

# Facilitadores, buenas prácticas y barreras en la adaptación de los proyectos escolares saludables a los centros de educación especial\*

## Facilitators, good practices and barriers in the adaptation of healthy school projects to special schools

---

JORGE ABELLÁN

Facultad de Educación

Universidad de Castilla-La Mancha. Campus de Cuenca. España

[jorge.abellan@uclm.es](mailto:jorge.abellan@uclm.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4283-9392>

JUAN GREGORIO FERNÁNDEZ-BUSTOS

Facultad de Educación

Universidad de Castilla-La Mancha. Campus de Albacete. España

[juang.fernandez@uclm.es](mailto:juang.fernandez@uclm.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5429-9077>

Recibido/Received: 20-02-2024. Aceptado/Accepted: 1-10-2024.

Cómo citar/How to cite: Abellán, Jorge y Fernández-Bustos, Juan Gregorio (2024).

Facilitadores, buenas prácticas y barreras en la adaptación de los proyectos escolares saludables a los centros de educación especial, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 26, 188-210.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.26.2024.188-210>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**Resumen.** Este trabajo evalúa el modo en que seis centros de educación especial de Castilla-La Mancha (España) adaptan los Proyectos Escolares Saludables, programas

---

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Transferencia Colaborativa (2024-TRAN36745), cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) dentro de la Convocatoria para la concesión de ayudas destinadas a la realización de Planes para la Generación de Transferencia y Proyectos de Transferencia Colaborativa (Resolución de 25/01/2024, publicada en el DOCM 30/01/24).

que promueven la actividad física y los hábitos saludables. Su diseño actúa tanto como facilitador y como barrera. Es un facilitador porque su diseño está basado en la evidencia científica; constituye también una barrera debido a las dificultades de aplicación en los centros de educación especial en su versión inicial. Otros facilitadores importantes son la implicación de los centros, la colaboración de agentes externos y la capacidad de adaptación al contexto. Respecto a las barreras, las más reseñables son la falta de formación, el lugar de residencia del alumnado y las restricciones por el COVID-19. Se identifican buenas prácticas relacionadas con las propuestas de adaptación de algunos programas a la realidad de los centros, p.ej., la búsqueda de opciones de realización del programa de desplazamiento activo a la escuela o de los descansos activos. Se concluye que los programas logran promover la actividad física y los hábitos saludables entre el alumnado de educación especial pero que se necesita más apoyo, coordinación y asesoramiento para lograr objetivos deseados.

**Palabras clave.** Discapacidad; salud; actividad física.

**Abstract.** This study evaluates how six special education centres in Castilla-La Mancha (Spain) adapt the Healthy School Projects, programs that promote physical activity and healthy habits. Their design acts both as a facilitator and as a barrier. It's a facilitator because the design is based on scientific evidence; it constitutes a barrier due to the difficulties in implementation in special schools in its initial version. Other facilitators include the involvement of the centers, the collaboration of external agents, and the ability to adapt to the context. The barriers identified are lack of training, students' place of residence and COVID-19 restrictions. Good practices were identified related to proposals for adapting some programs to the reality of the centers, e.g., finding options for the implementation of the children's active commuting to school program or active breaks. The conclusion is that these programs succeed in promoting physical activity and healthy habits among special education students, but they need more support, coordination and guidance to achieve their objectives more effectively.

**Keywords.** Disability; health; physical activity.

---

## INTRODUCCIÓN

Según la legislación educativa actual (la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación) en España existen tres modalidades de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Estas modalidades son: escolarización completa en grupo ordinario, escolarización compartida entre su grupo ordinario y un grupo específico, y escolarización en un centro específico. Siguiendo el principio de

inclusión (LOMLOE, 2020), de manera general, el alumnado con necesidades educativas especiales ha de estar escolarizado en los centros ordinarios y, solamente cuando sus necesidades educativas no pudieran ser atendidas en dichos centros, deberán escolarizarse en centros específicos de educación especial (CEE). Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024), durante el curso 2022-23, 41.521 estudiantes (27.424 hombres y 14.097 mujeres) cursaron sus estudios en los CEE en España. Uno de los grupos más numeroso es el de estudiantes con discapacidad intelectual, que supone el 40,4% del total del alumnado de los CEE de España.

Por otra parte, son bien conocidos los beneficios de la práctica de actividad física (AF) sobre la salud de la población escolar (Janssen y Leblanc, 2010), por lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) recomienda la práctica de, al menos, 60 minutos de AF moderada a vigorosa entre los 5 y 17 años de edad. Sin embargo, los efectos positivos de la AF son aún más importantes en los jóvenes con discapacidad, debido a los problemas de salud asociados a ella, a sus bajos niveles de condición física y a su menor desarrollo motor (Wouters et al, 2020).

Ante esta problemática, los centros escolares han sido identificados como el lugar idóneo y más igualitario para promover estilos de vida activos y saludables (Gorely et al., 2009). Es por ello por lo que se han desarrollado multitud de iniciativas y programas en el ámbito escolar (ver, por ejemplo, las recogidas en Grao-Cruces et al., 2023), siendo la mayoría de ellos implementados en centros ordinarios (p.ej., el trabajo de evaluación de la percepción del profesorado presentado en Murillo et al., 2019). Sin embargo, desde el conocimiento de los autores, todavía no se ha analizado la forma en la que los distintos programas de AF se han puesto en práctica en el contexto de los CEE. En esta tesitura, nuestra indagación surge en torno a la pregunta inicial de ¿cómo promocionar los hábitos de vida saludables en los CEE?

