UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL
DEPORTE-INEF**

**"DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA": DISEÑO Y
ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO
CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA**

TESIS DOCTORAL

Dña. Carmen Ocete Calvo

Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Madrid, 2016

DEPARTAMENTO DE SALUD Y RENDIMIENTO HUMANO

**Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del
Deporte-INEF**

"DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA": DISEÑO Y
ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION PARA
PROMOVER LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON
DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

Tesis doctoral

Dña. Carmen Ocete Calvo

Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Directores

Dr. Javier Pérez Tejero, Doctor en Educación Física

Dr. Javier Coterón López, Doctor en Ciencias de la Actividad
Física y del Deporte

Madrid, 2016

Tribunal nombrado por el Magfco. y Excmo. Sr. Rector de la
Universidad Politécnica de Madrid, el día..... de
.....de 2016.

Presidente: D.

Vocal: D.

Vocal: D.

Vocal: D.

Secretario: D.

Realizado el acto de defensa y lectura de la Tesis, el
día.....de 2016 en Madrid

Calificación:.....

EL PRESIDENTE

LOS VOCALES

EL SECRETARIO

“Como educadores sólo podemos ser optimistas. Con pesimismo se puede escribir contra la educación, pero el optimismo es necesario para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros... La educación es un acto de coraje; cobardes y recelosos, abstenerse”.

Fernando Savater

A mis padres, por enseñarme a vivir intensamente.

AGRADECIMIENTOS

*“Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto,
cambiaron todas las preguntas”.*

(Mario Benedetti)

Durante años he escrito mentalmente estos agradecimientos, sin pensar que llegaría el día en que lo haría sobre el papel. Me siento afortunada de agregar tantos nombres a este listado, muestra de la generosidad de todos ellos, sin los que hoy no estaría aquí. Ahora por suerte no solo lo agradezco en mi mente sino que también lo hago en este documento. Gracias de todo corazón.

Llegado este punto, pienso en cómo los niños con alguna discapacidad fueron la motivación que me ha traído hasta aquí, trabajar por su derecho a disfrutar de una educación física de calidad, que cubra sus necesidades y les permita un desarrollo integral. Merecen un profesorado formado y cualificado que les ayude a desarrollar todas sus capacidades. Merecen políticas educativas de inclusión pero de las de verdad. Merecen disponer de recursos, deben disponer de recursos. Para y por el derecho de las personas con discapacidad a practicar actividad física y deporte, allá donde estén y como estén... impulsores de estos años de trabajo y de este listado de agradecimientos.

Agradecer a mi director el Dr. Javier Pérez Tejero la oportunidad que me brindó al implicarse en este trabajo. Me has enseñado que una tesis doctoral es un proceso de aprendizaje continuo, profesional y personal, y eso ha sido el mayor enriquecimiento obtenido en esta etapa. Gracias por descubrirme el

mundo del deporte para personas con discapacidad a través de tu sensibilidad y con la visión de que querer es poder, siempre.

Gracias a mi director el Dr. Javier Coterón López por tantas horas de conversación, por tu capacidad de trabajo y por compartir conmigo tu perfecta metodología. Ayudarme en mi autogestión es lo más valioso que podías regalarme. Una vez me dijiste que algún día nos reiríamos de esto... ¡qué bien haberlo conseguido juntos!

Gracias a todos los compañeros que han trabajado en el Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI), cada uno en su medida ha contribuido a este trabajo, Soto, Ignacio, Pinilla, Amaya, Ernesto, Alonso, Carmen, Lili... estar ahí a diario no siempre ha sido fácil... y para mí contar con vuestro apoyo lo ha sido todo.

A la Fundación Sanitas por apoyar este proyecto y a las instituciones colaboradoras como el Consejo Superior de Deportes, Comité Paralímpico Español, y las federaciones deportivas nacionales. Obtener la beca para la realización del doctorado formando parte del personal investigador en formación de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) ha sido determinante en este trabajo.

A las alumnas del practicum de Salud de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte –INEF (UPM), Patricia y Belén, porque su esfuerzo y dedicación fueron clave para poder llevar a cabo este proyecto. Gracias por vuestro compromiso, siempre.

A los profesores de EF de secundaria y bachillerato participantes en el programa, por abrirme las puertas de sus centros y de sus alumnos, por dedicarme su escaso tiempo libre, siempre con la mejor sonrisa y la mayor calidad de trabajo. Estáis hechos de otra pasta compañeros. La gente como vosotros, cambia el mundo.

A todos los “grandes”, grandes no solo por su conocimiento, sino por su corazón, capaces de ilusionar todo lo que tocan: Chema Olayo, Luis García-Abadía, Marina Barba, Miguel Prieto, Raúl Reina, Carmen Campuzano... cuánto me habéis enseñado dejándome trabajar con vosotros, compartiendo mil cafés (y algún que otro vino) llenos de inexperiencia por mi parte pero con todas las ganas del mundo de aprender de vosotros. Gracias.

Mil gracias muy en especial a Juanjo García Hernández, mi compañero y amigo, que siempre tuvo tiempo para mí... a pesar del caos de su vida y de la mía. Ya sabes cuales son mis debilidades... así que por suerte, siempre te necesitaré cerca amigo.

A Evelia, compañera de fatigas, por recibirme siempre con un abrazo y una sonrisa comprensiva, a pesar de mi estadística. Encontrarte en este camino es uno de los caprichos que ha tenido la vida... y me encanta. Esto es solo el comienzo de lo que nos espera por vivir juntas.

A Javier Gil, por ayudarme incondicionalmente, hasta el último día, lleno de paciencia y cariño.

A Manuel y Cristina López-Quero, mi binomio preferido, por ser mis guardianes en la sombra... Gracias.

A mi madre, por defenderme del mundo mientras yo crecía. Por su pasión a la vida, por enseñarme a esperar lo que me pertenece, por obligarme a vivir sin miedos. Por enseñarme a seguir siempre hacia delante, con la mejor sonrisa. Por enseñarme a leer solo lo bueno de la vida.

A mi hermana Triana, por nuestras conversaciones locas llenas de coherencia, porque siempre me hizo reír como nadie cuando más lo necesitaba. Por su fuerza que todo lo arrasa. Por su vitalidad contagiosa.

A mi padre, por enseñarme a soñar a lo grande desde una pequeña ciudad como Almería. Por educarme en su espíritu incansable de superación, el que me ha traído hoy hasta aquí.

A Miguel, por haberse convertido en mi sombra estos 5 años, por no dejarme caer y haber sobrevivido a este duro proceso, juntos. Por vivirlo con la misma intensidad que yo. Por seguir ahí... a pesar de mí. Gracias por seguir haciendo planes de futuro conmigo.

A Mayca, por su fidelidad incondicional, porque a pesar de no entender bien este proceso, siempre creyó en mí. Porque cuando aún no sabíamos nada de la vida, ya nos habíamos escogido para vivirla juntas. Gracias por bailar conmigo hasta sin música, amiga.

A toda mi “gente”, a los que siempre creyeron que lo conseguiría (Fernando, Maria Giménez, Mar, Jaime, Alba, Natalia, Alex Rodríguez, Bea Sierra, Teresa, y tantos otros...) y a los que ya no están, pero estuvieron. Todos ellos han contribuido a lo que soy, y lo que soy está plasmado en este trabajo. Ésta es mi historia...

INDICE

AGRADECIMIENTOS	9
INDICE	13
INDICE DE ABREVIATURAS	17
INDICE DE TABLAS	21
INDICE DE FIGURAS	25
RESUMEN	29
1. INTRODUCCIÓN	41
1.1. La inclusión en el ámbito educativo: la escuela inclusiva	45
1.1.1 La atención a la discapacidad en el sistema educativo español	51
1.1.1.1 Disposiciones legislativas	51
1.1.1.2 Situación de los alumnos con discapacidad en la Comunidad de Madrid	61
1.1.2 La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud	65
1.2 La Educación Física como herramienta de inclusión	73
1.2.1 Condicionantes de la práctica inclusiva: facilitadores y barreras	80
1.2.1.1 Facilitadores de la participación en las sesiones de Educación Física	87
1.2.1.2 Barreras de la participación en las sesiones de Educación Física	108
1.2.2 Los programas de intervención en educación física y su efecto en la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad	113

1.3. Las actitudes hacia la discapacidad y su papel en la inclusión de alumnos con discapacidad	129
1.3.1 Concepto y estructura	129
1.3.2 La formación de las creencias: la Teoría del Comportamiento Planificado	131
1.3.3 Factores que inciden en las actitudes hacia las personas con discapacidad	138
1.3.3.1 El rol del compañero en la inclusión de alumnos con discapacidad	140
1.3.3.2 El rol del profesor en la inclusión de alumnos con discapacidad	143
1.3.4 Estrategias metodológicas para favorecer el cambio de actitudes hacia la inclusión	155
1.3.5 El autoconcepto y la autoestima en adolescentes con discapacidad	172
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	193
3. MATERIAL Y MÉTODO	197
3.1 Diseño del programa	200
3.2 Implementación	223
3.3 Análisis del efecto del programa por muestra	231
4. RESULTADOS	279
4.1 Resultados del análisis del impacto del programa en los alumnos sin discapacidad	281
4.1.1 Análisis de la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de Educación Física	281
4.1.2 Análisis de la actitud hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en las sesiones de Educación Física	286

4.2 Resultados del análisis del impacto del programa en el profesorado de Educación Física	328
4.2.1 Resultados del análisis de la actitud del profesor hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física en las sesiones de Educación Física	328
4.2.2 Resultados del análisis de la autoeficacia del profesor hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física en las sesiones de Educación Física	337
4.2.3 Análisis del diario de los profesores tras la implementación del programa	346
4.3 Resultados del análisis del impacto del programa en los alumnos con discapacidad	364
4.3.1 Resultados del análisis del efecto del programa en la autoestima de los alumnos con discapacidad	364
4.3.2 Resultados del análisis del efecto del programa en el autoconcepto de los alumnos con discapacidad	368
5. DISCUSIÓN	376
5.1 Sobre las características del diseño del programa	380
5.2 En relación a la implementación del programa	390
5.3 En relación al efecto del programa sobre la actitud de los alumnos sin discapacidad hacia la inclusión en Educación Física	409
5.4 En relación al efecto del programa sobre las creencias de los alumnos hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad	416
5.5 En relación al efecto del programa sobre la autoeficacia del profesorado en condiciones inclusivas	435
5.6 En relación al efecto del programa sobre la actitud de los profesores hacia la inclusión de alumnos con discapacidad	441

en Educación Física	
5.7 En relación al efecto del programa sobre el autoconcepto de los alumnos con discapacidad	446
5.8 En relación al efecto del programa sobre el autoestima de los alumnos con discapacidad	454
5.9 Relación entre las creencias del alumnado sin discapacidad y la del profesorado hacia la inclusión de compañero con discapacidad en Educación Física	458
5.10 Orientaciones metodológicas para futuras intervenciones	461
5.10.1 Las implicaciones en el desarrollo de un evento deportivo inclusivo	473
5.10.2 Propuesta de orientaciones para los programas de formación para el profesorado	475
6. CONCLUSIONES	485
7. FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN	491
8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	495
9. BIBLIOGRAFIA	499

INDICE DE ABREVIATURAS

- **AEDAFa:** Asociación Española de Deporte y Actividad Física Adaptada
- **AF:** Actividad Física
- **AFA:** Actividad Física Adaptada
- **BSR:** Baloncesto en silla de ruedas
- **CAR:** Centro de Alto Rendimiento
- **CEIP:** Centro de Educación Infantil y Primaria
- **CEDI:** Centro de Estudios sobre el Deporte Inclusivo
- **CEIPSO:** Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.
- **CESYA:** Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción
- **CNREE:** Centro Nacional de Recursos de Educación Especial
- **CPR:** Centro privado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- **CIF:** Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
- **CPE:** Comité Paralímpico Español
- **CPI:** Comité Paralímpico Internacional
- **CSD:** Consejo Superior de Deportes
- **CAIPE-R:** Children Attitude Integrated Physical Education-Revised
- **CAR:** Centro de Alto Rendimiento de Madrid
- **CBIPPME:** Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education
- **CM:** Comunidad de Madrid

- **CCP:** Control Conductual Percibido
- **CD:** Contacto Directo
- **CPR:** Centro privado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria
- **EBO:** Enseñanza Básica Obligatoria
- **EDAD:** Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia
- **EEUU:** Estados Unidos
- **EF:** Educación física
- **EFI:** Educación Física Inclusiva
- **EI:** Escuela Infantil
- **EOPE:** Equipos de Orientación Psicopedagógica Específica
- **ESO:** Educación Secundaria Obligatoria
- **FEDC:** Federación Española de Deportes para Ciegos
- **FEDDF:** Federación Española de personas con Discapacidad Física
- **FEDPC:** Federación Española de Deportes para Personas con Parálisis Cerebral y Lesión Cerebral
- **FEDDI:** Federación Española de Deportes para Personas con Discapacidad Intelectual
- **FEDS:** Federación Española de Deportes de Sordos
- **IES:** Instituto de Educación Secundaria
- **INE:** Instituto Nacional de Estadística
- **INEF:** Instituto Nacional de Educación Física
- **IPC:** Internacional Paralympic Committee
- **LOE:** Ley Orgánica de Educación

- **PC:** Parálisis Cerebral
- **PSD:** Paralympic School Day
- **PSME:** Propuesta Sistemática de Modificación Ecológica
- **PTSC:** Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad
- **TAFAD:** Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva
- **TAR:** Teoría de la Acción Razonada
- **TPB:** Teoría del Comportamiento Planificado
- **TGD:** Trastorno Generalizado del Desarrollo
- **TREE:** Teaching Style, Rules and/or Regulation, Environment, Equipment
- **TVA:** Transición Vida Adulta
- **UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- **UPM:** Universidad Politécnica de Madrid

