and materials, the work environment, the attitudes of the educational community, and the role of the family must be considered.

Keywords: Social Inclusion. Physical Education and Training. Diversity. Equity. Inclusion.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en *Open Access* bajo la licencia *Creative Commons Attribution* 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Fernando Muñoz-Hinrichsen: Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Redacción – Borrador original

Cesar Osorio Fuentealba: Análisis Formal, Investigación, Metodología, Proyecto, Administración, Redacción: revisión y edición de redacción

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó sin el apoyo de fuentes de financiación.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comitê de Bioética de la Universidad Santo Tomás de Chile, code 49/2021

CÓMO CITAR

MUÑOZ HINRICHSSEN, Fernando Ignacio; OSORIO FUENTEALBA, Cesar. Facilitadores e barreiras para a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na Educação Física no Chile. **Movimento**, v. 31, p. e31011, ene./dic. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.134521>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.