A continuación, con el objetivo de abordar dicho interrogante, se presentan las bases teóricas que fundamentan el presente trabajo. En primer lugar, se analizará la promoción de la práctica de AF en la población de estudiantes con discapacidad; en segundo lugar, se contextualizarán los Proyectos Escolares Saludables (PES); y, por último, se examinará la investigación actual centrada en los CEE como contexto específico de este estudio.

## **1. PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA Y EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD**

Una de las barreras habituales de las personas con discapacidad para participar en los programas comunitarios de promoción de la práctica de AF tiene que ver con la falta de programas apropiados (Moran y Block, 2010). Block y Fines (2022) se preguntan si la existencia de estas barreras puede deberse a situaciones de injusticia social. En este sentido, este trabajo sitúa la investigación desde la perspectiva de que cualquier programa de promoción de AF debería abordarse desde la búsqueda de la igualdad, la equidad, la participación y el respeto de los derechos, los cuatro principios interrelacionados de la justicia social (Kenchen, 2013).

La búsqueda de las barreras y facilitadores de la puesta en práctica de programas de promoción de la práctica de AF y/o hábitos saludables es una aproximación clásica en la investigación; así, por ejemplo, Alcántara-Porcuna et al. (2022) analizan la percepción que tienen los docentes de dichas barreras y facilitadores en el contexto escolar, entendido éste como promotor de la práctica de AF en Educación Primaria. En el presente trabajo se tratará de no caer en la “modorra del *statu quo*” o en la “simple crítica o análisis académico de las barreras existentes” (Echeita, 2022, p. 211). Al contrario, estos factores se fijan como puntos de partida para tratar de avanzar hacia la posibilidad de incluir a todo el alumnado en los programas diseñados para la mejora de la AF y los hábitos saludables en el contexto escolar.

En el trabajo de Papadopoulos et al. (2020) se identificó que los estudiantes escolarizados en CEE no tenían las mismas posibilidades de práctica de AF que los estudiantes con discapacidad escolarizados en centros ordinarios. En otras palabras, estar escolarizado en un CEE suponía una barrera para la práctica de AF. Por ello, el presente estudio gira en torno a la idea de que el conocimiento de los factores que influyen en la promoción de AF del alumnado escolarizado en los CEE puede contribuir a desarrollar o adaptar los programas, favoreciendo las oportunidades de práctica de AF y de adquisición de hábitos saludables.

## **2. LOS PROYECTOS ESCOLARES SALUDABLES EN CASTILLA-LA MANCHA**

Desde el año 2016, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha promueve en los centros escolares de la región los PES, incluidos en el Plan de promoción de AF. Con el objetivo de que la

comunidad educativa se implique en la promoción de hábitos de vida saludables entre el alumnado, los centros participantes se comprometen a desarrollar diez programas (**Tabla I**).

Programa	Nombre
I	Educación Deportiva
II	Descansos Activos
III	Evaluación de la condición física y hábitos saludables
IV	Desplazamiento activo al centro
V	Deporte en familia
VI	Hábitos saludables
VII	Recreos con actividad físico-deportiva organizada
VIII	Actividades físico-deportivas complementarias
IX	Actividades físico-deportivas extracurriculares
X	Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

**Tabla I.** Programas que desarrollar en el marco de los Proyectos Escolares Saludables

El diseño de los PES se fundamenta en los enfoques multicomponente de promoción de la AF que incluyen una importante coordinación y sinergia entre todos sus componentes: la Educación Física; la AF durante horario escolar (recreo, descansos activos, etc.); la AF antes y después de la escuela (desplazamiento activo al centro, actividades extraescolares); así como la participación del profesorado, las familias y el entorno del centro escolar. Este enfoque es denominado Programa Integral de Actividad Física Escolar (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades EEUU, 2013), más conocido por sus siglas en inglés CSPAP (*Comprehensive School Physical Activity Program*).

A pesar de que se han llevado a cabo varios trabajos derivados de los PES, como la evaluación del Programa I (Gutiérrez et al., 2020) o las fichas para guiar el desarrollo del Programa II (Sánchez-López et al.,

2017, 2020), hasta la fecha no se ha evaluado específicamente el desarrollo de los PES en los CEE.

### 3. LA INVESTIGACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Con el objetivo de contextualizar el trabajo, nos detendremos a continuación en analizar el estado de la investigación en Educación Física y AF en el contexto de los CEE. Su desarrollo es escaso, sin embargo, en los últimos años ha experimentado un pequeño auge debido al aumento del número de publicaciones. A este respecto, destacamos el trabajo de Maher y colaboradores en el que, en el contexto del Reino Unido, está presente el interés por la EF desarrollada en los CEE (ver Maher et al., 2020; Maher y Fitzgerald, 2022). El trabajo de estos investigadores tiene dos orientaciones fundamentales, por un lado, el análisis de la EF como materia escolar en los CEE y, por otro, la figura del profesorado de EF, su formación, desarrollo e influencia de su ubicación en los CEE.

Respecto a la percepción de la EF como materia escolar en los CEE, sus investigaciones indican que suele tener un estatus bajo, más bajo que el de la propia asignatura en los centros ordinarios (Maher et al., 2020), y que sus instalaciones y materiales no suelen ser adecuadas para la práctica de la EF (Pierce y Maher, 2019). También indican que sus objetivos son más globales y multifacéticos, buscando la educación del estudiante al completo (Maher y Fitzgerald, 2022).

En lo concerniente al profesorado de EF de los CEE, Maher y Fitzgerald (ibid.) indican que suele declarar poseer escasa formación para desarrollar su trabajo en este contexto. Por su parte, en el caso del futuro profesorado, el alumnado en formación que realiza prácticas en los CEE mejora su competencia docente (Maher et al., 2019), desarrolla la empatía (Maher y Morley, 2020) y tiene una percepción de la EF más crítica y diversa (Maher et al., 2022).