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Datos por grupo de edad, tipología de discapacidad y porcentaje.	63
Tabla 2	Centros de atención preferente de la Comunidad de Madrid 2014-2015.	65
Tabla 3	Visión general de la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001).	68
Tabla 4	Resumen de recursos didácticos propuestos por Ríos et al., (2014) y Ruiz (1994).	88
Tabla 5	Factores que contribuyen al éxito de los programas de EFL (Sang, Younghwang y Block, 2014).	115
Tabla 6	Resumen descriptivo de los estudios seleccionados y sus resultados relacionados con las actitudes (n = 6) (De Boer, Pijl, y Minnaert, 2012).	122
Tabla 7	Resumen descriptivo de los estudios seleccionados y sus resultados por componente de actitud (n = 14) (De Boer et al., 2012).	122
Tabla 8	Propuesta de actividades por tipo de discapacidad (López y López, 1997).	162
Tabla 9	Estrategias, acciones y duración en el desarrollo del DIE (Ocete, Pérez, y Coterón, 2015).	203
Tabla 10	Contenidos de las unidades didácticas por ciclo (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete, y Coterón, 2013)	204
Tabla 11	Relación de los objetivos del Currículo de la ESO con los objetivos generales del programa DIE.	207
Tabla 12	Relación de los objetivos del Currículo de Bachillerato con los objetivos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	210
Tabla 13	Relación de los contenidos del Currículo de 1º ESO específicos EF con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	212
Tabla 14	Relación de los contenidos del Currículo de 2ºESO específicos EF con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	212
Tabla 15	Relación de los contenidos del Currículo de 3º ESO específicos EF Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	213
Tabla 16	Relación de los contenidos del Currículo de 4ºESO específicos EF Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	213
Tabla 17	Relación de los contenidos del Currículo de 1º Bachillerato con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	214
Tabla 18	Relación de los criterios de evaluación del Currículo de 1º ESO con los contenidos generales para las unidades	215

	didácticas del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	
Tabla 19	Relación de los criterios de evaluación del Currículo de 2º ESO con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	215
Tabla 20	Relación de los criterios de evaluación del Currículo de 3º ESO con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	215
Tabla 21	Relación de los criterios de evaluación del Currículo de 4º ESO con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	216
Tabla 22	Relación de los criterios de evaluación del Currículo de 1º Bachillerato con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).	216
Tabla 23	Características de los centros educativos participantes en el DIE.	224
Tabla 24	Resumen del desarrollo, implementación y evaluación del programa DIE.	230
Tabla 25	Correlaciones de los ítems con la escala general (EG) excluido el propio ítem (general).	239
Tabla 26	Correlaciones de los ítems con la escala específica (EE) excluido el propio ítem.	239
Tabla 27	Alfa de Cronbach de las escalas general y específica al eliminar ítems.	239
Tabla 28	Diferencia de medias en las puntuaciones de los ítems entre los grupos extremos.	240
Tabla 29	Medida de bondad de ajuste del análisis factorial.	241
Tabla 30	Saturaciones de los ítems en cada factor.	242
Tabla 31	Carga de los ítems por factor.	243
Tabla 32	Ficha de categorización para las creencias conductuales.	262
Tabla 33	Ficha de categorización para las creencias normativas.	263
Tabla 34	Ficha de categorización para las creencias de control.	264
Tabla 35	Sistema de categorías para las creencias que forman la TCP (Ocete, 2014).	265
Tabla 36	Características del profesorado participante en el estudio.	267
Tabla 37	Variables del profesorado participante en el estudio.	267
Tabla 38	Ficha para la categorización del diario del profesor.	275
Tabla 39	Estadísticos descriptivos de los tres grupos de estudio* Prueba de Mann-Whitney con corrección de Bonferroni, (* $p \leq .05$).	282
Tabla 40	Estadísticos descriptivos de las puntuaciones pre y post en los tres grupos de estudio y prueba de Wilcoxon (* $p \leq .05$)	283
Tabla 41	Distribución de las frecuencias para las categorías del grupo 1 según momento.	287
Tabla 42	Frecuencia de las categorías conductuales que manifiestan valor (grupo1)	287
Tabla 43	Frecuencia de las categorías de la pregunta 3 de las creencias conductuales (grupo 1).	291

Tabla 44	Frecuencia de las categorías pertenecientes a las creencias normativas por momento (grupo 1).	294
Tabla 45	Frecuencia de las categorías de las creencias de control (grupo 1).	295
Tabla 46	Frecuencia de las categorías de las creencias de control (pregunta 9, grupo 1).	299
Tabla 47	Distribución de las frecuencias para las categorías de la grupo 2 según momento.	302
Tabla 48	Frecuencia de las categorías conductuales que manifiestan valor (grupo 2).	300
Tabla 49	Frecuencia de categorías pertenecientes a las creencias conductuales que no manifiestan valor (grupo 2).	303
Tabla 50	Frecuencia de las categorías de la pregunta 3 pertenecientes a las creencias conductuales (grupo 2).	305
Tabla 51	Frecuencia de las categorías de las creencias normativas (grupo 2)	307
Tabla 52	Frecuencia de las categorías pertenecientes a las creencias de control (grupo 2).	309
Tabla 53	Frecuencia de las categorías pertenecientes a la pregunta 9 (grupo 2).	311
Tabla 54	Distribución de las frecuencias para las categorías (grupo 3).	316
Tabla 55	Frecuencia de las categorías de las creencias conductuales que manifiestan valor (grupo 3).	317
Tabla 56	Categorías de la pregunta 3 de las creencias conductuales (grupo 3).	319
Tabla 57	Frecuencia de las categorías pertenecientes de las creencias normativas (grupo 3).	320
Tabla 58	Frecuencia de las categorías pertenecientes a las creencias de control (grupo 3).	332
Tabla 59	Comparación de la frecuencia de las categorías pertenecientes a la pregunta 9 de las creencias de control (grupo 3).	325
Tabla 60	Medias por ítem según género del profesorado para el ATISDPE-R (n=18, *p≤0.05).	329
Tabla 61	Medias por ítem según edad del profesorado para el ATISDPE-R.	330
Tabla 62	Medias por ítem según años de docencia del profesorado para el ATISDPE-R.	331
Tabla 63	Medias por ítems según la experiencia previa con discapacidad del profesorado para el ATISDPE-R.	332
Tabla 64	Medias por ítems según la experiencia previa con discapacidad en EF del profesorado.	334
Tabla 65	Descriptivos para los dos momentos pre-post para cada ítem del profesorado para el ATISDPE-R.	335
Tabla 66	Diferencias de significación entre el momento pretest y posttest.	336
Tabla 67	Medias preítem según edad del profesorado para el SEIPE (n=18, *p≤0.05).	338

Tabla 68	Medias postitem según edad del profesorado para el SEIPE (n=18, *p≤0.05).	338
Tabla 69	Estadísticos descriptivos según género para el momento pretest.	341
Tabla 70	Estadísticos descriptivos según género para el momento posttest.	341
Tabla 71	Estadísticos descriptivos según los años de docencia para el momento pretest.	342
Tabla 72	Estadísticos descriptivos según los años de docencia para el momento posttest.	343
Tabla 73	Estadísticos descriptivos según los años de docencia con discapacidad para el momento pretest.	344
Tabla 74	Estadísticos descriptivos según los años de docencia con discapacidad para el momento posttest.	344
Tabla 75	Estadísticos descriptivos para la muestra profesorado para el SEIPE.	346
Tabla 76	Sesiones implementadas por cada profesor (n=16) con indicación de los contenidos llevados a cabo.	347
Tabla 77	Barreras y facilitadores según los docentes participantes en el programa DIE en la implementación del programa.	362
Tabla 78	Estadísticos descriptivos según edad para los momentos pretest y posttest.	365
Tabla 79	Estadísticos descriptivos según tipo de discapacidad para los momentos pretest y posttest.	366
Tabla 80	Estadísticos descriptivos de la autoestima de alumnos con discapacidad.	367
Tabla 81	Estadísticos descriptivos del autoconcepto de alumno con discapacidad según género para el momento pretest.	369
Tabla 82	Estadísticos descriptivos según edad para el momento posttest.	370
Tabla 83	Estadísticos descriptivos según edad para el momento pretest.	372
Tabla 84	Estadísticos descriptivos según edad para el momento posttest.	373
Tabla 85	Estadísticos descriptivos según tipo de discapacidad para los momentos pretest.	374
Tabla 86	Estadísticos descriptivos según tipo de discapacidad para el momento y posttest.	375
Tabla 87	Estadísticos descriptivos del autoconcepto de alumnos con discapacidad.	378
Tabla 88	Propuesta de intervención para la el desarrollo de programas educativos inclusivos en clase de EF basados en deportes adaptados.	469

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Esquema de la CIF (OMS, 2001).	66
Figura 2.	Esquema de la estructura de la CIF según Egea y Sarabia (2001).	67
Figura 3.	Elementos de la CIF dentro del contexto de la AFA (Hutzler, 2008).	71
Figura 4.	Modelo descriptivo de la propuesta sistemática de modificación ecológica (Hutzler, 2008).	72
Figura 5.	Diferentes tipos de programas de AFA, en relación a la AF (Sanz y Reina, 2012).	100
Figura 6.	Esquema de los elementos de la TCP, adaptado de Ajzen (Real Decreto 1631/2006).	138
Figura 7.	Dibujos de la actividad de reflexión del evento.	228
Figura 8.	Dibujos de la actividad de reflexión del evento.	228
Figura 9.	Dibujos de la actividad de reflexión del evento.	228
Figura 10.	Fases del programa DIE.	228
Figura 11.	Distribución por grupos de los alumnos sin discapacidad.	232
Figura 12.	Frecuencia de las categorías de las creencias conductuales que manifiestan valor (grupo 1).	289
Figura 13.	Respuestas por categorías de las creencias conductuales que no manifiestan valor (grupo 1).	290
Figura 14.	Comparación de las frecuencias de las subcategorías de “entorno social personalizado” según momento (grupo 1).	294
Figura 15.	Comparación de las frecuencias de las subcategorías de “entorno social no personalizado” según momento (grupo 1).	295
Figura 16.	Comparación de las frecuencias de las subcategorías pertenecientes a la categoría “profesor” (grupo 1).	296
Figura 17.	Comparación de las frecuencias de la categoría “Respuestas relacionadas con la inclusión como valor” (pregunta 9, grupo 1).	299
Figura 18.	Comparación de las frecuencias de la categoría “Respuestas relacionadas con inclusión como obstáculo” (pregunta 9,	300

	grupo 1).	
Figura 19.	Relación de las creencias del alumno sin discapacidad sobre la inclusión de compañeros con discapacidad en EF (grupo 1).	301
Figura 20.	Frecuencia de la categoría de “entorno social personalizado” (grupo 2).	308
Figura 21.	Frecuencia de la categoría de “entorno social no personalizado” (grupo 2).	309
Figura 22.	Frecuencia de la categoría pertenecientes a “profesor” (grupo 2).	310
Figura 23.	Comparación de las frecuencias de las categorías pertenecientes a las “respuestas relacionada con la inclusión como obstáculo” (pregunta 9, grupo 2).	312
Figura 24.	Comparación de las frecuencias de las categorías pertenecientes a las “respuestas relacionada con la inclusión como valor” (pregunta 9, grupo 2).	314
Figura 25.	Creencias del alumno sin discapacidad sobre la inclusión de compañeros con discapacidad en EF (grupo 2).	315
Figura 26.	Categorías de las creencias conductuales que no manifiestan valor (grupo 3).	318
Figura 27.	Comparación de las frecuencias de las categorías “entorno social personalizado” pertenecientes a las creencias normativas (grupo 3).	320
Figura 28.	Comparación de las frecuencias de las subcategorías de la categoría “entorno social no personalizado” pertenecientes a las creencias normativas (grupo 3).	320
Figura 29.	Frecuencia de las categorías pertenecientes a la categoría del “profesor” de las creencias de control (grupo 3).	322
Figura 30.	Frecuencia de las categorías pertenecientes a las “respuestas relacionadas con la inclusión como valor” (grupo 3).	325
Figura 31.	Frecuencia de las categorías pertenecientes a las “respuestas relacionadas con inclusión como obstáculo” (grupo 3).	326
Figura 32.	Creencias del alumno sin discapacidad sobre la inclusión de compañeros con discapacidad en EF (grupo 3).	327

Figura 33.	Número de sesiones analizadas por deporte según el diario del profesor (n=16).	347
Figura 34.	Relación entre los factores identificadas por el profesor como barreras o facilitadores de la inclusión de un alumno con discapacidad en EF.	363
Figura 35.	Relación entre los dominios motivacionales con la autoestima del alumno y la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en EF.	422
Figura 36.	Relaciones entre las variables experiencia y formación específica en la autoeficacia del profesor.	440
Figura 37.	Relación de los factores implicados en el proceso de inclusión.	459
Figura 38.	Estrategias para la promoción de la inclusión e los alumnos con discapacidad desde la implicación del profesorado y su alumnado.	472
Figura 39.	Relación de las estrategias y fases para el aumento de la competencia del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en EF.	479

RESUMEN

La Educación Física se muestra, a priori, como un área idónea para trabajar intervenciones educativas para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad. Sin embargo, poco se conoce sobre el potencial que presentan los deportes adaptados y paralímpicos como contenido para fomentar la sensibilización y concienciación del alumnado sin discapacidad, especialmente en situaciones inclusivas de práctica. Por otro lado, la actitud del docente y su formación se presentan como claves en este contexto, ya que es quien en última instancia selecciona los contenidos a trabajar. Entendemos que en EF disponemos de una ocasión única en el curriculum para fomentar la participación activa y efectiva del alumno con discapacidad en clase (especialmente a nivel de desarrollo de la competencia motriz, entre otras), si bien esto depende de factores relacionados con los dos agentes anteriores.

Es por todo ello que la Educación Física, como protagonista y como contenido, se muestra como un contexto adecuado para la investigación de los procesos de inclusión de alumnos con discapacidad en el ámbito educativo. Este trabajo de investigación pretende arrojar luz a los interrogantes que condicionan y limitan este contexto, desde una perspectiva multidisciplinar, con distintas metodologías, sobre los tres agentes indicados.

La falta de consenso en la literatura en cuanto a las características y tipo de intervenciones eficaces para facilitar esta sensibilización del alumnado, unido a que es un ámbito relativamente reciente como tema de investigación, nos ha impulsado a trabajar en esta línea. El primer objetivo de este trabajo de investigación fue diseñar e implementar un programa de sensibilización y

concienciación hacia la discapacidad basado en los deportes adaptados en el área de Educación Física para alumnos de secundaria y bachillerato. Inicialmente, se realizó una búsqueda bibliográfica tanto a nivel nacional como internacional, con el fin de definir las características principales que aporta la literatura científica en este aspecto.

Apoyándonos por un lado, en el programa educativo Paralympic School Day (CPI, 2004) y por otro, en la citada revisión, desarrollamos un planteamiento inicial de estructura y fases. Dicho proyecto, fue presentado al Comité Paralímpico Español y a las federaciones deportivas españolas para personas con discapacidad, con la finalidad de recabar su apoyo institucional en forma de aval y recursos no solo a nivel económico sino también como apoyo logístico y de difusión. Tras su aprobación y gracias también al apoyo de la UPM, la Fundación Sanitas y Liberty Seguros, se procedió a diseñar el programa.

Para el desarrollo de los materiales didácticos se contactó con expertos en la materia de EF y Actividad Física Adaptada tanto del ámbito educativo (profesores de educación secundaria y profesorado universitario) como del deportivo a nivel nacional. A su vez, se comenzó a difundir entre el profesorado de los centros con el fin de detectar su interés en participar durante el curso académico (2012-2013) en el programa “Deporte Inclusivo en la Escuela”.

Con la finalización del desarrollo de los materiales didácticos, se visitó a los centros educativos para presentar el dossier informativo donde se explicaba el programa, así como las características y fases para su implementación. El programa está fundamentado en la Teoría del Contacto (Allport, 1954) y basado en los deportes adaptados y paralímpicos, planteado con una metodología

inclusiva, seleccionando la información, la simulación y el contacto directo como estrategias para el fomento de la sensibilización y concienciación hacia la inclusión.

En la reunión celebrada en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF-UPM) en febrero de 2013, se coordinó junto con el profesorado la implementación del programa en cada uno de los 13 centros educativos, con acciones concretas como la adecuación de la propuesta didáctica en la planificación anual del profesor, el préstamo de material o la ponencia del deportista paralímpico entre otras cuestiones.

Para la consecución del objetivo 2 de este trabajo, analizar el efecto del programa en los distintos agentes implicados en el mismo, alumnos sin discapacidad, profesorado de EF y alumnos con discapacidad, se calendarizó la toma de datos y la administración de las diferentes herramientas metodológicas para antes (pretest) como después de la intervención (posttets).

En el caso de los alumnos sin discapacidad (N= 1068), se analizó el efecto de la intervención sobre la actitud hacia la inclusión, utilizando el cuestionario “Children Attitude Integrated Physical Education-Revised” (CAIPE-R; Block, 1995) de carácter cuantitativo tras su validación y adaptación al contexto español. Los resultados mostraron cambios significativos positivos en la actitud el grupo que mantuvo un contacto no estructurado con alumnos con discapacidad. En esta muestra también se midió la actitud hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en clases de EF usando el cuestionario “Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education” (CBIPPD-MPE; Obrusnikova, Block, y Dillon,

2010). El desarrollo de un sistema de categorías fundamentado en la Teoría del Comportamiento Planificado (Azjen, 1991) sirvió como base para el análisis de las creencias del alumnado sin discapacidad. Tras la intervención, las creencias conductuales emergentes se mantuvieron, excepto en el caso de los factores identificados como obstáculos de la inclusión. En el caso de las creencias normativas también se mantuvieron tras la intervención y respecto a las creencias de control, los alumnos identificaron al profesor como principal agente facilitador de la inclusión.

En el caso de los profesores de EF participantes en el programa (N=18), se analizó el efecto del programa en su actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en EF con el cuestionario "Attitud toward inclusion of individual with physical disabilities in Physical Education" (ATISDPE-R; Kudláček, Válková, Sherrill, Myers, y French, 2002). Los resultados mostraron que no se produjeron diferencias significativas tras la intervención en la actitud general, encontrando algunas diferencias en determinados ítems relacionados con los beneficios de la inclusión en los alumnos sin discapacidad relacionados con los docentes con experiencia previa con discapacidad y en EF antes de la intervención.

La otra dimensión analizada fue el efecto de la intervención en la autoeficacia del profesor en la enseñanza de la EF en condiciones inclusivas, habiendo utilizado el cuestionario "Self-efficacy in teaching PE under inclusive conditions" (SEIPE; Hutzler, Zach, y Gafni, 2005). Los resultados en este caso muestran diferencias significativas positivas en cuestiones relacionadas como sentirse capaces de mejorar las condiciones óptimas de enseñanza con alumnos con discapacidad física como movilidad reducida severa y amputación y

discapacidad visual tanto en situaciones deportivas, como juegos o actividades fuera del centro educativo a favor de los docentes. En cuanto al género, los hombres obtuvieron valores superiores a las mujeres en relación a sentirse más capaces de incluir a alumnos con discapacidad física tanto en juegos durante el recreo como en la enseñanza de técnica deportiva. Los profesores con menos de 10 años de docencia mostraron valores más positivos en cuanto a sentirse capaces de incluir a un alumno con discapacidad física en deportes durante su tiempo libre.

El análisis del diario del profesor muestra por un lado, las tendencias emergentes como principales elementos facilitadores u obstaculizadores de la inclusión en EF, identificando al propio alumno sin discapacidad, el propio profesor, los contenidos, los materiales y la organización. Por otro lado, el análisis de los contenidos propuestos en el programa.

En el caso de los alumnos con discapacidad (N=22), se analizó el impacto del programa de intervención en el autoconcepto, con el cuestionario "Autoconcepto forma 5" (AF5; F. García y Musitu, 2001). Se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres antes de la intervención en la dimensión familiar, mientras que los hombres obtuvieron valores más altos en las dimensiones social y físico. En cuanto a la edad, se encontraron diferencias significativas antes de la intervención, con valores superiores en los alumnos más jóvenes (12-14 años) en la dimensión *físico*, mientras que los alumnos mayores (15-17 años) mostraron valores más altos en la dimensión social del cuestionario. Respecto al tipo de discapacidad, los alumnos con discapacidad motórica mostraron mejores valores que los que tienen discapacidad auditiva

para la dimensión *físico* antes de la intervención. En cuanto al autoconcepto general, las diferencias significativas positivas se producen en la dimensión *académica*.

En cuanto al efecto del programa en la autoestima de los alumnos con discapacidad, se utilizó la Escala de "Autoestima de Rosenberg" (Rosenberg, 1989), no obteniendo diferencias significativas en cuanto al género. Apareciendo diferencias significativas antes de la intervención en el caso de la variable edad en los alumnos más jóvenes, en cuanto a que desearían valorarse más, y en los alumnos con discapacidad auditiva en que no se sienten muy orgullosos de ellos mismos. Se produce una mejora en la autoestima general en cuanto a que se sienten menos inútiles tras la intervención.

En relación al objetivo 3 de este trabajo, tras el análisis de los resultados y haber discutido los mismos con los autores de referencia, emergió la propuesta de orientaciones tanto para el programa de intervención en EF para la sensibilización y concienciación del alumnado hacia la inclusión como de cara a la formación específica del profesorado, como clave en este tipo de intervenciones.

Creemos que el programa "Deporte Inclusivo Escuela" se convierte en un elemento transformador de la realidad, ya que responde a las necesidades detectadas a la luz de esta investigación y que vienen a dar respuesta a los distintos agentes implicados en su desarrollo. Por un lado, atiende la demanda del ámbito educativo en cuanto a las necesidades de formación del profesorado, sensibilización y concienciación del alumnado sin discapacidad, además de facilitar oportunidades de participación activa al alumno con discapacidad en

las sesiones de EF. Por otro lado, satisface la demanda por parte de las instituciones deportivas del ámbito de la discapacidad en cuanto a la promoción y difusión de los deportes adaptados y paralímpicos. Por último, desde el ámbito universitario, se muestra como un recurso en la formación del alumnado del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, por su participación directa con la discapacidad. Por estos motivos, este trabajo se muestra como un punto de partida adecuado para seguir avanzando en la investigación en esta área.

SUMMARY

Physical Education (PE) seems a priori, as a suitable area to work educational interventions to facilitate the inclusion of students with disabilities. However, little is known about the potential that have adapted and Paralympic sports as content to raise awareness of students without disabilities, especially in inclusive practice context. On the other hand, teachers' attitude and their training are presented as key in this context because it is who selects the content to work. We understand that PE have a unique opportunity in the curriculum to encourage active and effective participation of students with disabilities in class (especially at motor competence development, etc.), although this depends on factors related to the two agents.

For these reasons that the PE, as actors and as content is displayed as a context for investigating the processes of inclusion of students with disabilities in education. This research aims to shed light on the questions that condition and limit this context, from a multidisciplinary perspective, with different methodologies on the three agents mentioned.

The lack of accord in the literature regarding the characteristics and type of effective facilitators of awareness of students, and that is a new area as a research topic, has prompted us to work in this topic research. The first aim of this research was to design and implement a program of awareness towards disability based on adapted sports in the area of physical education for middle and high school students. Initially, a literature search was performed both nationally and internationally, in order to define the main features that brings the scientific literature in this area.

On the one hand, we supported in the Paralympic School Day (IPC, 2004) educative program and on the other hand, in that review, we developed an initial approach to structure and phases. The project was presented to the Spanish Paralympic Committee and the Spanish Sports Federations for people with disabilities, in order to obtain institutional support in the form of guarantees and resources not only in economic terms but also as logistical support and dissemination. Thanks to the support of Fundación Sanitas, Liberty Seguros and Politechnical University of Madrid, we proceeded to design the program.

For the development of teaching resources it was contacted experts in the field of Adapted Physical Activity and physical education and both the field of education (high school teachers and university professors) as the adapted sport national. In turn, it began to spread among the teachers of the schools in order to identify their interest in participating in the academic year (2012-2013) in the "Inclusive Sport in School" program.

With the completion of the development of educational materials to schools he was visited to present the briefing where the program, as well as features and steps for its implementation are explained. The program is based on the *Contact Theory* (Allport, 1954) and based on adapted and Paralympic sports, raised with an inclusive approach, selecting strategies for promoting awareness and awareness to inclusion like information, contact and simulation of disability.

At the meeting held at the Faculty of Sciences of Physical Activity and Sport (INEF-UPM) in February 2013, it was coordinated with the teachers implementing the program in each of the 13 schools with concrete actions such as adequacy of methodological approach in the annual planning of the teacher, the loan or the presentation of materials Paralympian among other issues.

To achieve the objective 2 of this paper, to analyze the effect of the program on the various actions involved it, students without disabilities, PE teachers and students with disabilities, the date for management of the different methodological tools for before (pretest) and after the intervention (posttests).

For students without disabilities (N= 1068), the effect of the intervention on the attitude towards inclusion was analyzed, using the quantitative questionnaire "Integrated Physical Education Attitude Children-Revised" (CAIPE-R; Block, 1995), after validation and adaptation to the Spanish context. The results showed significant positive changes in the attitude of the group with no structured contact with students with disabilities. This shows the beliefs towards the cooperative play was with peers with disabilities in PE classes also measured, using the questionnaire "Children's Beliefs Toward Cooperative

Playing With Peers With Disabilities in Physical Education" (CBIPPD-MPE; Obrusnikova, Block, and Dillon, 2010). The development of a system of categories based on the Theory of Planned Behavior (Azjen, 1991) served as the basis for analysis of the beliefs of students without disabilities. After surgery, emerging behavioral beliefs remained, except in the case of the factors identified as barriers to inclusion. In the case of normative beliefs also they remained after surgery and regarding control beliefs, students identified the teacher as the main facilitator of inclusion.

Regarding PE teachers participating in the program (N = 18), the effect of the program was analyzed their attitude toward inclusion of students with disability in PE with the questionnaire "Toward Attitude inclusion of Individual with in Physical Education "(ATISDPE-R; Kudláček, Válková, Sherrill, Myers, and French, 2002). The results showed no significant difference occurred after surgery in the general attitude, finding some differences in certain related benefits of inclusion in students without disability relating to teachers with previous experience with disability in PE before intervention.

The other dimension was analyzed the effect of the intervention on self-efficacy of teachers in the teaching of PE in inclusive terms, having used the questionnaire "Self-efficacy in PE teaching even under conditions" (SEIPE; Hutzler, Zach, and Gafni, 2005). The results showed significant differences positive in issues like being able to enhance the optimal conditions for teaching students with physical disabilities as amputation and severe visual impairment in both sports situations, such as games or activities outside the school to for teachers. Regard to gender, men earned higher values regarding women about

feel more able to include students with physical disabilities in both games during recess and teaching sports technique. Teachers with less than 10 years of teaching showed more positive values as you feel able to include a student with physical disabilities in sports during their leisure time. The analysis of daily teacher shows on the one hand, emerging trends as key facilitators or barrier of the inclusion elements in PE, identifying the students without disabilities themselves, the professor, contents, materials and organization. Furthermore, the analysis of daily teacher about the contents proposed in the program.

In the case of students with disabilities (N=22), the impact of the intervention program on self-concept was analyzed, with the questionnaire "Self-concept form 5" (AF5, F. Garcia and Musitu, 2001). The women showed significant differences before the intervention in family dimension, while men scored higher values in the social and physical dimensions were found. In terms of age, significant differences were found before the intervention, with higher values in younger students (12-14 years) in the physical dimension, while older children (15-17 years) showed higher values the social dimension of the questionnaire. Respect disabilities, students with motor disabilities showed better values than those with hearing impairment to the physical dimension before surgery. As for the general self-concept, positive significant differences occur in the academic dimension.

As for the effect of the program on self-esteem of students with disabilities Scale "Rosenberg Self-Esteem" (Rosenberg, 1989) was used, not getting significant differences in gender. Only appear significant difference before the intervention in the case of younger students as they wish to be

valued more, and students with hearing disabilities who do not feel very proud of themselves. Improved self-esteem generally occurs in that they feel less useless after surgery.

With regard to the aim 3 of this research, after analyzing the results and have discussed them with the authors, it emerged the proposal of guidelines for both intervention program EF for sensitization and awareness of students towards inclusion as in the face of specific training for teachers, as key in such interventions.

We believe that "Inclusive Sport Schools" program becomes a transforming element of reality, as it responds to the needs identified in the light of this research and come to respond to the various elements involved in its development. On the one hand, it meets the demand of the education sector in terms of the needs of teacher training, awareness of students without disability, and facilitates opportunities for students with disabilities for active participation in PE class. On the other hand, it meets the demand of sports institutions in the field of disability regarding the promotion and dissemination of adapted and Paralympic sports. Finally, it is shown as a resource from the university level for the training of degree in Physical Activity and Sport Science students, by its direct involvement with disability. For these reasons, this work is shown as a good starting point to further advance research in this area.

1. Introducción

Las múltiples manifestaciones desde el ámbito de la Actividad Física Adaptada en cuanto a los beneficios de la práctica deportiva inclusiva, nos incita a profundizar y contrastar desde la perspectiva de la investigación, usando un enfoque experimental.

El interés demostrado por instituciones tanto de índole pública como privada desde una perspectiva de la salud, sumado al apoyo ofrecido por parte de la Universidad, generadora de conocimiento, innovación y desarrollo, marca, por un lado, un hito y, por otro, un contexto muy favorable para el desarrollo de acciones específicas en la inclusión social de las personas con discapacidad a través del deporte.

Es por ello que, surge la necesidad de crear un proyecto común donde trabajar desde distintas perspectivas, aunando las inquietudes manifiestas no solo por las instituciones ya mencionadas, sino también por las entidades implicadas directamente en el deporte para personas con discapacidad.

De esta manera, surge la creación del Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI), fruto de la apuesta por parte de la Fundación Sanitas y la Universidad Politécnica de Madrid, desde 2009. Dicho proyecto, nace con la misión de ser el punto de referencia en la difusión, investigación, conocimiento y prácticas basadas en la evidencia de las actividades físicas y los deportes adaptados orientados al beneficio de la salud de las personas con discapacidad.

Analizar y difundir estos beneficios a través de la sensibilización y concienciación de todos los agentes intervinientes, nos permite arrojar evidencias científicas desde donde sustentar las intervenciones futuras. Por este

motivo, una de las líneas de trabajo propuestas por el CEDI es concienciar y sensibilizar desde el ámbito educativo a los alumnos sin discapacidad y a sus profesores, posicionándose como uno de los ejes centrales de sus acciones, y utilizando la investigación para contrastar y demostrar sus beneficios y pertinencia.

A pesar de que el enfoque de la escuela inclusiva parece ser el adecuado, la realidad educativa dista mucho de lo propuesto. La complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ve incrementada por el desconocimiento acerca de la discapacidad. El hecho de disponer de este enfoque apoyado legislativamente en base a la inclusión de alumnos con discapacidad, no asegura actitudes positivas hacia la inclusión por parte de los agentes implicados.

A este hecho hay que sumarle otros factores condicionantes de la inclusión, como puede ser la falta de formación específica del profesorado, ausencia de una transferencia real de las propuestas a la práctica diaria de EF o las barreras y facilitadores de los procesos de inclusión, entre otros.

Los motivos anteriormente expuestos, sumados a la motivación personal y a la experiencia profesional en este ámbito de la doctoranda, han provocado el interés en profundizar en las intervenciones actuales y sus efectos sobre los agentes implicados desde una perspectiva experimental, encajando con la línea de investigación llevada a cabo por el CEDI en estos años. Creemos que este trabajo de investigación arrojará datos útiles, reales y fiables que nos permitirá avanzar no solo en el contexto educativo, sino que sean también transferibles al ámbito de la Actividad Física Adaptada en general.

1.1. La inclusión en el ámbito educativo: la escuela inclusiva

La inclusión social es definida por la Unión Europea como un proceso asegurador de que personas en riesgo de pobreza y exclusión social aumenten sus oportunidades y recursos para participar activamente en la vida económica, social y cultural, y de que a su vez, gocen de unas condiciones de vida y bienestar consideradas normales en la sociedad en la que viven (Ríos et al., 2009). Este concepto de inclusión puede hacerse extensible al ámbito educativo aunque, en líneas generales, el término es asociado a la prestación de servicios que garanticen alcanzar a todos los alumnos su máximo potencial cuando forman parte de un entorno educativo apropiado (Ferreira, 2013).