Centrándonos exclusivamente en el alumnado escolarizado en los CEE, y teniendo en cuenta que uno de los grupos más numerosos en Castilla-La Mancha es el de la categoría de discapacidad intelectual, una reciente revisión realizada por Marín-Suelves et al. (2023) exponen diferentes intervenciones mediante la Educación Física y la AF dirigidas a personas con discapacidad intelectual llevadas a cabo en distintos países. Entre ellos, cabe mencionar los siguientes: Fernandes et al. (2022), que inciden en la mejora de la competencia motriz de un grupo

de estudiantes de un CEE en Sudáfrica tras participar en un programa específico de EF; dichas mejoras influyeron en su implicación en las clases de EF y en la realización de otras tareas cotidianas. Priyono et al. (2021), que resaltan las mejoras en variables sociales y motrices de un grupo de estudiantes con discapacidad intelectual en Indonesia. Jang (2020), que explica cómo un programa de danza aumentó la confianza del alumnado de un CEE de Corea. O Ferreira y Munster (2017), que relatan el modo en que la participación en un programa de EF contribuyó a la mejora de habilidades sociales, la responsabilidad y el autocontrol en un CEE de Brasil.

#### 4. OBJETIVOS

El desarrollo de este trabajo de investigación se encuadra en un proyecto más amplio, centrado en evaluar la calidad de la implementación de los PES en los CEE participantes. De este propósito general surge la pregunta de investigación ¿cómo han adaptado los CEE los PES a su contexto? Y, finalmente, los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los facilitadores de la adaptación de los PES al contexto específico.
- Delimitar las dificultades, identificando barreras.
- Identificar y difundir las buenas prácticas que los propios centros han llevado a cabo.

#### 5. METODOLOGÍA

La realización de este trabajo de investigación queda enmarcada en el Convenio entre el gobierno de Castilla-La Mancha y la Universidad de Castilla-La Mancha para el fomento de la AF y el deporte. De la evaluación inicial de la calidad en el desarrollo de los PES surge el interés por conocer la forma particular en la que los CEE habían puesto en práctica los programas. Para ello, se adopta una perspectiva de estudio de casos múltiples y se opta por un posicionamiento cercano a los Estudios sobre Discapacidad sociocríticos (*Critical Disability Studies*; Goodley, 2014).

Más allá de la perspectiva médica y el *capacitismo* como formas habituales de acercamiento al estudio de las personas con discapacidad

(Lynch et al., 2021), los enfoques sociocríticos pretenden dotar de una perspectiva plural a este fenómeno. En este sentido, aparte de la búsqueda de una evaluación de los objetivos previstos, este trabajo pretende visibilizar una realidad poco conocida.

Finalmente, de acuerdo con Devís-Devís (2006), al aspirar a la realización de un trabajo desde una perspectiva sociocrítica, no sólo se trata de analizar una situación injusta, como la falta de programas de promoción de AF ajustados a las características del alumnado con discapacidad (Block y Fines, 2022); ése sería el primer paso aunque, a lo que de verdad se aspira, es a mejorar la calidad de la administración de estos programas, para lo que necesariamente se deberá pasar por la búsqueda de facilitadores y barreras.

### 5.1. Contextualización y participantes

En Castilla-La Mancha hay 24 CEE. En ellos se encuentran escolarizados un total de 1.390 estudiantes, de los cuales 539 son personas con discapacidad intelectual, 485 con *pluridiscapacidad* y 338 con trastorno del espectro autista.

Respecto a la selección de los centros participantes, siguiendo a Creswell (2013), se realizó una identificación de los casos, para lo que se seleccionaron todos los CEE a los que se les hubiera concedido un PES para el curso 2021/2022 (estudio de casos múltiples). Seis de los 24 centros cumplían los parámetros de temporalidad (curso 2021/2022) y espacio (Castilla-La Mancha) necesarios para ser incluidos en el presente trabajo.

Una vez seleccionados, se realizó una reunión de evaluación con los coordinadores de los PES en cada uno de los seis CEE. En todos ellos, era el profesorado de EF quien ejercía tal función. Las características del profesorado se detallan en la **Tabla II**.

CENTRO	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA
A	Femenino	45	16-20 años
B	Masculino	56	>20 años
C	Masculino	37	11-15 años
D	Femenino	27	<5 años
E	Masculino	29	<5 años
F	Femenino	29	<5 años

**Tabla II.** Características de los coordinadores PES

En la **Tabla III** se presenta un resumen con las principales características de los centros en los que se desarrollan los PES.

CENTRO	TITULARIDAD	ESTUDIANTES	CURSOS CON PROGRAMA PES
A	Pública	81	1
B	Pública	67	6
C	Pública	148	6
D	Privada	59	6
E	Privada	35	4
F	Privada	12	4

**Tabla III.** Características de los centros participantes

## 5.2. Instrumento de evaluación y análisis

Durante la evaluación de los PES en los CEE participantes se realizaron seis reuniones, tres de las cuales fueron presenciales y tres a través de videollamada. Todas se realizaron inmediatamente después de que el desarrollo de los PES hubiera finalizado. En todas ellas se entrevistó al profesorado de EF ateniéndonos al siguiente guion: en

primer lugar, se les preguntó sobre la valoración general de los PES en su centro (*¿Cómo valoras el desarrollo de los PES en tu centro?*) para, posteriormente, hacer un recorrido por los posibles condicionantes en el desarrollo de cada uno de los programas, buscando facilitadores (p.ej., *¿Qué aspectos han ayudado a desarrollar los programas?*) y barreras (p.ej., *¿Habéis detectado dificultades para llevar a cabo algún programa?*) para su puesta en práctica. Finalmente, al identificarse buenas prácticas, entendidas como la realización de acciones para impulsar o fomentar el desarrollo de algunos programas y tratar de superar barreras a la participación de los estudiantes de los CEE, se les pedía que las describieran con detalle.