Según el informe mundial sobre la discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011), la inclusión en el ámbito educativo implica que todos los niños con discapacidad deben ser educados en las aulas convencionales con compañeros de su misma edad, adecuando el sistema escolar. Siguiendo esta línea, Stainback y Stainback (1999), caracterizan esta “escuela inclusiva” como una escuela donde se sustituye el término “integración” por el de “inclusión”, como referencia a la atención de todo el alumnado; y por un currículum donde la prioridad la tienen los aprendizajes por encima de las diferencias individuales. Para Ainscow (2001) la “escuela inclusiva” exige un proceso de transformación que incluye las prácticas educativas, la organización de los centros y la cultura del profesorado.

Esta escuela inclusiva conlleva educar en una metodología inclusiva o “educación inclusiva”, según Barton (2009), entendida por el autor como un proceso en el que se busca incrementar y mantener la participación de todas las

personas en su entorno, escuela o comunidad, procurando eliminar todo tipo de aspectos que puedan llevar a la exclusión. Lieberman y Houston-Wilson (2011) definen la inclusión educativa como la prestación de servicios a los alumnos con discapacidad que participan en el aula general sin ser segregados. Siguiendo la evolución conceptual del término de inclusión en este ámbito, la educación inclusiva hace referencia a aquellos alumnos que plantean una condición personal o cultural, un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo resulta insuficiente (Solla, 2013).

Como guía para atender la demanda educativa y mejorarla, Booth y Ainscow (2002a) desarrollaron el “Index for inclusion”, en español “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” (Sandoval et al., 2002). Esta guía de autoevaluación de los centros educativos surge con los objetivos de revisar el grado en el que sus proyectos educativos y sus prácticas tienen una orientación inclusiva, ayudando a la identificación de las barreras que pudiesen dificultar la participación y el aprendizaje de sus alumnos; y, una vez identificadas dichas barreras, iniciar y mantener un proceso continuo de mejora sobre las que el centro considere prioritario intervenir.

Esta evolución de identificación de barreras y facilitadores queda reflejada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF; Organización Mundial de la Salud, 2001) en el trato empleado hacia la terminología. Produciéndose en el enfoque actual una sustitución del concepto “necesidades educativas especiales” por el de “barreras en el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002b), identificando el

entorno y los factores externos como un papel fundamental en la situación de personas con discapacidad.

Así, se plantea una metodología de aprendizaje donde se produce una participación de todo el alumnado de manera activa y donde las características individuales no suponen una barrera en el aprendizaje sino un valor añadido (Fernández, Pintor, Hernández, y Hernández, 2009). Para Pérez (2006) es una responsabilidad social realizar las modificaciones ambientales necesarias para que se produzca una participación plena por parte de la persona con discapacidad, teniendo más relación este hecho con las actitudes que con otro factor que pudiera estar asociado.

El enfoque inclusivo implica una escuela inclusiva que se caracteriza por la habilidad, el aprendizaje y el éxito, adoptando una postura opuesta al sistema basado en la selección, la competición y el individualismo, siendo estos conceptos objeto de críticas por parte de este enfoque (Corbett, 1996). Por tanto, esta perspectiva de escuela inclusiva viene caracterizada por su compromiso para adaptarse a la amplia gama de diferencias individuales entre su alumnado (Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro, y Anguera, 2012).

Partiendo de esta idea basada en el modelo bio-psicosocial (OMS, 2001), el caso concreto de la inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria exige que todo el alumnado comparta el mismo espacio y el acceso a los apoyos necesarios para atender las demandas de todo su alumnado (Arnáiz, 1997). Esta inclusión debe entenderse como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje para todos, siempre en un ambiente de cooperación (Ainscow, 2001).

Incluir a alumnos con discapacidad significa reorganizar la escuela en función de su alumnado (Puigdemívol, 2009) y trabajar por acercar los valores y principios de la inclusión educativa a la realidad del centro; solo así conseguiremos una inclusión significativa, beneficiándose no solo los alumnos con discapacidad y su profesorado, sino también el alumnado en general y, por tanto, la comunidad de la que forman parte (Echeita y Ainscow, 2011). Por lo tanto, la escuela es el centro del cambio; pero sus consecuencias tendrán menos impacto si lo hacemos de manera aislada, ya que este cambio incluye también a la administración pública y a los “agentes externos” (Villagra, 2008).

Este proceso de inclusión dentro de la escuela necesita de un cambio social y cultural; solo así se podrá garantizar que el alumnado con discapacidad participará activamente de las propuestas, evitando los roles pasivos (Tripp, Rizzo, y Webbert, 2007). Trabajar en pro de la inclusión en estas circunstancias viene condicionado por una variedad de factores que determinan los procesos de enseñanza aprendizaje como son las decisiones tomadas por el docente (Echeita, 2011) o el contexto y su realidad (Villagra, 2008). De esta forma, Sherrill y Williams (1995) proponen evaluar al alumno más allá de su discapacidad concreta, es decir, evaluar su entorno identificando las barreras arquitectónicas y actitudinales, así como todos aquellos factores que puedan afectar el aprendizaje.

La socialización es un proceso en el que el individuo aprende a formar parte de la sociedad en la que vive, alargándose durante toda la vida y convirtiéndose en un proceso de interiorización de valores, normas y creencias, así como de aprendizaje de roles sociales, donde el sujeto convierte en algo

propio las características principales de la cultura en la cual está inmerso (García-Ferrando, Lagardera, y Puig, 2002). Es un proceso en el que el individuo interactúa con su realidad social, aprendiendo de ella al mismo tiempo que va desarrollando su propia identidad, provocando en consecuencia que las experiencias vividas dependan de las variables contextuales en las que se encuentre (Ríos, 2005). Dentro de la escuela, el aula (refiriéndonos a ésta como al grupo-clase) se presenta como un espacio social que se caracteriza por las relaciones de intercambio y por las demandas sociales y cognitivas, actuando como marco para la conducta individual y grupal, marcada a su vez por las necesidades de aprendizaje, presentando una doble función: educativa y social (Rivas, 1992).

En relación a lo educativo, Ríos (2005) define a la disciplina y la evaluación como los dos ejes de funcionamiento del aula. Esto se debe a que se produce un intercambio entre la producción académica y los beneficios que se obtienen de ella, lo que requiere un orden que garantice el trabajo eficaz (disciplina); y una evaluación como control de los distintos aprendizajes adquiridos, generando ciertos estatus sociales dentro del aula derivados de los éxitos o fracasos obtenidos. En cuanto a la función social del aula, en ella se crea una estructura social que genera sentimientos como la pertenencia al grupo y, en consecuencia, la autoconciencia de grupo, siendo ésta una característica esencial de la estructura social del aula. Además, en el aula se originan valores que refuerzan los sentimientos como la satisfacción de sentirse integrado, la cooperación, el respeto y la solidaridad.

El proceso de socialización es un proceso complejo que suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas, donde el niño se sensibiliza, mediante los roles que asume en función de la organización que opera en la sociedad en la cual se encuentra inmerso, produciendo de cierta manera un efecto de seguridad (Bernstein, 1991). A través de este proceso de socialización, y en función de las interacciones con otros, las situaciones sociales y los aprendizajes, experimentamos momentos significativos que van incidiendo en el proceso, siendo dos momentos especialmente delicados: las etapas de educación primaria y secundaria (Heinemann, 1992, en García-Ferrando et al., 2002). Para los autores, la socialización en la etapa de primaria es decisiva ya que se construye el yo, siendo la escuela y la familia los agentes principales de influencia para este periodo. En el caso de la familia, juega un papel como facilitadora de la adquisición del lenguaje, y este como la herramienta de interacción con los demás, siendo la socialización en esta etapa, determinante ya que se forma la personalidad del individuo.

Las interacciones se hacen fundamentales en la etapa de secundaria (12 a los 16 años) donde la socialización se produce cuando el sujeto interacciona con otros agentes de socialización, en situaciones alejadas a las comunes de su entorno más inmediato, produciéndose aprendizajes más independientes y asumiendo nuevos roles sociales, distintas formas de relación con los demás y con uno mismo, y adquiriendo nuevas experiencias que le permiten interpretar la realidad que le rodea.

El poder que se le otorga al aula como espacio socializador es transferible al área de Educación Física (EF), como una herramienta útil en el proceso de

inclusión social de alumnos con discapacidad, ya que se presenta como un área idónea para el trabajo en valores (M. Gutiérrez, 1995).

1.1.1 La atención a la discapacidad en el sistema educativo español

1.1.1.1 Disposiciones legislativas

Las últimas décadas han sido escenario de evolución y cambios constantes en el ámbito educativo en lo que a legislación se refiere. Las nuevas legislaciones han pretendido favorecer la participación del alumno con discapacidad desde una incorporación en las tareas de manera presencial, aunque apenas participativas, y desde su consideración en la programaciones docentes (Caus y Santos, 2011). El sistema educativo español presenta una serie de acciones para atender a la discapacidad que expondremos a lo largo de este capítulo.

La acción principal llevada a cabo es la puesta en vigor de la Ley Orgánica de Educación (Real Decreto 1631/2006) basada en unos principios fundamentados y orientados a conseguir el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado, la educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Está basada en tres principios fundamentales: el primero se refiere a la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo; el segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir el primero, ya que la calidad y equidad que implica el principio

anterior requiere de un esfuerzo no solo por parte de los alumnos de manera individual sino que la responsabilidad del éxito escolar recae también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

En cuanto al tercer principio, hace indispensable el esfuerzo como punto de partida para una educación de calidad, siendo los centros y el profesorado los encargados en construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes. Además, el Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2014) exponen que la LOE asegura:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

La LOE, en su sección primera, trata sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; en el artículo 73 define al alumnado que presenta necesidades educativas especiales como “aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones

educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”, incluyéndose en este título II aquellos alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial; y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración.

La atención a la diversidad abarca todas las etapas educativas y a todos los alumnos, más allá de un mero hecho puntual. Así, en el artículo 74 de la LOE que hace referencia a que la escolarización de estos alumnos, indica que “se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario”. Se dará una escolarización de este alumnado “en unidades o centros de educación especial, cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”. Corresponde, además, a las administraciones educativas desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria. Según esto, las modalidades de escolarización son:

- Centro ordinario con atención educativa de apoyo.
- Centro ordinario de escolarización preferente: motórico, auditivo, y Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).
- Centro de Educación Especial.
- Programa de Cualificación Profesional Inicial.

Así, en el capítulo III de dicha ley, sobre la escolarización en centros públicos y privados o concertados, el Artículo 84 sobre la admisión de alumnos

recoge en su punto 1 cómo “las administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”; y en el punto 3 “en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

En el mismo capítulo, el artículo 12.2 hace mención al apoyo y el estímulo en el proceso de desarrollo y aprendizaje en un entorno de integración máximo. Así, se puede comprobar cómo en el artículo 15 del mismo capítulo se establece que los centros de educación secundaria deberán prestar los apoyos técnicos y profesionales de mayor especificidad atendiendo a las necesidades de estos alumnos (punto 3) y que se asegurará de la participación de estos alumnos en el mayor número de actividades organizadas por el centro (punto 5).

Apoyándonos en este capítulo de la LOE, nos parece adecuado aludir a las adaptaciones curriculares (AC), ya que éstas sirven para dar respuesta a las necesidades del alumno/a, siendo ajustes en la programación docente y convirtiéndose en un apoyo fundamental en la escolarización de ciertos alumnos. Según Toro y Zarco (1998) el profesor necesita contar con herramientas adecuadas a cada momento que le sirvan para atender al alumno con discapacidad en las sesiones y dar respuesta en cada momento, denominándose estas estrategias AC.

Por lo tanto, éstas se convierten en otra medida para facilitar al alumno una integración de calidad al máximo nivel dentro del proceso de aprendizaje. Según Bautista (2013), las adaptaciones deben ser flexibles en el nivel de exigencia y, en función de la necesidad educativa que presente el alumno, los tipos de AC pueden ser: a) AC en los elementos de acceso; b) AC no significativas en los elementos básicos; y c) AC significativas en los elementos básicos. Detallamos a continuación cada una de ellas:

A) De acceso al currículo: tienden a compensar las dificultades para acceder al mismo, pudiendo ser de distintos tipos:

- Elementos personales: profesorado de apoyo, fisioterapeuta, logopeda, departamento de orientación, etc. que colaboran a un mejor conocimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y adecuar las expectativas de alumnos y profesores.
- Elementos espaciales: modificaciones arquitectónicas del centro, aula, etc.
- Elementos materiales y recursos didácticos: adecuación de materiales escritos y audiovisuales. Dotación de recursos específicos.
- Elementos para la comunicación: utilizar sistemas y códigos específicos.
- Elementos temporales: horario y modalidad de apoyo para los alumnos/as con NEE.

B) De los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. Pueden ser a su vez de dos tipos:

1. AC no significativas: son las que el profesorado realiza habitualmente respetando el currículo oficial, refiriéndose al cómo enseñar y cuando evaluar. Los tipos son: a) agrupamiento de alumnos; b) Métodos, técnicas y estrategias instructivas; c) procedimientos e instrumentos de evaluación; y d) actividades de enseñanza aprendizaje y evaluación.

2. AC significativas: modifican o eliminan objetivos de áreas, contenidos esenciales y criterios de evaluación, suponiendo un cambio en el currículo oficial. Son adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y evaluar. Los tipos de adaptaciones pueden ser en: a) adecuar objetivos, contenidos y criterios de evaluación; b) dar prioridad a unos objetivos y contenidos sobre otros; c) introducir o eliminar objetivos y contenidos y d) modificar la temporalización.

Siguiendo los criterios del Centro Nacional de Recursos de Educación Especial (CNREE) (Toro y Zarco, 1998) existen dos tipos de adaptaciones curriculares para de EF: adaptaciones en los elementos de acceso al currículum y en los elementos básicos del currículum. La primera hace referencia a los recursos técnicos y adaptaciones en el aula y los centros escolares, encaminada principalmente a los alumnos con una afectación física o de comunicación. Dentro de este tipo, a su vez podemos hablar de adaptaciones que se enmarcan dentro de dos modelos:

- Adaptaciones personales: referidas a las relaciones en el aula: relaciones profesor-alumno, relaciones entre alumnos y relaciones entre tutor y apoyos.

- Adaptaciones en los elementos materiales y su organización: organización del espacio y aspectos físicos del aula, organización del tiempo y organización de los recursos materiales y didácticos.

El segundo tipo de adaptación hace referencia al alumnado que necesita una adaptación de acceso al currículum más significativa e individualizada para progresar en su desarrollo personal y social. En función de las necesidades de este alumnado, encontraremos adaptaciones en la evaluación, la metodología, en las actividades de enseñanza-aprendizaje y en los objetivos y contenidos. Además de las medidas anteriormente mencionadas, otra de las medidas de atención a la discapacidad que toma el sistema educativo se realiza a través de la red de orientación en el sistema educativo, compuesto por:

- EAT (atención temprana): 1º y 2º Ciclo E. Infantil.
- EOEP (equipo orientación): 2º Ciclo EI y E. Primaria.
- Equipos Específicos: Visuales, Auditivos, Motóricos, TGD.
- Departamentos Orientación IES: secundaria y bachillerato.
- Orientación en Educación Especial: E.I, EBO (Enseñanza Básica Obligatoria) y TVA (Transición Vida Adulta).
- Composición Equipos: Orientador, PTSC (Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad). En algunos equipos de audición y lenguaje, médico y profesional de apoyo.