Las reuniones de evaluación fueron realizadas por el autor principal de este trabajo. El instrumento de evaluación ha sido las notas de campo del propio investigador, que sirvieron de base para la elaboración del informe de evaluación que ha sido utilizado como punto de partida para el relato de los resultados de este trabajo. En dichas notas se recogieron los aspectos más importantes de cada una de las reuniones, citas literales correspondientes a expresiones de las personas entrevistadas, así como otros aspectos relevantes.

Se realizó un análisis deductivo, en el que se identificaron los facilitadores y las barreras, tratando de encontrar los motivos por los que los factores identificados se consideraban como tales. Además, aquellas acciones que los centros habían llevado a cabo a fin de impulsar la realización de actividades dentro de los programas para superar algunas de las barreras de participación fueron identificadas como buenas prácticas.

Antes de comenzar con la evaluación, se informó de los objetivos del estudio y se obtuvo el consentimiento de participación, siguiendo los requerimientos éticos de la investigación. Asimismo, se garantizó el anonimato y confidencialidad de todos los participantes.

## **6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Para responder a los objetivos de este trabajo, a continuación se presentan los facilitadores y las barreras de la puesta en práctica de los PES en seis de los CEE de Castilla-La Mancha. Se añaden también las buenas prácticas detectadas, como medio de difusión y acercamiento de estas prácticas a la comunidad educativa.

El principal resultado es que el diseño de los programas que componen los PES ha actuado, a la vez, como un facilitador y una barrera. Respecto a su orientación como facilitador, habría que mencionar que, aunque los PES no se diseñaron considerando la especificidad del alumnado con discapacidad, su diseño está basado en la evidencia sobre la efectividad en la promoción de la AF y la salud. Es decir, que los programas contribuyen al fomento de la actividad física en los CEE (p. ej., el programa II, *Descansos activos*, y el programa VII, *Recreos con actividad físico-deportiva organizada*, logran ofrecer espacios de práctica de AF que antes no existían en los centros) pero, tal y como se extrae de la fundamentación teórica de CSPAP (2013), necesitan de adaptación al contexto.

Por ejemplo, muchas de las estrategias identificadas como buenas prácticas basadas en la evidencia científica que se incluyen en los programas de los PES aparecen incluidas en el trabajo de Grao-Cruces et al. (2023). Además, en ese mismo trabajo, al exponer estas estrategias basadas en la evidencia científica, los autores indican que sus recomendaciones “deben ser adaptadas al contexto particular de cada centro educativo” (Grao-Cruces et al., 2023, p. 47). A pesar de que la necesidad de adaptación no es exclusiva de los CEE, en éstos, por las características de sus estudiantes, se hace especialmente necesaria. La idea de que es necesario tener en cuenta las características de las personas con discapacidad antes de diseñar los programas de promoción de práctica de AF está de acuerdo con los resultados mostrados en la revisión sistemática de López-Bermúdez y Mendoza-Berjano (2023).

El análisis realizado en el presente trabajo ha revelado que el diseño inicial de los PES no había tenido en cuenta la posibilidad de que se aplicaran en los CEE, por lo que necesariamente los programas debían ser adaptados. Esta necesidad de adaptación era especialmente evidente en los programas más cerrados, aquéllos cuyo diseño no dependía del centro, sino que estaba definido por la propia convocatoria (Programas I, II y III). Por ejemplo, respecto a la aplicación del Modelo de Educación Deportiva (Programa I), se menciona que es “el programa más complejo” (docente B) y que el profesorado necesitaría “formación específica para adaptarlo” (docente C). Estos resultados están de acuerdo con lo indicado por Fernández-Río e Iglesias (2024), que señalan que la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en los modelos pedagógicos era uno de los retos futuros de los profesionales de la EF, en

parte debido a que los modelos pedagógicos se habían diseñado sin pensar en estos estudiantes (Block et al., 2021).

En este sentido, el diseño de los PES, a pesar de su flexibilidad y necesidad de adaptación al contexto, denota cierta orientación *capacitista* y elitista (Lynch et al., 2021). Es decir, los programas se han diseñado a partir de un contexto general de centro ordinario y no contemplan la diversidad de posibilidades motrices y cognitivas que pudieran manifestarse en contextos de diversidad, como podrían ser los CEE. En este sentido, como ya habían mencionado previamente Pierce y Maher (2020), lo más adecuado sería que las AFs destinadas a estudiantes con discapacidad estuvieran diseñadas para ellos o, al menos, teniendo previamente en cuenta sus características, en línea con el diseño universal para el aprendizaje.

Para tratar de ofrecer un análisis más profundo, que contribuya a avanzar en este campo de conocimiento, a continuación se detallan los aspectos concretos que han actuado como facilitadores y como barreras, además de añadir un último apartado de difusión de buenas prácticas.

## 6. 1. Facilitadores

Se han encontrado tres factores fundamentales que actúan como facilitadores del desarrollo de los PES en los CEE, a saber, la implicación del centro, la colaboración con agentes externos y la capacidad del profesorado de los CEE para adaptar los programas a las características de su alumnado.