Los Equipos de Orientación Psicopedagógica Específica

En el caso concreto de la Comunidad de Madrid y con el fin de colaborar en la mejora de la calidad educativa, surgen los Equipos de Orientación Psicopedagógica Específica (EOEP), especialmente en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales y en coordinación con los servicios sociales y sanitarios existentes en el sector, siendo los responsables de la orientación educativa en las etapas de educación infantil y primaria (Comunidad de Madrid, 2014).

Se presentan como recursos del sector, con presencia periódica e intervención directa en los centros educativos de su zona y en coordinación con otros servicios de ésta. Están formados por profesionales docentes de las especialidades de orientación educativa, servicios a la comunidad y, en algunos de ellos, audición y lenguaje y pedagogía terapéutica. Además, determinan las necesidades específicas de apoyo que puedan presentar los alumnos por NEE, dificultades específicas de aprendizaje y altas capacidades.

Su trabajo está dirigido a la comunidad educativa en su conjunto, como los centros educativos (asesorando al profesorado y colaborando en la elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos de centro), los alumnos (definiendo las necesidades globales e individuales y proponiendo medidas de respuesta educativa, con especial atención a la prevención, detección, y evaluación psicopedagógica de alumnos con NEE) y a las familias (asesorando sobre estrategias para afrontar las dificultades que puedan presentar los niños en su evolución).

Están formados por 6 profesores de enseñanza secundaria, especialidad Orientación Educativa y 2 profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad. Las directrices de cara a la actuación de estos equipos tienen un enfoque colaborativo dentro de una Red de Orientación interviniendo en las distintas zonas de la CAM correspondientes. Esta red la constituyen los Equipos de Atención Temprana, los Equipos de Orientación Educativa Psicopedagógica (EOEP) y los Departamentos de Orientación en los Institutos de los IES y en Centros de Educación Especial. Hay tres tipos de EOEP:

- EOEP de Atención Temprana.
- EOEP Generales.
- EOEP Específicos:
 - Discapacidad Auditiva.
 - Discapacidad Motora.
 - Discapacidad Visual.
 - Alteraciones Graves del Desarrollo.

En las etapas infantil y primaria, los orientadores de los EOEP son los responsables de la evaluación psicopedagógica y de dictaminar el tipo de escolarización de los alumnos con NEE, recogiendo toda la información pertinente al respecto de otros profesionales. La evaluación psicopedagógica consiste en un proceso de estudio de las condiciones personales del alumno y sus capacidades de desarrollo teniendo en cuenta su entorno familiar y educativo.

El proceso de evaluación incluye el estudio del niño mediante las técnicas específicas de la psicopedagogía, como la observación y la aplicación de pruebas

estandarizadas, la información aportada por la familia, los informes de servicios sociales y sanitarios y la información aportada por los profesores y el historial escolar. Es llevado a cabo siempre con la autorización de la familia y se realiza en casos concretos como cuando el alumno presenta dificultades que podrían indicar necesidades específicas de apoyo y el tutor lo solicita; o en el caso de que un alumno con necesidades educativas especiales cambie de etapa; o cuando se observan cambios relevantes que indican la posible necesidad de elaborar un nuevo dictamen.

Una vez que el EOEP dictamina el tipo de escolarización del alumno, se elabora un documento que incluye los datos relevantes de la historia del niño y de su estado, información de las necesidades que presenta, concretando la discapacidad o trastorno de la conducta a que se asocian, así como de los apoyos educativos que requiere y la propuesta de escolarización. Después, la familia debe recibir el informe con la evaluación psicopedagógica y expresar su conformidad o desacuerdo, remitiendo la documentación al Servicio de Inspección, que debe garantizar el respeto a los derechos de las familias (Comunidad de Madrid, 2014).

Otra de las acciones llevadas a cabo es la creación del “Foro Para Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad”, creado como un espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo, asumiendo el acuerdo suscrito en el marco del Protocolo de Colaboración, de 10 de febrero de 2000, entre el Ministerio de Educación y el

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (ORDEN EDU/2949/2010).

Por lo tanto la LOE, concibe la educación como un aprendizaje continuo, implicando como consecuencia que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias de cara a su desarrollo personal y profesional.

1.1.1.2 Situación de los alumnos con discapacidad en la Comunidad de Madrid

En la actualidad no se encuentran datos actualizados donde podamos constatar la realidad educativa de la CM respecto a alumnos con discapacidad. Por este motivo, mostramos a continuación datos sobre la discapacidad en España en cuanto a censo, tipología, edad y género; y, finalmente, los datos más actualizados relativos al ámbito educativo. Durante el curso 2007-2008, según datos de la Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD; Instituto Nacional de Estadística, 2009) más del 97% de los niños con algún tipo de discapacidad, con edades comprendidas entre 6 y 15 años, se encontraba escolarizados en centros ordinarios en régimen de integración recibiendo: apoyos especiales un 45.9%; en centros de integración sin ningún tipo de apoyo el 32.2%; en centros de educación especial el 19.1% y no estando escolarizados solo el 2.1%.

Según la Dirección General de Servicios Sociales de la Consejería de Asuntos Sociales de la CM, en el caso de personas con discapacidad en edad escolar con edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, encontramos 9.861 hombres y 5.669 mujeres. Según el grado de discapacidad para este grupo de edad encontramos 11.832 alumnos entre el 33 y el 64% de grado de discapacidad, 2.229 entre el 65% y el 74% y 1.468 con más de un 74% (INE, 2013). En la Tabla 1 se pueden observar los datos relativos al año 2013 de niños con edades comprendidas entre los 6 y los 10 años, y de los 11 a los 15 años por grado y tipo de discapacidad reconocido en la CM.

Tabla 1. Datos por grupo de edad, tipología de discapacidad y porcentaje.

Personas		Porcentajes horizontales			Porcentajes verticales		
		De 33 a 64%	De 65 a 74%	75% y más	De 33 a 64%	De 65 a 74%	75% y más
Total							
Grupos de edad	18.32	80.9	11.8	7.3	100	100	100
De 6 a 10 años	6.81	82.3	11.0	6.7	37.8	34.9	33.9
De 11 a 15 años	6.56	74.8	15.1	10.2	33.1	45.9	49.8
Lugar de nacimiento	18.32	80.9	11.8	7.3	100	100	100
Comunidad de Madrid	10.37	81.6	11.3	7.1	57.1	54.4	54.9
Resto de España	416	77.6	12.3	10.1	2.2	2.4	3.1
Extranjero	481	76.9	15.8	7.3	2.5	3.5	2.6
No consta	7.05	80.4	12.2	7.5	38.2	39.7	39.3
Tipología de la discapacidad	18.32	80.9	11.8	7.3	100	100	100
Física	5.72	70.7	15.9	13.5	27.3	42.0	57.4
Psíquica	10.76	88.2	9.2	2.6	64.0	46.0	20.7
Sensorial	1.84	70.1	14.0	15.9	8.7	12.0	21.9
Hombres							
Grupos de edad	11.72	82.7	10.9	6.4	100	100	100
De 6 a 10 años	4.43	84.4	9.9	5.6	38.7	34.4	33.1
De 11 a 15 años	4.19	76.4	14.3	9.4	33.1	46.8	52.1
Lugar de nacimiento	11.72	82.7	10.9	6.4	100	100	100
Comunidad de Madrid	6.84	83.3	10.3	6.4	58.8	55.0	58.4
Resto de España	273	78.0	12.5	9.5	2.2	2.7	3.4
Extranjero	293	78.8	14.0	7.2	2.4	3.2	2.8
No consta	4.31	82.2	11.6	6.2	36.6	39.1	35.4
Tipología de la discapacidad	11.72	82.7	10.9	6.4	100	100	100
Física	3.24	71.5	15.4	13.1	23.9	39.2	56.4
Psíquica	7.46	89.2	8.5	2.3	68.7	49.6	22.6
Sensorial	1.01	70.3	14.1	15.6	7.4	11.2	20.9
Mujeres							
Grupos de edad	6.59	77.8	13.3	8.9	100	100	100
De 6 a 10 años	2.37	78.3	13.2	8.6	36.1	36.3	35.6
De 11 a 15 años	2.37	72.0	16.5	11.6	35.9	33.2	44.4
Lugar de nacimiento	6.59	77.8	13.3	8.9	100	100	100
Comunidad de Madrid	3.52	78.3	13.3	8.4	53.4	53.8	53.4
Resto de España	143	76.9	11.9	11.2	2.2	2.1	1.9
Extranjero	188	73.9	18.6	7.4	2.9	2.7	4.0
No consta	2.74	77.5	13.0	9.5	41.5	41.3	40.7
Tipología de la	6.59	77.8	13.3	8.9	100	100	100

discapacidad							
Física	2.47	69.7	16.4	13.9	37.5	33.5	46.2
Psíquica	3.29	85.9	10.8	3.2	50.0	55.2	40.7
Sensorial	830	69.8	13.9	16.4	12.6	11.3	13.1

En el ámbito educativo, el número total de alumnos pertenecientes a la etapa de secundaria matriculados en el curso 2013-2014 en los centros educativos de la CM es de 244.264. Según la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, en la etapa de secundaria existen un total de 437 centros, siendo 342 públicos, 41 concertados y 54 privados; 583 centros imparten Educación primaria y secundaria, siendo 2 públicos, 430 concertados y 151 privados. En cuanto a los centros específicos de educación especial, se encuentran 66 centros en total, siendo 23 públicos 41 concertados 2 privados.

En cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad y que requieren recursos personales y materiales de difícil generalización para su adecuada atención, se escolarizan en centros preferentes siguiendo los indicadores de la CM, pudiendo ser los centros de atención a la discapacidad motora, auditiva o TGD. Las adaptaciones y apoyos que se establecen permiten cursar el currículo ordinario y un adecuado nivel de inserción social.

Los datos más recientes publicados datan del curso académico 2013-2014 e indican que se encuentran escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros públicos un total de 2.445 alumnos con NEE, siendo excluidos de este recuento los alumnos que presentan trastornos graves de la personalidad/autismo y las plurideficiencias, encontrándose escolarizados en los Centros de Educación Especial (CEE) 4.851 alumnos en el curso

académico 2013-2014, estando en centros públicos 2.590, 2.259 en concertados y 2 en privados.

El número de alumnos en centros de atención preferente por tipo de discapacidad son: 96 alumnos con discapacidad auditiva; 2.072 con discapacidad intelectual (DI); 244 alumnos con discapacidad motórica y 33 alumnos con discapacidad visual. En la Tabla 2 aparecen los centros de atención preferente de la CM según datos actualizados del 2014-2015, relativos a primaria y secundaria y los de secundaria por tipología de discapacidad atendida.

Tabla 2. Centros de atención preferente de la CM 2014-2015.

	IES	Primaria- secundaria
Auditivos	19	6
Motóricos	48	6
TEA	27	9

IES Instituto de Educación Secundaria. Titularidad pública

En relación a la discapacidad auditiva, según datos de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, la CM atendió durante el curso académico 2012-2013 las necesidades educativas de 291 alumnos con discapacidad auditiva, escolarizados en alguno de los 27 centros existentes en la región con programas de atención para este tipo de alumnado sostenidos con fondos públicos.

1.1.2 La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud

Para entender el concepto de la sociedad actual sobre la discapacidad y su tratamiento, acudimos a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la

Discapacidad y la Salud (CIF; Organización Mundial de la Salud, 2001) con el fin de entender las relaciones que se establecen entre sus distintos componentes y cómo influyen entre sí, permitiéndonos establecer estrategias facilitadoras de la inclusión como contraprestación a las barreras que puedan aparecer durante el proceso. Además, facilita el enfoque desde el cual se deben plantear las propuestas de intervención desde la EF. A continuación se presentan en la Figura 1 los componentes de la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Figura 1. Esquema de la CIF (OMS, 2001).

El esquema de la CIF se presenta dividido en dos partes: por un lado “funcionamiento y discapacidad”; y, por otro, “factores contextuales”. En el caso del primero, hace referencia a dos componentes más: a) las funciones y estructuras corporales, formada a su vez por dos constructos: cambios en las funciones corporales y cambios en las estructuras corporales. Ambas, con sus distintos niveles de dominios y categorías; y b) Actividades y participación, compuesta por dos constructos también, capacidad y desempeño/realización con sus distintos niveles de dominios y categorías.

En cuanto a la segunda parte, los factores contextuales, son en los que en este capítulo nos centraremos de manera más concreta por su relación directa

con la práctica en los procesos de inclusión, como veremos a continuación. Estos factores cuentan con dos componentes:

a) Factores ambientales: considerados como la influencia externa sobre el funcionamiento y la discapacidad, cuyo constructo es el efecto facilitador o barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal, y que tiene distintos niveles de dominios y categorías.

b) Factores personales: entendidos como la influencia interna sobre el funcionamiento y la discapacidad, cuyo constructo es el impacto de los atributos de la persona. La figura 2 muestra los distintos componentes de la CIF y proporciona una visión del conjunto de los con estructuran (Egea y Sarabia, 2001):

Figura 2. Esquema de la estructura de la CIF según Egea y Sarabia (2001).

En la Tabla 3 se puede observar la estructura compuesta por los componentes, constructos y dominios de la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001), mostrando la relación de los obstáculos o barreras que dificultan la inclusión de alumnos con discapacidad así como los facilitadores.

Tabla 3. Visión general de la CIF (OMS, 2001).

	Parte 1: Funcionamiento y Discapacidad		Parte 2: Factores Contextuales	
Componentes	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades y Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Dominios	Funciones Corporales Estructuras Corporales (fisiológicos)	Áreas vitales (tareas, acciones)	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencias internas sobre el funcionamiento discapacidad
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos) Cambios en las estructuras del cuerpo (anatómicos)	Capacidad Realización de tareas en un entorno uniforme Desempeño/realización Realización de tareas en el entorno real	El efecto facilitador o barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal	El efecto de los atributos de la persona
Aspectos positivos	Integridad estructural funcional	Actividad. Participación	Facilitadores	No aplicable
Aspectos negativos	Deficiencia	Limitación a la actividad Restricción en la Barreras	Barreras/obstáculos	No aplicable

Una aplicación de la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001) ejemplarizante en el área de EF, sería la expuesta por Pérez-Tejero (2014), en la que se centra en una alumna que presenta una discapacidad motórica y asiste a un centro de atención preferente de motóricos. A continuación veremos la aplicación de los componentes de la CIF, así como la influencia de los factores ambientales en su participación según el autor:

- Funciones y estructura: la alumna presenta una deficiencia en sus miembros inferiores a causa de una doble amputación congénita por encima de las rodillas. Su condición física es buena, aunque presenta cierto sobrepeso.
- Actividad: realiza todas las tareas que se le proponen, si bien para actividades relacionadas con la locomoción y desplazamientos utiliza una ayuda técnica en forma de silla de ruedas. Especialmente dentro del colegio utiliza su silla para las clases, y en clase de EF la utiliza para la gran mayoría de los contenidos a trabajar.
- Participación: participa de manera activa en la gran mayoría de las situaciones y contenidos de clase junto con el resto de sus compañeros, incluida la EF. La escuela y la familia facilitan su participación en actividades de deportivas y de ocio activo a nivel extraescolar, ya que practica natación 3 veces por semana en un club de natación convencional en su vecindario.
- Factores ambientales: durante las sesiones de EF, la profesora es capaz de realizar adaptaciones en cuanto al equipamiento, las reglas, las distancias o espacios o la complejidad de la tarea facilitándole una práctica normalizada y una participación plena junto con sus compañeros de clase. En las situaciones donde es necesario, la profesora plantea actividades paralelas sin cambiar el objetivo educativo a trabajar, pero adecuando la participación de la alumna su propio nivel de ejecución y habilidad.
- Factores personales: la alumna tiene un interés personal en las actividades físicas, interés alimentado por su entorno familiar, donde sus

familiares también son físicamente activos. Este interés se extiende en la clase de EF donde la alumna interactúa con sus compañeros a través del movimiento en el deporte. Esta motivación hacia la práctica es utilizada por la docente, que maximiza sus oportunidades de práctica en clase.