Respecto a la **implicación del centro**, se destaca que los PES son “un programa importante para el centro debido al sedentarismo y los malos hábitos saludables del alumnado” (docente F). Esta implicación se materializa en la necesidad de que el personal no docente (auxiliar técnico educativo, personal de enfermería, fisioterapia y trabajo social) colabore para llevar a buen término los diferentes programas. Desde el centro A indican que el éxito de los PES depende en gran parte de “la importancia de los apoyos, ya que son fundamentales para el desarrollo de los programas y en este colegio todos están muy implicados”. Por ejemplo, en el Programa III, *Evaluación de la condición física y hábitos saludables*, “es el equipo de enfermería el que potencia su realización y el centro aprovecha su disposición para impulsarlo” (docente A).

Existe un denominador común en estos centros, y es que de ellos se desprende una cultura inclusiva. Si consideramos la opinión de Echeita

(2022) diríamos que esta cultura lleva a los centros a no detenerse en las dificultades y a tratar de solucionar los problemas y desafíos que se encuentran, buscando la particular meta de “ser hoy más inclusivos, pero menos que mañana” (Echeita, 2022, p. 212).

En lo que respecta a la búsqueda de **colaboraciones** con otras entidades, éstas les ayudan a realizar diferentes actividades de promoción de práctica de AF que se pueden considerar como complementarias y, por tanto, a desarrollar especialmente dentro del Programa VIII, *Actividades físico-deportivas complementarias*. Por ejemplo, el centro A indica que “se apuntan a todas las actividades que ofrece el ayuntamiento”. Respecto a los motivos de esta búsqueda de actividades a través de diferentes alianzas, el centro D indica que lo hace fundamentalmente “para dar visibilidad a los CEE”. Otras entidades colaboradoras suelen ser las diputaciones provinciales, así como distintas instituciones locales y asociaciones.

Finalmente, en cuanto a la **capacidad de adaptación**, como indicamos en la introducción de este trabajo, la primera idea es que los PES no habían sido inicialmente diseñados pensando en que el alumnado escolarizado en los CEE pudiera participar. El objetivo de las adaptaciones es tratar de “conservar la esencia de los programas, pero buscando distintos recursos para llevarlos a cabo” (docente A).

## 6. 2. Barreras

Se han encontrado tres factores fundamentales que actúan como barreras del desarrollo de los PES en los CEE, a saber, la falta de asesoramiento y formación del profesorado, el lugar de residencia del alumando y el impacto de las restricciones COVID.

Respecto a la **falta de asesoramiento y formación**, el profesorado de EF indica que, en ocasiones, tiene dificultades para realizar las actividades de formación previas que acompañan a algunos de los programas (I, II y III); esto es debido a que las personas que recibieron dicha formación, que suele llevarse a cabo durante el primero de los tres cursos de los que inicialmente consta el programa, ya no están en el centro. Este hecho está asociado a la particular posición en la que se encuentra el profesorado de EF en los CEE (Maher et al., 2020), con una renovación constante debido a la inseguridad laboral y que ya se había constatado en España en una investigación previa (Abellán y Sáez-Gallego, 2022). Esta falta de formación será una de las constantes como

barrera de aplicación de los programas del PES, así como una de las propuestas de mejora aportadas por sus coordinadores.

Además, se revelan dificultades en el desarrollo del Programa III, *Evaluación de la condición física y hábitos saludables*. Dentro de este programa, la mencionada falta de asesoramiento y formación se manifiesta específicamente en la ausencia de acuerdo para adaptar las pruebas y la ausencia de herramientas para evaluar la condición física de manera fiable. En este sentido, los coordinadores perciben que “las pruebas no están adaptadas a las características del alumnado” (docente B) y que les supone “mucho dificultad para la administración de los cuestionarios” (docente F). Aunque los seis centros, en mayor o menor medida, realizan algunas partes de la evaluación, indican que habría que “buscar un consenso para adaptar las pruebas a las características del alumnado” (docente C) y encontrar “herramientas para evaluar de manera real el estado de condición física de nuestra población” (docente F).

En cuanto al **lugar de residencia del alumnado**, aunque a priori no debería suponer ninguna dificultad porque el gobierno autonómico garantiza su asistencia a los centros educativos a través de transporte escolar, este hecho influye de manera determinante en muchos de los programas desarrollados en los PES. Los CEE suelen ser centros comarcales a los que asisten mucho alumnado de la zona, y no exclusivamente el de la localidad en la que están ubicados. En este sentido, esta dificultad podría ser considerada dentro de las barreras del entorno identificadas en la revisión realizada por Shields et al. (2012). Se detallarán a continuación cada uno de los programas para los que el hecho de que el alumnado no resida en la misma localidad puede suponer una barrera.

En el Programa IV, *Desplazamiento activo al centro*, ya que, por ejemplo, en el centro C “el 80% del alumnado llega en autobús”. Obviamente, la lejanía del lugar de residencia dificulta mucho que puedan ir andando o en bicicleta a sus centros educativos. En este sentido, la distancia del hogar de los estudiantes al centro educativo ya había sido identificado como una barrera para la promoción del desplazamiento activo del alumnado universitario por Molina-García et al., (2015) o del de educación secundaria (Ferri-García et al., 2020).

En el Programa V, *Deporte en familia*, ya que “las familias de fuera suelen estar un poco menos implicadas” (docente E). Es decir, que aquellas familias que residen fuera de la localidad suelen participar poco o nada en las actividades propuestas por el centro. En muchas ocasiones

esto se debe a que, además, trabajan en otros lugares y les es muy difícil desplazarse al CEE para la realización de las distintas propuestas. En este sentido, situamos estas barreras para la participación de las familias en la “falta de tiempo y cómo poder gestionarlo” (Grao-Cruces et al., 2023, p. 47). En dicho trabajo se destaca la importancia del contexto familiar en la promoción de práctica de AF del alumnado, especialmente en la que se realiza antes y después de la jornada escolar.

En el Programa IX, *Actividades físico-deportivas extracurriculares*. Ninguno de los colegios evaluados presenta un programa específico de actividades extracurriculares, fundamentalmente debido a que la mayoría de su alumnado asiste al centro en transporte escolar y debe marcharse al terminar las clases. En general, se destaca que los centros tienen “problemas para realizar actividades fuera del horario lectivo” (docente A), debido al horario restringido que ya se ha comentado y a que “tienen pocos estudiantes de la localidad y muy dispares” (docente F).

Finalmente, se ha identificado que las **restricciones debido a la COVID-19** han tenido un impacto negativo en el desarrollo de los PES en los CEE. Entre estas limitaciones destacan las medidas para no romper grupos-clase (grupos burbuja), la imposibilidad de compartir espacios de práctica, tanto en el recreo como en las actividades habituales de EF, así como la necesidad de evitar el contacto físico. Es necesario mencionar que la evaluación que aquí se presenta se realizó en el curso 2021-2022, durante el que todavía perduraban muchas de las medidas sanitarias por la pandemia y por los estrictos protocolos que regían el desarrollo de las clases en los CEE, especialmente por la vulnerabilidad de buena parte del alumnado. En este sentido, los programas que se vieron limitados por estas medidas fueron el Programa I, *Educación Deportiva* y el Programa VII, *Recreos con actividad físico-deportiva organizada*. En los dos casos, los coordinadores mencionan que la imposibilidad de mezclar grupos para estas actividades ha constituido una seria dificultad para lograr un funcionamiento adecuado. Por ejemplo, el centro A indica que el desarrollo de los PES ha estado “condicionado por el COVID, ya que no han mezclado los grupos”.

Las agrupaciones en los CEE suelen responder a grupo pequeño, y normalmente corresponden a criterios curriculares, lo que a menudo ocasiona que exista gran variabilidad en las habilidades motrices del alumnado de un mismo grupo. En este sentido, ya se había identificado que la COVID-19 y sus consecuencias habían llevado a las personas con

discapacidad a una situación de vulnerabilidad “extra”, en la que se había visto afectada negativamente su calidad de vida (Solís, 2022).

### 6. 3. Buenas prácticas

A continuación, se presenta el conjunto de buenas prácticas que se han identificado entre los CEE y sus propuestas de elaboración de adaptaciones de los programas del PES. En el análisis se han identificado buenas prácticas en todos los programas; con el propósito de ofrecer a la comunidad opciones con garantías de éxito, detallamos aquellas que presentan un mayor desarrollo práctico.

Respecto al *Desplazamiento activo al centro* (Programa IV), cuyas dificultades de aplicación ya han sido mencionadas en el apartado de barreras, en el centro F han puesto en marcha la iniciativa “quedamos para ir al cole” en la que se ha animado a un pequeño grupo de estudiantes que residían en la misma localidad del centro a ir juntos al colegio, quedando en un punto intermedio del recorrido. El alumnado participante es el de mayor edad y autonomía. De manera similar, en el mismo centro se desarrolla la iniciativa “quiero ir andando”, en la que un día a la semana una de las rutas escolares deja al alumnado en una parada anterior al colegio, aproximadamente a 1 km. En ese punto, algunos profesores esperan al alumnado y, juntos, llegan caminando al centro. De nuevo, la implicación del profesorado resulta fundamental para el éxito de esta iniciativa ya que, para desarrollar esta actividad, debe llegar al punto de encuentro antes del comienzo de su jornada laboral. Grao-Cruces et al. (2023) indican que el desplazamiento activo debe promoverse por todo el profesorado -no únicamente desde el de EF- ya que debería considerarse una iniciativa de todo el centro.

Además, existen otras formas de desarrollar los programas incluidos en los PES que muestran la creatividad de los CEE. Por ejemplo, los centros que no pueden desarrollar el Programa IV, *Desplazamiento activo al centro*, “intentan ir andando a las actividades realizadas fuera del centro, eligiendo para ello estudiantes con menor necesidad de apoyo al desplazarse” (docente A), realizan otras relacionadas con caminar, como “un paseo al día” (docente B), en las que todos los grupos-clase salen a pasear, según sus posibilidades, o a “desplazarse a lugares en los que se desarrolla actividad docente, como el huerto escolar o la pista para realizar EF caminando” (docente D).

En lo que respecta al Programa II, *Descansos activos*, existen dos iniciativas que han obtenido buenos resultados, logrando superar las barreras de participación anteriormente detectadas. Una de ellas tiene como eje la utilización de la música y se realiza, con pequeñas diferencias, en dos centros. Se utiliza la música “para guiar la entrada y salida de clase, adaptándola al momento del día” (docente B), y también “para cambiar de actividad” (docente A). La otra buena práctica se está desarrollando en el centro C, y se denomina “pasillos motrices”. De esta forma se utilizan los cambios de clase, por ejemplo, para ir a fisioterapia o logopedia, para desarrollar diferentes pruebas, como seguir huellas o lanzamientos de canasta. En este programa, la coordinadora indica que la actividad “ha tenido buena acogida”, aunque admite que no la han desarrollado durante todo el curso, sino en momentos puntuales. De acuerdo con Grao-Cruces et al. (2023), todas las prácticas aquí recogidas se encuadran en el bloque de descansos activos orientados a mejorar la salud.