- Potenciación: las capacidades de la alumna en situaciones de práctica deportiva favorecen una percepción positiva de sí misma, siendo extensible a otras áreas como su vida personal, como la autonomía personal o la toma de decisiones, entre otras.
- Adaptación: la clase de EF es un área donde de manera continua se llevan a cabo adaptaciones en los distintos aspectos del curriculum, adaptándose la profesora a las capacidades de sus alumnos, máxime cuando la diversidad en clase se ve aumentada por la presencia de una alumna con discapacidad, siendo entendido como una oportunidad de aprendizajes y enriquecimiento grupal.

Para dar respuesta a las relaciones que se establecen en cuanto al concepto de discapacidad desde una perspectiva bio-psicosocial, el modelo ecológico sugiere que se produce una triangulación entre el individuo, el entorno y la tarea (Hutzler, 2008).

Esta perspectiva supone un avance del modelo médico-social sobre la discapacidad en relación a la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001). En la figura 3, el autor presenta el modelo ecológico empleando la terminología usada por la CIF, mostrando las variables que pueden limitar o facilitar la función, la actividad y la participación.

Figura 3. Elementos de la CIF dentro del contexto de la AFA (Hutzler, 2008).

Sobre este marco, se propone un modelo para la evaluación e intervención en AFA, denominado Propuesta Sistemática de Modificación Ecológica (PSME), formado por distintos elementos, algunos de ellos tomados del modelo ecológico: enlace entre el objetivo y la tarea, identificación de criterios objetivos y subjetivos relativos a la efectividad de lograr los objetivos, inclusión de factores limitadores y facilitadores, y la inclusión de un sistema de las variables que incrementa la actividad y participación en la práctica (Figura 4).

Figura 4. Modelo descriptivo de la propuesta sistemática de modificación ecológica (Hutzler, 2008).

El autor defiende que la facilitación se deriva de factores personales y ambientales que van a fomentar el funcionamiento satisfactorio de la actividad y la participación. El equilibrio entre estos y los limitadores es fundamental para la consecución del éxito. En el caso concreto del ámbito educativo, si lo que se pretende es trabajar en un sistema inclusivo en EF, la accesibilidad social es fundamental, entendiendo en este sentido el papel crucial que juegan las actitudes (Hutzler, 2008).

1.2 La Educación Física como herramienta de inclusión

A pesar de que centraremos este epígrafe en el enfoque integrador de la EF tal y como lo presenta la LOE por ser la ley educativa en la cual implementamos este estudio, nos parece adecuado mencionar el hecho de que actualmente el sistema educativo español experimenta un momento de transición hacia la nueva ley educativa Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa ("Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa,"). Está propuesta para introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía (preámbulo sección II) y aluden a la equidad y calidad como prioridades dentro de la educación, donde no es suficiente con la escolarización de todos los niños sin distinción alguna por razones sociales o personales, sino que la calidad educativa se convierte en un elemento constituyente del derecho a la educación.

En el caso concreto de la CM, en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, y en relación a los alumnos con discapacidad, encontramos en el artículo 15 sobre el Proceso de aprendizaje y atención individualizada, cómo la Consejería de Educación establecerá las medidas oportunas para que los alumnos consigan los objetivos establecidos con carácter general y el adecuado nivel en las competencias del currículo. Además, promoverá una atención individualizada en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, regulando las medidas para los que manifiesten dificultades específicas de aprendizaje o de integración. En el punto 2, del mismo artículo, se destaca la promoción en los centros de métodos que se adapten a los diferentes ritmos de

aprendizaje de su alumnado con el fin de favorecer la capacidad de aprender por sí mismos.

Siguiendo la LOE, en la etapa de secundaria para la CM, se enfoca una EF centrada en el desarrollo de múltiples funciones del individuo a nivel cognitivo, expresivo, comunicativo y de bienestar. Un hecho a tener en cuenta en el análisis de la EF como elemento diferenciador de otras áreas son las conductas motrices, ya que se sirve del movimiento no solo como instrumento para conocerse a uno mismo, sino también para explorar y estructurar el entorno inmediato.

Surge así el término “interacción motriz”, como la influencia que tiene la realización de una tarea o comportamiento de un alumno en el comportamiento motor de otro, explícita o implícitamente. Estas interacciones producen una comunicación verbal o gestual, dando lugar a interacciones positivas o negativas para el grupo (Parlebas, 1988). El mismo autor diferencia, en función de las interacciones que se producen, tres tipos de situaciones que pueden influir en la socialización del grupo dependiendo de en qué medida se produzcan:

- a) Situaciones psicomotrices (no existe interacción entre compañeros, por ejemplo las tareas planteadas de manera individual).
- b) Situaciones como-motrices (se realizan en presencia de otros compañeros pero sin interacción con ellos, por ejemplo salidas de velocidad de reacción).
- c) Situaciones socio-motrices (donde se produce una interacción con el resto de compañeros del grupo), distinguiendo tres tipologías:
 - Situaciones de cooperación pura.

- Situaciones de oposición pura.
- Situaciones de mezcla de cooperación y oposición.

Al mismo tiempo, la EF se sirve del juego y del deporte como instrumentos de comunicación, relación y expresión esencialmente. Educar a través del cuerpo y el movimiento sirve para adquirir las competencias afectivas y de relación tan necesarias para vivir en sociedad, contribuyendo al desarrollo instrumental y también estrechamente relacionada con los valores, actitudes y normas, tal y como se ha mostrado y aparece reflejado en la LOE.

A través del juego organizado, los alumnos participan con un normativa establecida, adquieren roles, asumen reglas, normas y valores y se organizan. Es determinante sobre todo en edades tempranas, en las que aprenden a relacionarse con los demás a través del juego, desarrollando su propia identidad frente al resto, siendo estas situaciones extrapolables a otros contextos (Patriksson, 1996).

En relación al deporte, García-Ferrando et al. (2002) reconocen que contribuye directamente en el proceso de socialización debido a que el alumno incorpora a su identidad la cultura deportiva, se afirma en situaciones adversas, comparte decisiones, resultados y esfuerzos, se reconoce a sí mismo respecto a otros, adquiere referentes y pautas relacionados con la transmisión de valores y normas sociales, interioriza tras su práctica. Patriksson (1996) confirma la adquisición a través del deporte de una identidad individual y social, así como el desarrollo de la personalidad, fomento de los contactos sociales, el refuerzo de

la autoestima, la identidad y la solidaridad y facilita situaciones experimentales transferibles a otros ámbitos.

A pesar de las contribuciones que la EF hace al desarrollo personal y social del alumnado en las dimensiones anteriormente expuestas, no podemos generalizar per se que es inclusiva. La EF puede ser muy excluyente y segregadora debido a que depende de muchos factores que determinarán el proceso de socialización del alumno, como pueden ser las estrategias de inclusión del docente, el contexto social, escolar y familiar, la dinámica del grupo y las propias características del alumnado (Ríos, 2003). Por lo tanto, el valor de la EF radica en establecer medios más juiciosos, adaptarlos al alumnado y permitir una enseñanza más significativa, entendiendo que las variables que influyen en su enseñanza lo convierten en un proceso muy complejo (Cuéllar y Delgado-Noguera, 2000).

Una de las problemáticas asociadas a la EF, en palabras de Villagra (2008), es la falta de coincidencia de los tiempos administrativos con los del aprendizaje, ya que esta concepción actúa en contra de los alumnos con discapacidad motora. Por ejemplo, donde los aprendizajes sobre la competencia motriz y habilidades, entre otros, demandan un tiempo de afianzamiento, siguiendo un principio fundamental de dar tiempo a los niños para que aprendan con permanencia y significancia.

La Educación Física Inclusiva

En el caso concreto de la inclusión en EF, seguimos la definición del término “inclusión” que hacen Rizzo, Davis y Toussaint (1994) como el proceso

por el cual todos los alumnos con discapacidad, independientemente del tipo o grado, serán educados con sus compañeros sin discapacidad en clases regulares. Este enfoque es denominado "inclusión total". La inclusión implica que el currículum y los métodos de enseñanza deben ser modificados para completar un proceso de inclusión con éxito, pudiendo darse que esta incorporación de alumnos con discapacidad no implique cambios en el docente, ya que por propio carácter del docente trabaje en un entorno donde se usan varios métodos para satisfacer las necesidades de sus alumnos en función de los niveles individuales de habilidad (Ozmun y Haute, 1994).

Según lo anteriormente expuesto, la Educación Física Inclusiva (EFI) surge como respuesta justificada a las necesidades del alumnado con discapacidad en EF. Ésta se caracteriza por una participación activa por parte de todo el alumnado, un currículum de EF compartido, exigiendo un compromiso docente compartido, implicación directa de la administración educativa y la colaboración de las familias y entendiendo que la diversidad en el aula de EF es un valor educativo y social añadido que cohesiona al grupo y ofrece mejores posibilidades de aprendizaje para todos (Campuzano, 2014). Según la autora, algunas de las dificultades que afectan a la Educación Física Inclusiva (EFI) son:

- Legislación educativa y los cambios continuos.
- Falta de recursos humanos y económicos del centro.
- Falta de formación del profesorado.
- La actitud del alumnado.
- Dificultades de accesibilidad física y comunicativa.
- La actitud de la familia.
- La propia idiosincrasia del alumnado con discapacidad.

- Papel de la EF en el currículum (Menor importancia concedida).
- Ausencia de diagnóstico e informes médicos.

Uno de los mayores beneficios que conlleva la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF es la socialización (Block, Klavina, y Flint, 2007) y el desarrollo de habilidades sociales del alumnado en general (Wilson y Lieberman, 2000). La inclusión de alumnos con discapacidad en el aula con el resto de compañeros es beneficiosa, no solo para el propio alumno con discapacidad que experimenta una vida educativa normalizada que facilita su desarrollo integral, sino también para los compañeros con los que interactúan (Block y Obrusnikova, 2007).

La inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de EF supone para los alumnos que no la tienen no solo aprender sobre la discapacidad en sí, sino a aceptar las diferencias individuales y a perder el miedo a interactuar y a entablar relaciones de amistad con chicos diferentes (Block y Brady, 1999). Mientras que los beneficios para los alumnos que sí la tienen son múltiples, destacando específicamente el desarrollo de las relaciones y las habilidades sociales (DePauw y Doll-Tepner, 2000; Hilderley y Rhind, 2012; Seymour, Reid, y Bloom, 2009), aumento de la autoestima (Block y Obrusnikova, 2007; Campuzano, 2014; Hilderley y Rhind, 2012), la autopercepción física (Blinde y McClung, 1997; Hilderley y Rhind, 2012) y el autoconcepto (Campuzano, 2014; Karper y Martinek, 1985).

Esta inclusión, además, produce otra serie de beneficios al posibilitar la interacción con modelos adecuados a su edad, como la disminución del aislamiento, aumento de las expectativas de la persona, cambio de actitud ante los iguales (ya que incrementa la aceptación de la diferencia y aumenta la

compresión de los derechos de la discapacidad y la equidad) y posibilidad de desarrollar amistades entre compañeros (DePauw y Doll-Tepper, 2000). Goodwin y Watkinson (2000) relacionan las situaciones vividas por el alumno con discapacidad tras su participación en EF en dos tipos de categorías: por un lado, los días buenos que van asociados al sentimiento de pertenencia al grupo, beneficios compartidos y participación desarrollando sus habilidades; y por otro, los días malos, asociados a una participación restringida, competencia dudosa y el aislamiento social.

A modo de resumen, y tras una revisión de la literatura, Block y Obrusnikova (2007) encuentran tres conclusiones positivas fundamentales tras la inclusión en EFI: a) los alumnos con discapacidad se puede incluir con éxito en la EF con apoyo; b) la inclusión de alumnos con discapacidad no tiene efectos negativos sobre sus compañeros sin discapacidad; y c) los alumnos sin discapacidad tienen actitudes moderadamente positivas hacia compañeros con discapacidad.

A pesar de esto, parece no existir un claro consenso entre los autores del ámbito, sugiriendo la duda de que esta práctica conjunta pueda llegar a ser incluso problemática (Lamport, Graves, y Ward, 2012). Por ello, algunos autores como Block y Etz (1995) se esfuerzan en definir los planteamientos de inclusión en relación al currículum desde dos perspectivas: por un lado, trabajar con el alumno con discapacidad desde el mismo currículum, pero desde niveles diferentes que el resto de sus compañeros, utilizando similares o distintos materiales, instrucciones y apoyos; o bien, un currículum totalmente distinto, pero utilizando similares o distintos materiales, instrucciones y apoyos.

Esta forma de plantear el currículum no solo beneficia al propio alumno con discapacidad sino también ayuda a romper con las excusas del propio docente para no incluir a este alumnado (Block, 1994b). El docente, en ocasiones, no distingue los objetivos del cambio, no es consciente de sus fuerzas en este proceso y de los recursos con los que cuenta, prefiriendo mantener el tipo de práctica llevada a cabo hasta el momento, aunque los resultados que obtiene no sean los deseados (Villagra, 2008).

Hablar del currículum de EF exige conocer y asumir el marco legislativo en el cual vamos a desarrollar nuestra labor, entendiendo qué trato se les da a los alumnos en una situación de discapacidad. Supone contextualizar el nivel legislativo nacional, ayudándonos a entender el tratamiento y actuación en este ámbito en el momento actual en España y la filosofía en la cual se sustenta.

1.2.1 Condicionantes de la práctica inclusiva: facilitadores y barreras

La realidad de las necesidades del alumnado con discapacidad cuando van asociadas a la práctica son muy distintas dependiendo del caso, dada la diversidad que plantea el colectivo. Con el fin de describir los condicionantes principales en las sesiones de EF para el alumnado con discapacidad, las características de su inclusión en este área han sido abordadas por distintos autores y desde diferentes perspectivas, centrando cada vez más el interés en las experiencias sociales de los alumnos con discapacidad (Butler y Hodge, 2004).

Esto se debe a que los entornos de práctica de actividad física y deporte ofrecen a priori buenas oportunidades para los niños con y sin discapacidad de participar activamente, interactuar y desarrollar amistades (Seymour et al., 2009; Smith, 2003), siendo los amigos uno de los factores principales de apoyo a la inclusión (Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski, y Shokoohi-Yekta, 2010; Hutzler, Fliess, Chacham, y Van den Auweele, 2002), ejerciendo una gran influencia sobre las actitudes, la autopercepción y respuestas afectivas en el deporte (Weiss, Wagner, y Bauman, 1996).