El Programa V, *Deporte en familia*, en el centro C, se desarrolla a través del “*TikTok en familia*”. En esta actividad, los estudiantes deben grabar vídeos cortos realizando AF junto a sus familias en casa. Esta iniciativa se asemeja a los “deberes de EF” que se proponen en el trabajo de Duncan et al. (2019). Aunque el “*TikTok en familia*” ha incrementado algo la participación de las familias, sigue estando muy presente que, de manera general, en los centros analizados las que participan “son siempre las mismas y por la insistencia del profesorado”, como indica el coordinador del centro B.

## CONCLUSIONES

Todos los CEE participantes en este trabajo muestran la voluntad de realizar actividades en todos los programas que componen los PES. Sin embargo, destacan que les gustaría algo más de información, coordinación y formación en determinados aspectos a la hora de implementarlos en su contexto, ya que indican que los programas no están diseñados pensando en los particularidades de los distintos CEE y de su alumnado.

Esta ausencia de formación se manifiesta especialmente en los Programas de *Educación Deportiva* (I) y *Evaluación de la Condición Física y Hábitos Saludables* (III). En ellos, se hace necesaria la formación específica de los responsables a la hora de, por un lado,

implementar el modelo de Educación Deportiva con el alumnado que tiene necesidades educativas especiales y, por otro, a la hora de administrar las pruebas y cuestionarios destinados a la evaluación de la condición física y hábitos saludables. Probablemente, con asesoramiento común a todos los centros participantes se conseguirían revertir estas dificultades, ya que todos los centros destacan la importancia de la aplicación de estos programas para el desarrollo de la autonomía y la mejora de la calidad de vida de su alumnado.

Además, aunque el contexto de los CEE determina las actuaciones en todos los programas, esta influencia se observa especialmente en los programas de *Desplazamiento activo al centro* (IV) y *Actividades-físico deportivas extracurriculares* (IX). A la petición de formación y asesoramiento, se añade la posibilidad de establecer una coordinación o comunicación entre los CEE participantes. De esta manera se podrían compartir las buenas prácticas realizadas por algunos centros, que servirían para proporcionar a los otros ideas sobre cómo superar diferentes barreras y que no han podido desarrollar estos programas de manera satisfactoria. Este artículo trata de contribuir a satisfacer este deseo de los coordinadores.

En conclusión, tenemos unos centros escolares motivados y deseosos de participar en los PES; esto no sólo actúa como un gran facilitador, es también un requisito indispensable para promocionar la práctica de la AF y los hábitos de vida saludables de su alumnado; pero se les ha de proporcionar la formación y el asesoramiento específicos, así como la oportunidad de compartir experiencias en la aplicación de los programas en los que han encontrado mayores barreras.

Finalmente, queremos mencionar las limitaciones del estudio, acompañadas de las perspectivas de investigación futuras. En primer lugar, este trabajo es el primero que se centra en evaluar la calidad de implementación de los PES en los CEE, por lo que debería considerarse como un estudio preliminar. Para obtener resultados más concluyentes habría que analizar su desarrollo los centros durante más tiempo (estudios longitudinales), así como comparar los resultados con los de otros centros que llevan a cabo PES con otras características (urbanos, rurales, educación primaria, secundaria). Además, debido a que las entrevistas no fueron grabadas, se pudo perder información, especialmente en lo referente al lenguaje no verbal de los participantes. Por ello, en futuros trabajos se deberían diseñar entrevistas

semiestructuradas y ser grabadas y transcritas con el objetivo de realizar un análisis más detallado de su contenido.

### BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, Jorge y Sáez-Gallego, Nieves M. (2022). Physical education teachers in special schools. A case study in Spain. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 15(6). DOI: <http://doi.org/10.5507/euj.2022.003>
- Alcántara-Porcuna, Vanesa; Sánchez-López, Mairena; Martínez-Andrés, María; Martínez-Vizcaíno, Vicente; Ruíz-Hermosa, Abel y Rodríguez-Martín, Beatriz (2022). Teachers' perceptions of barriers and facilitators of the school environment for physical activity in schoolchildren: a qualitative study, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14, 7, 1113-1137. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2037696>
- Block, Martin; Haegele, Justin; Kelly, Luke y Obrusnikova, Iva (2021). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 429-442. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>
- Block, Martin E. y Fines, Abby (2022). Examining physical activity for individuals with disabilities through a social justice lens. *Kinesiology Review*, 11(1), 80–87. DOI: <https://doi.org/10.1123/kr.2021-0052>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2013). *Comprehensive School Physical Activity Programs: A Guide for Schools*. U. S. Department of Health and Human Services.
- Devis-Devis, José (2006). Socially Critical Research Perspectives. En David Kirk, Doune Macdonald, y Mary O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 37-58). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n3>
- Duncan, Scott; Stewart, Tom; McPhee, Julia; Borotkanics, Robert; Prendergast, Kate; Zinn, Caryn; Meredith-Jones, Kim; Taylor, Rachael; McLachlan, Claire & Schofield, Grant (2019). Efficacy of a compulsory home-work programme for increasing physical activity and improving nutrition in children: A cluster randomised controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0840-3>

- Echeita, Gerardo (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10, 207-218. DOI: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Fernandes, José Marco Manuel; de Milander, Monique y van der Merwe, Elna (2022). The effect of a motor intervention programme for learners identified with moderate to severe intellectual disabilities. *Heliyon*, 8(10), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11165>
- Fernandez-Río, Javier e Iglesias, Damian (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 190-205. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Ferreira, Elizângela Fernandes y van Munster, Mey de Abreu (2017). Social skills evaluation of children with intellectual disabilities from their teachers' perspective. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 23(1), 97-110. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100008>
- Ferri-García, Ramón; Fernández-Luna, Juan M.; Rodríguez-López, Carlos y Chillón, Palma (2020). Data mining techniques to analyze the factors influencing active commuting to school. *International Journal of Sustainable Transportation*, 14(4), 308-323. DOI: <https://doi.org/10.1080/15568318.2018.1547465>
- Goodley, Dan (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203366974>
- Gorely, Trish; Nevill, Mary E.; Morris, John G.; Stensel, David J. y Nevill, Alan (2009). Effect of a school-based intervention to promote healthy lifestyles in 7–11 year old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-6-5>
- Grao-Cruces, Alberto; Sevil-Serrano, Javier; Sánchez-López, Mairena; Sánchez-Miguel, Pedro Antonio; Camiletti-Moirón, Daniel; García-Calvo, Tomás; Castro-Piñero, José y Sánchez-Oliva, David (2023). Centros educativos promotores de actividad física: estrategias basadas en la evidencia científica. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 437(3), 37–51. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i3.1111>

- Gutiérrez, David; Segovia, Yessica; García-López, Luis Miguel y Sánchez-Mora, David (2020). Evaluation of a program to expand use of sporteducation model: Teachers' perception and experience. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2proc), S345-S358. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.26Proceeding>
- Jang, Sun-Mi (2020). The impacts of self-expression on the self-efficacy of intellectually disabled children who participated in an art integration movement program. *Exercise Science*, 29(2), 188-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.15857/ksep.2020.29.2.188>
- Janssen, Ian y LeBlanc, Allana G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), DOI: 1-16. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Khechen, M. (2013). *Social justice: Concepts, principles, tools and challenges*. United Nations. <https://www.unescwa.org/publications/social-justice-concepts-principles-tools-and-challenges>
- López-Bermúdez, Esther y Mendoza-Berjano, Ramón. (2023). Barreras y facilitadores a la actividad física en la infancia: revisión sistemática de estudios sobre la percepción de escolares y de adultos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 49(181), 129-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v49i181.8104>
- Lynch, Shrehan; Walton-Fisette, Jennifer L. y Luguetti, Carla (2021). *Pedagogies of Social Justice in Physical Education and Youth Sport*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003162858>
- Maher, Anthony y Fitzgerald, Hayley (2022). The culture of special schools: perceptions of the nature, purpose and value of physical education. *Educational Review*, 74(4), 773-787. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1721437>
- Maher, Anthony; Fitzgerald, Hayley y McVeigh, Joanne (2020). Factors influencing the culture of special school physical education: A Gramscian critique. *European Physical Education Review*, 26(4), 954-969. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X20901337>
- Marín-Suelves, Diana; Ramón-Llin, Jesús y Tijeras-Iborra, Amparo (2023). Efectos de la Educación Física en alumnado con discapacidad intelectual.

- Una revisión sistemática. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(58), 139-161. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.2021>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fd110b44-403b-426b-a1ba-aa8e0b357abe/notaresumen-2023.pdf>
- Molina-García, Javier; Castillo, Isabel; Queralt, Ana y Sallis, James F. (2015). Bicycling to university: evaluation of a bicycle-sharing program in Spain. *Health Promotion International*, 30(2), 350-358. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/dat045>
- Moran, Thomas E. y Block, Martin E. (2010). Barriers to participation in youth sports. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(3), 1-13. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ879597.pdf>
- Murillo, Berta; Camacho-Miñano, María José; Julián, José Antonio y Generelo, Eduardo (2019). Analysis of the involvement of participants in a school-based physical activity promotion programme in adolescence. *International Journal of Health Promotion and Education*, 58(6), 347-358. DOI: <https://doi.org/10.1080/14635240.2019.1696218>
- Papadopoulos, Nicole V.; Whelan, Moira; Skouteris, Helen; Williams, Katrina; McGinley, Jennifer; Shih, Sophy T. F.; Emonson, Chloe; Moss, Simon A.; Sivaratnam, Carmel; Whitehouse, Andrew J. O. y Rinehart, Nicole J. (2020). An examination of parent-reported facilitators and barriers to organized physical activity engagement for youth with neurodevelopmental disorders, physical, and medical conditions. *Frontiers in Psychology*, 11, 568723. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568723>
- Pierce, Samuel y Maher, Anthony (2020). Physical activity among children and young people with intellectual disabilities in special schools: Teacher and learning support assistant perceptions. *British Journal of Learning Disabilities*, 48, 37-44. DOI: <https://doi.org/10.1111/bld.12301>
- Priyono, Ali; Sahudi, Udi y Hendrayana, Yudy (2021). Improvement on gross motor skills of intellectual disability students through games. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(4), 20-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.13189/saj.2021.091304>

- Sánchez-López, Mairena; García-López, Luis Miguel y Ruiz-Hermosa, Abel (coords.) (2020). *Fichas de descansos activos para Educación Infantil y Primaria. Guía para el profesorado*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. DOI: [https://doi.org/10.18239/divulga\\_2020.04.00](https://doi.org/10.18239/divulga_2020.04.00)
- Sánc DOI: DOI: hez-López, Mairena; Gutiérrez, David; Ruiz, Abel; López, Carlos y Sánchez, María Isabel (2017). *Proyectos Escolares Saludables. Descansos Activos*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. DOI: <https://doi.org/10.18239/atenea.04.2017>
- Shields, Nora; Synnot, Anneliese y Barr, Megan (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 46, 989-997. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236>
- Solís, Patricia (2022). Las personas con discapacidad intelectual ante el COVID-19: una revisión sistemática. *En-claves del pensamiento*, 16(31), e500. DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.500>
- Wouters, Marieke; Evenhuis, Heleen M. y Hilgenkamp, Thessa I. (2020). Physical fitness of children and adolescents with moderate to severe intellectual disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2542-2552. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1573932>