Por este motivo, el tipo y alcance de las interacciones sociales entre los alumnos con y sin discapacidad en clase de EF se han investigado en numerosas ocasiones, describiéndose tanto resultados positivos como negativos (Goodwin, 2001; Goodwin y Watkinson, 2000; Seymour et al., 2009; Spencer-Cavaliere y Watkinson, 2010); y siendo en estas interacciones, según Ruiz y Cabrera (2004), donde se muestran los intereses, actitudes, aptitudes, capacidades y limitaciones de los propios alumnos, pudiéndose servir de ellas para el fomento de valores que permitan la convivencia y la tolerancia.

Ríos (2009) define los principales condicionantes que se pueden encontrar en la práctica deportiva tanto en el ámbito recreativo como educativo. En este trabajo, lo centraremos en el ámbito escolar, concretamente enfocado al proceso de cambio hacia la inclusión real de los alumnos con discapacidad y su participación en EF. Se detallan a continuación dichos condicionantes:

Condicionantes sociales: la falta de sensibilización y desconocimiento por parte del contexto social en el que los alumnos están inmersos, pueden influir negativamente en la actitud del alumnado en general. La falta de conocimiento

sobre la discapacidad en ocasiones genera ideas erróneas, pudiendo llevar como consecuencia actitudes negativas y discriminatorias.

Condicionantes infraestructurales: hacen referencia a los recursos económicos y a la accesibilidad/diseño para todos. Dentro de este condicionante se debe enmarcar todo lo relacionado con materiales adaptados (ayudas técnicas o recursos de apoyo) y espacios accesibles (barreras arquitectónicas), accesibilidad en materiales audiovisuales (recursos didácticos accesibles para discapacidades sensoriales por ejemplo), recursos humanos como profesores de apoyo y recursos económicos.

En la Carta Europea del Deporte para Todos (European Charter Sport for All: Disabled Persons, 1987) se describen los requisitos de las instalaciones deportivas, así como las directrices sobre la accesibilidad y el uso de instalaciones deportivas de las personas con discapacidad, incluyendo secciones como la integración y la EF. En relación a este aspecto, en el punto 7 de la carta se detalla la accesibilidad a programas deportivos, a la asistencia, a las instalaciones, etc., exigiendo un esfuerzo entre las instituciones gubernamentales en su coordinación.

Condicionantes del propio colectivo: relacionado con la actitud de la propia persona con discapacidad, como consecuencias de las experiencias y vivencias desde su condición de discapacidad, en ocasiones y sin generalizar en este aspecto mostrando comportamiento relacionados con baja autoestima o dificultades para las relaciones sociales.

Condicionantes propios de los centros educativos: estos condicionantes se relacionan con aspectos tales como la infravaloración del área de EF, la falta de

formación del profesorado de EF, la idiosincrasia del profesorado, la familia, la actitud del grupo-clase, los informes médicos y la ausencia de un especialista en EF e inclusión en los equipos de orientación del centro.

En cuanto a los condicionantes relacionados con los propios alumnos respecto a la actitud del grupo-clase, son tratados en profundidad en el epígrafe 1.2.3.1 de este trabajo, detallando la importancia en los procesos inclusivos y sus consecuencias, ya que las características de carácter, la personalidad y el contexto en el cual están inmersos pueden determinar la predisposición o no a facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas.

Perteneciente también a este tipo de condicionante, destacamos los condicionantes de la práctica docente, ya que la inclusión del alumno con discapacidad en las sesiones viene determinada directamente por la actuación del profesor. Place y Hodge (2001) recomiendan la importancia de que el docente ponga interés en objetivos de interacción social, necesitando el proceso de inclusión de unos recursos y adaptaciones adecuadas.

Coincidiendo con este planteamiento, Block y Zeman (1996), tras analizar el impacto de la inclusión de estudiantes con discapacidad severa en EF en las habilidades de desarrollo motor y en la actitud, concluyeron que estos pueden incluirse de manera exitosa siempre que se disponga de los recursos humanos adecuados y los materiales necesarios, debiendo cuidar minuciosamente la planificación y ejecución del contacto entre ambos, ya que, si no, puede convertirse en una experiencia negativa para todos.

En relación a estos condicionantes de la práctica, Block y Horton (1996) consideran que los entornos inclusivos de práctica deben producirse en unas condiciones de seguridad y que el docente ha de buscar una alternativa adecuada para que ésta se cumpla. Los cinco aspectos clave en seguridad que se deben tener en cuenta, según estos autores, para los centros de atención preferente son:

- *El alumno con discapacidad:* el docente debe recabar la mayor información posible sobre su alumnado, conociendo al máximo detalle posible sus características físicas y psíquicas, así como sus circunstancias personales. Las acciones para obtener esta información pueden ser el análisis de informes médicos y escolares previos y/o entrevistas con los padres y el propio alumno. Además, es interesante la asistencia de los padres a las reuniones y compartir información sobre el alumno: sobre la condición física, habilidades motoras y perceptivas, habilidades específicas, motivación general y comportamiento durante EF.

Los miembros del equipo docente implicado en programas de este tipo deben entender las características del alumnado para poder proporcionar sugerencias más específicas que hagan sus clases seguras. Este tipo de acciones facilita la relación entre los miembros del equipo docente, pudiendo llegar a fomentar la comprensión y prestando, en consecuencia, un apoyo adicional. Otra consideración interesante es determinar las habilidades de cada alumno para conocer con exactitud la aptitud física, conciencia corporal, el equilibrio, la coordinación y

otras habilidades motoras, así como habilidades de comunicación y problemas de conducta de cada niño.

- *Ambiente:* se debe considerar el espacio de enseñanza disponible, además del material a utilizar. También debe haber límites establecidos que separen actividades y áreas más concurridas, sobre todo si se incluyen alumnos con una discapacidad intelectual o visual. Debe considerarse también la identificación de zonas y materiales, facilitar una buena circulación y la sensibilización de compañeros hacia las características en las que se produce esta práctica. Los entornos no accesibles son problemáticos no solo por el hecho de no poder acceder a una instalación, sino porque se pueden crear situaciones peligrosas como el intento de llevar a un alumno en silla de ruedas por un tramo de escaleras porque una rampa no esté disponible.

- *Los materiales:* se debe concienciar a los alumnos para mantener en buenas condiciones el material, así como seleccionar cuidadosamente e inspeccionar de manera periódica los materiales y equipos. El material debe adaptarse a las necesidades de movimiento únicas de cada alumno, variando el tamaño, el peso, la textura para agarrar y lanzar objetos, etc. En alumnos con discapacidad intelectual o trastornos emocionales es muy importante el uso seguro y apropiado de los equipos por cuestiones relacionadas con la impulsividad o descontrol de la fuerza empleada.

- *Técnicas de enseñanza:* el docente debe establecer reglas seguras, además de la instrucción y supervisión adecuada de las actividades que llevan a cabo. Para un buen control de los alumnos, se les puede situar cerca del docente o con el apoyo de otro alumno para supervisión, siempre facilitando información sobre las precauciones específicas y la asistencia al alumno. La entrega de información debe proporcionarse de tal manera que todo el alumnado entienda las instrucciones y señales de seguridad.

No se puede dar por sentado que todos los alumnos de la clase entenderán las señales verbales, sobre todo en los casos de las discapacidades sensoriales. Un aspecto clave en estas sesiones es planificar las actividades y que éstas sean progresivas; por ejemplo, que las señales sonoras sean sustituidas por visuales, como en el caso de un calentamiento habitual, iniciar la marcha con un pañuelo verde y parar usando un pañuelo rojo.

- *Contenido:* en cuanto a los contenidos, la selección curricular multinivel se convierte en una muy buena opción; es decir, todo el alumnado trabaja en el mismo contenido pero en una secuencia progresiva de dificultad adaptada a sus habilidades y desarrollo físico, mental y emocional. En otras ocasiones es más adecuado realizar una superposición curricular en la que se presenten objetivos curriculares alternativos dentro de la misma actividad. Y, como tercera opción, encontramos una alternativa al currículum donde el alumno con una discapacidad tiene que trabajar en objetivos que no se pueden

incorporar en las actividades regulares de EF, ya que bajo criterio experto del docente se debe permitir trabajar en actividades más apropiadas y seguras para él (Block y Horton, 1996).

1.2.1.1 Facilitadores de la participación en las sesiones de EF

Según la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001) dentro de factores contextuales, concretamente en los factores personales, encontramos los facilitadores, definidos como:

Aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad, incluyendo aspectos como que el entorno físico sea accesible, existencia y disponibilidad de tecnología asistencial, actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad, y servicios, sistemas y políticas que intenten aumentar la participación de las personas con una condición de salud en todas las áreas de la vida (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 208).

La ausencia de un factor determinado puede ser un facilitador o una barrera, como la ausencia de actitudes negativas hacia la discapacidad. De esta manera, un facilitador puede evitar que una limitación en la actividad acabe convirtiéndose en una restricción en la participación debido a que contribuye a mejorar el rendimiento real independientemente de la limitación que tenga la persona. Por ejemplo, un facilitador sería una prótesis, que compensa una deficiencia por amputación en el miembro inferior, y que facilita la actividad de andar y correr, actividades clave en la participación en la mayoría de las actividades de EF.

En el caso concreto del ámbito educativo, existen numerosos factores determinantes para una inclusión exitosa en EF. Por este motivo, algunos autores plantean estrategias facilitadoras de la participación como punto de partida básico. En la Tabla 4 se resume la propuesta de adaptaciones de Ríos, Blanco, Bonany, Carol y Córdoba (2014) y Ruiz (1994) como recursos didácticos para la inclusión:

Tabla 4. Resumen de recursos didácticos propuestos por Ríos et al. (2014) y Ruiz (1994).

Autor	Estrategias inclusivas	Autor	Adaptaciones	
(Ríos et al., 2014)	1. Educación en actitudes y valores			
	2. Aprendizaje cooperativo			
	3. Adaptación de tareas	Ruiz (1994)	3.1 Información como partida	
			3.2 Análisis de la tarea	
			3.3 Adaptación de la propia tarea	Nivel metodológico
				Material y entorno
				Tarea
	7. Equiparación en situaciones competitivas			
	5. Compartir el deporte adaptado			
	6. Asesoramiento y apoyo			
Block y Oberwaiser (1995)	7. Asistencia docente de los alumnos: peer tutoring			
Goodwin y Watkinson (2000), Huttzler et al. (2002)	8. Uso de refuerzo y orientaciones			
Maras y Brown, (1996); Collicort (2000); Hendrikson Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski, y Gable (1996)	9. Otras estrategias:			

1. La educación en actitud y valores

Educar al alumnado en valores es la base que nos va a permitir que interioricen la inclusión y respeten la diversidad. Las actitudes desempeñan un papel determinante en la inclusión de chicos con discapacidad en contextos generales (Conaster, Block, y Gansneder, 2002; Folsom-Meek y Rizzo, 2002; Hodge, Murata, y Kozub, 2002), siendo consideradas las actitudes favorables un

factor clave para obtener una inclusión exitosa (Heikinaro-Johansson, French, Sherrill, y Huuhka, 1995; Hodge, Davis, Woodard, y Sherrill, 2002; Ocete, Pérez, et al., 2015).

En el ámbito educativo, y según lo expuesto, una de las grandes barreras para la inclusión educativa de chicos con discapacidad en las clases regulares es la actitud de los compañeros hacia estos (Xafopoulos, Kudláček, y Evaggelinou, 2009). Para Elliot (2005; 2008) una de las estrategias principales es la actitud del profesorado, debido a que los profesores con actitud positiva posibilitan un mayor número de intentos en la práctica, poseen mayores expectativas de éxito de sus alumnos, utilizan estilos de enseñanza variados y marcan distintos objetivos para la práctica.

En el estudio de Maras y Brown (1996), tras examinar los efectos en el tiempo de contacto entre los grupos, los resultados sugirieron que los planteamientos futuros en las intervenciones deberían centrarse en las actitudes tanto de los alumnos sin discapacidad y el profesorado hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad.

2. Aprendizaje cooperativo

Es la estrategia de inclusión que facilita una mejora de las relaciones interpersonales del alumnado, debido a los planteamientos de tareas con objetivos comunes (Apache, 2004). Es la base de la escuela inclusiva, ya que eleva al máximo nivel la participación de todo el alumnado y promueve la educación en valores y puede ser la metodología de base de la inclusión ya que asume los valores propios de los entornos inclusivos (reconocer los derechos,

valoración individual de los alumnos, respeto por las diferencias, posibilidad de éxito para todos, equidad y participación), además de centrarse no solo en el alumno, sino en el entorno, en el aprendizaje conjunto y donde cada uno es reconocido por sus capacidades y aportaciones al resto del grupo (Ríos et al., 2014).

El aprendizaje cooperativo según Velázquez (2010), se basa metodológicamente en el trabajo en pequeños y heterogéneos grupos, donde los planteamientos aseguran la máxima interacción y participación del alumnado, y donde cada uno se preocupa de su aprendizaje y de el del resto de compañeros, jugando estos un papel determinante para los demás y favoreciendo el proceso personal.

Desde el punto de vista de la estructura, la actividad cooperativa se basa en el trabajo en equipo, donde se espera que, además de un aprendizaje individual, los alumnos se preocupen por el aprendizaje del resto del grupo; siendo el éxito individual una contribución al grupal, y solo con el éxito de todos se conseguirá el objetivo final, pudiendo contar tanto con el apoyo del docente como con el del resto de compañeros. Johnson, Johnson y Holubec (1999) destacan cinco principios que se deben cumplir en las situaciones de aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia positiva: trata de promover las situaciones donde el éxito del alumno dependa del éxito del resto de los compañeros también. Puede ser de objetivos, de recursos, de roles, de tareas y de recompensa.

- Interacción promotora cara a cara: el docente debe generar situaciones donde los alumnos deban cooperar, ayudarse, animarse y pensar en el grupo en lugar del beneficio individual.
- Responsabilidad individual y personal: el alumno debe no solo ejecutar bien la tarea sino que además implica evaluar los resultados de manera grupal.
- Habilidades interpersonales y de grupo: supone no solo enseñar a los alumnos los conocimientos y contenidos más académicos sino las habilidades necesarias para funcionar como parte de un grupo.
- Procesamiento grupal y autoevaluación: la evaluación debe ser formativa y servir para aprender. Para ello, los alumnos deben de ser capaces de valorar y reflexionar sobre sus actuaciones y tomar decisiones al respecto.

Kagan (en Pujolás, 2008) además de apoyar las anteriores, añade la participación igualitaria para asegurar con el diseño de la actividad que todo el alumnado participa activamente al mismo nivel; y la interacción simultánea ya que es más probable que se produzca una interacción entre el alumnado en el planteamiento de las tareas por parejas o cuartetos que en los grupos impares.

Jacques, Wilton y Townsend (1998), tras su estudio basado en estrategias de aprendizaje cooperativo con alumnos con discapacidad intelectual leve, confirman su eficacia para la mejora de la aceptación social de estos, ya que los alumnos sin discapacidad en las clases prácticas mostraron mejoras significativas mayores que sus compañeros del grupo control, tanto inmediatamente después del programa como cinco semanas más tarde. Wong

(2008) insta a la necesidad de prácticas docentes donde se facilita el beneficio mutuo y la cooperación entre los alumnos en las tareas, en contra de aquellas que fomentan el beneficio individual.

3. La adaptación de tareas

Otro tipo de adaptaciones relacionadas con la práctica puede venir dada por aspectos que inciden durante el desarrollo de las tareas, bien sea en forma de material utilizado, los espacios, el objetivo, las reglas o en las instrucciones, facilitando así una mejor comprensión de estas prácticas (Hutzler y Sherrill, 2007). Estas adaptaciones son generales y comunes a todos los ámbitos de práctica deportiva, siendo un elemento clave en el proceso de inclusión de personas con discapacidad.

Para Hutzler (2008) las adaptaciones son el resultado del análisis entre los criterios ambientales y personales, donde las modificaciones o manipulaciones se emplean para incrementar las posibilidades de alcanzar los objetivos, mediante la adquisición de habilidades a pesar de que existan condiciones que limiten la tarea. Los tipos de categorías que surgen según las adaptaciones varían de un autor a otro, aunque suelen coincidir en los elementos seleccionados. Para este autor las modificaciones pueden ser en: la tarea, las condiciones ambientales, el equipamiento empleado, las reglas y las modalidades de enseñanza.

Coincidiendo con este planteamiento, Downs (2013) propone el sistema de adaptaciones conocido como TREE (*Teaching Style, Rules and/or Regulation, Environment, Equipment*) haciendo referencia al estilo de enseñanza, reglas o

normas, espacios y materiales como guía básica por su facilidad de entendimiento y aplicación. Ozmun y Haute (1994) detallan las distintas adaptaciones en las tareas, como pueden ser en las reglas, tiempos, número de jugadores, método de puntuación, posicionamiento en el espacio, tipos de movimientos permitidos o naturaleza del juego (competitivo o cooperativo).

Según Rodríguez (2011), las adaptaciones deben ser distintas para cada persona, ya que seguimos procesos distintos de aprendizaje y éstas son compensaciones que sustituyen, estructuran y nivelan la discapacidad en la práctica, siendo necesaria una búsqueda continua de ajustes. Algunas son planeadas y eficaces tras haber sido probadas y ensayadas con anterioridad, mientras que otras pueden darse de manera inconsciente, pero siempre teniendo en cuenta que el objetivo final de las adaptaciones es buscar a la autonomía y la independencia del alumno.

Los criterios que nos propone Gomendio (2000) para tener en cuenta a la hora de adaptar las tareas son: diseñar actividades con distintos grados de dificultad, varias tareas para trabajar el mismo contenido, que posibiliten distintos tipos de ejecución, equilibrar el trabajo entre grupos pequeños y grandes y proponer actividades que supongan un reto asumible por parte del alumno. Además, se debe tener en cuenta que en las ocasiones que se dan situaciones competitivas, podemos aprovecharlas como oportunidades a través de las cuales realizar compensaciones (Axmann-Leibetseder, 2010).

Para Ríos (2009) las adaptaciones deben caracterizarse por buscar un equilibrio entre las adaptaciones individuales y las del grupo, no buscar juegos nuevos sino los habituales por su referente cultural, adaptar el juego lo

estrictamente necesario, buscar el equilibrio entre participar con limitaciones y compensaciones y, por último, que todos los alumnos puedan optar por cualquier rol del juego. Las fases a seguir en la adaptación de las tareas en EF se pueden identificar en tres pasos fundamentales (Gomendio, 2000; Toro y Zarco 1998; Ruiz, 1994):

1. La información como punto de partida: las características por discapacidad que pueda presentar el alumnado difieren entre sí, sumado a las características personales, ritmo de aprendizaje, interés, motivación y otras variables como contextos educativo y familiar, nivel de independencia, actitud hacia su discapacidad, ayudas técnicas, presencia de estimulación precoz, capacidad de establecer relaciones sociales, tipo y grado de discapacidad, etc.
2. Análisis de la tarea: como se ha comentado anteriormente, debemos seleccionarla teniendo en cuenta las características del alumno y de la propia tarea.
3. Adaptación propia de la tarea y seguimiento, ya que las posibilidades de intervención del profesor sobre la tarea pueden darse a tres niveles:

3.1 Adaptaciones a nivel metodológico

Muchos son los aspectos que caracterizan la intervención docente ante la clase, siendo todos ellos susceptibles de modificaciones para adecuarse a su alumnado, como los canales de transmisión de la información, la información individual o grupal, situación del alumno respecto al profesor, momento en el que se informa, trabajo individual o

grupal, reforzadores y motivaciones, nivel de definición de las tareas propuestas y la carga afectivo-relacional.

Otro autores como Gomendio (2000) hacen una propuesta de consideraciones generales para facilitar las estrategias más oportunas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser: la normalización de los sistemas de lenguaje, adecuar el lenguaje al grado de comprensión, actividades alternativas para trabajar un mismo contenido, desarrollar estrategias de aprendizaje transversal, potenciar uso de estrategias que faciliten la experiencia directa, la reflexión y la expresión, el fomento del auto aprendizaje y potenciar grupos de aprendizaje cooperativo.

Ozmun y Haute (1994) describen los tipos de modificaciones que se pueden llevar a cabo en las adaptaciones en EF, concretamente en las instrucciones durante la tarea: el objetivo de la presentación de la información, ratios profesor-alumno, naturaleza del grupo (específico o inclusivo), motivación, la forma en la que facilitar las directrices (demostraciones visuales, asistencia activa físicamente, instrucciones verbales, gestuales...). Dentro de este tipo de consideraciones, se enmarcan también las AC ya expuestas en el epígrafe 1.1.2.

3.2 Adaptaciones del material y el entorno

El material tiene que facilitar y potenciar la movilidad, ser motivador y de fácil manipulación. Los espacios e instalaciones deben ser accesibles, sin barreras arquitectónicas y correctamente señalizadas. Ruiz (1994) propone como adaptaciones a tener en cuenta en las

instalaciones deportivas: la ausencia de barreras arquitectónicas, la supresión de obstáculos (para invidentes), superficies antideslizantes y no abrasivas, espacios bien delimitados y evitar pendientes pronunciadas.

En cuanto a las consideraciones del material, éste ha de ser potenciador de las capacidades de movilidad, como puede ser el uso de silla de ruedas o una prótesis; informativo, ya que debe ser una fuente alternativa de información, como el balón con cascabeles, colores llamativos, cintas coloreadas, etcétera; manipulativo, para suplir las posibles dificultades de manipulación del alumno como las pelotas de goma-espuma o trapo, boccia, sticks o raquetas adaptadas al miembro; motivante, como materiales alternativos, nuevos, etc.; protector, ya que tiene que evitar las consecuencias de posibles caídas o impactos.

3.3 La adaptación de la tarea:

Considerando algunos criterios fundamentales como diseñar varios niveles de ejecución, distintas actividades para un mismo contenido, equilibrar el trabajo entre pequeño y gran grupo, proponer actividades de libre elección y actividades que suponga un reto asumible para el alumno (Gomendio, 2000).

4. *Equiparación en las situaciones competitivas de práctica:* esta equiparación supone, además de todo lo considerado anteriormente, considerar los juegos habituales siendo referentes culturales; no caer en la permisividad, evitando olvidar en que todo el alumnado tiene una serie de derechos y obligaciones;

socializar las adaptaciones, no debiendo de ser exclusivas de los alumnos con discapacidad; y, por último, adoptar criterios no discriminatorios en la organización del grupo-clase.

5. El deporte adaptado de las personas con discapacidad como contenido de la EF

Los deportes adaptados de personas con discapacidad se crearon para atender el deseo de atletas con discapacidad en competir en el deporte (DePauw y Gavron, 2005). Según Pérez (2013a) estos se encuentran dentro del “paraguas” de las Actividades Físicas Adaptadas (AFA), siendo ésta una de las áreas de conocimiento dentro del directorio de las Ciencias del Deporte, según el vademécum del Comité Internacional de la EF y las Ciencias del Deporte de la UNESCO (International Council of Sport Science and Physical Education, 2007).

Los deportes adaptados engloban todas las modalidades deportivas que se adaptan al colectivo de personas con algún tipo de discapacidad, bien porque la propia estructura del deporte lo permite o porque se realizan una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar su práctica (Hernández, 2000; Reina, 2010). Encontramos, de esta forma, deportes convencionales que han adaptado algunas de sus características para poder ajustarse a las necesidades del colectivo que lo va a practicar (como el rugby en silla de ruedas) y, en otras ocasiones, deportes diseñados específicamente a partir de las necesidades de la discapacidad (como la boccia o el goalball).

Una característica fundamental del deporte adaptado es el concepto de clasificación funcional, según la cual el deportista es clasificado en función de su

capacidad de movimiento a la hora de la práctica de un deporte concreto ya que la deficiencia que posee ha de incidir en el rendimiento deportivo específico de un deporte (Tweedy y Vanlandewijck, 2011). Además, el deporte adaptado, según Sanz y Reina (2012) puede asumir una serie de roles y funciones, como ser sensibilizador, supresor de barreras, vehiculizador de la integración, promotor de programas de AF y deporte, generador de recursos materiales, favorecedor de valores y potenciador de la autonomía personal y la auto superación. Estas características de los deportes adaptados permiten su utilización como contenidos en el aula y convertirse en parte de las estrategias habituales que facilitan la inclusión en EF (Ocete, Pérez-Tejero, y Coterón-López, 2015).

Cuando se utilizan estos deportes, diseñados específicamente para las personas con discapacidad, para ser practicados por personas que no la tienen, se habla de una “integración inversa” (Brasile, 1992; Hutzler, Chacham-Guber, y Reiter, 2013). Es una modalidad única en un contexto donde las personas con discapacidad son la mayoría y los participantes sin ella la minoría (Schoger, 2006), pudiendo establecerse un ambiente cooperativo y competitivo a la vez. Algunos ejemplos sobre esta integración inversa, detallados por Reina (2014), pueden ser que una persona se siente en una silla de ruedas para jugar al baloncesto o se ponga un antifaz para jugar a goalball.

Dentro de los deportes adaptados, podemos encontrar deportes que requieren de adaptaciones en el material específico para su práctica, como sillas de ruedas, o modificaciones en otros aspectos de la estructura del mismo, como en las dimensiones del campo o las reglas del juego, caso del voleibol sentado

(Grenier, Collins, Wright, y Kearns, 2014). Así, los tipos de adaptaciones que se pueden dar se producen en los siguientes aspectos (Pérez-Tejero, 2013a):

- El reglamento: como permitiendo el doble regate en el baloncesto en silla de ruedas (BSR) respecto a la versión a pie.
- El material: por ejemplo, el uso de un balón sonoro en modalidades deportivas como el goalball o el fútbol 5 para personas con discapacidad visual.
- Las adaptaciones técnico-tácticas.
- La instalación deportiva: con una adaptación más allá del hecho de uso accesibilidad, dándose adaptaciones según la modalidad deportiva, como los relieves en las líneas del campo en deportes como el goalball.

Los deportes adaptados se convierten en una herramienta de inclusión, ya que permiten participar en un estatus común e igualitario entre el alumnado, donde comparten experiencias y demuestran sus habilidades (Davis, Rocco-Dillon, Grenier, Martinez, y Aenchbacker, 2012). Por esta razón, la introducción de los deportes adaptados en el currículum de EF puede ser una de las medidas adoptadas por los profesores de EF para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases, ya que puede ayudar a crear relaciones positivas y un buen clima en el proceso de aprendizaje, debido a que las personas con discapacidad pueden participar activamente, mostrando sus capacidades (Brinkman et al., 2009; Ocete, Pérez-Tejero, et al., 2015).

Dentro de los programas de AFA, siguiendo a Sanz y Reina (2012), junto a los programas segregadores, paralelos e integrados, podemos encontrar los

programas inclusivos. Estos no hacen una distinción entre las tareas planteadas entre personas con y sin discapacidad, facilitando las oportunidades de participación al máximo nivel de práctica, independientemente de las características de discapacidad, representando el mayor nivel de normalización de los programas.

Figura 5. Diferentes tipos de programas de AFA, en relación a la AF (Sanz y Reina, 2012).

Por lo tanto, una alternativa más para la práctica de personas con discapacidad en el ámbito de la AF y el deporte, es el deporte inclusivo definido como:

Actividad física y deporte que permite la práctica conjunta de personas con y sin discapacidad ajustándose a las posibilidades de los practicantes y manteniendo el objetivo de la especialidad deportiva que se trate. Supone un ajuste o adaptación en las reglas y el material utilizado con el fin fomentar la participación activa y efectiva de todos los participantes. Más allá, el deporte inclusivo es una actitud hacia la práctica deportiva a todos los niveles y gracias a la investigación aplicada sabemos de sus beneficios a nivel de sensibilización, conocimiento y respeto a la diferencia, así como de fomento de hábitos de vida saludables a través de estilos de vida activos. (Moya, 2014, p. 30).

Según Hernández (2000) el modelo sobre el cual se sustenta el deporte inclusivo es un modelo humanista-comportamental, ya que es un proceso para incluir al sujeto a través del deporte, superando los patrones deportivos-motrices y poniendo la máxima atención en el sujeto como protagonista, admitiéndolo sin ningún tipo de discriminación o marginación.

En apoyo a esta línea, en el año 2010 se crea la Alianza Estratégica por el Deporte Inclusivo 2010- 2015, promovida por la Fundación Sanitas con el objetivo de promover la EF entre personas con discapacidad y sin discapacidad, con el fin de que desde la educación primaria puedan disfrutar de manera conjunta de los beneficios del ejercicio, mejorar su salud y su calidad de vida. Está formada por un grupo de entidades comprometidas con el deporte y las personas con discapacidad, con el claro objetivo de trabajar durante los próximos años en sensibilizar y concienciar a la sociedad en general, y a las instituciones relacionadas con el deporte en particular, para que apoyen y fomenten la integración y la inclusión de personas con discapacidad en el desarrollo de actividades deportivas.

Estos socios promotores son el Consejo Superior de Deportes, Comité Paralímpico Español (CPE), Ayuntamiento de Madrid, Fundación ONCE, Fundación Real Madrid y TeleMadrid. Además, cuentan con unos socios colaboradores como el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Ministerio de Educación Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), Liberty Seguros, Fundación También y la Fundación Cruyff. Todos los socios de la Alianza comparten una visión común que ha sido

expresada en forma de manifiesto por el deporte inclusivo (Pérez-Tejero, 2013b):

1. *Ningún niño o niña con discapacidad debe quedar sin acceso a la educación física.*
2. *Los colegios dispondrán de profesores e instalaciones para la enseñanza y práctica del deporte a alumnos con y sin discapacidad.*
3. *Las ciudades dispondrán de instalaciones deportivas adaptadas y accesibles para la práctica conjunta de deporte.*
4. *Las federaciones deportivas adaptarán sus reglamentos para regular y permitir la práctica inclusiva de deporte.*
5. *Los niños con discapacidad podrán mejorar su salud y condición física, además de su calidad de vida e integración social a través del deporte.*
6. *La práctica conjunta de deporte estará presente en los medios de comunicación social.*
7. *Las Administraciones Públicas incluirán en la agenda política el “Deporte Inclusivo”.*
8. *Se crearán competiciones inclusivas periódicas en todas las categorías, empezando desde infantiles.*
9. *Se promoverá que el Parlamento español desarrolle iniciativas que permitan que se generalice la integración social de las personas con discapacidad también en el ámbito del deporte y la actividad física.*
10. *Todas las personas con discapacidad tienen derecho a educación física, la práctica deportiva, la salud, el bienestar físico y mental, la integración, el ocio y las posibilidades profesionales que ofrece el deporte.*

6. Asesoramiento y apoyo

El proceso de inclusión educativa requiere de una coordinación entre los agentes educativos implicados en dicho proceso, con acciones como asesoramiento de especialista tanto del propio centro como externos, colaboración entre el profesorado de educación especial que nos ayuden a las adaptaciones de tareas, consideraciones y recomendaciones principales y la formación continua que nos permita dar respuesta a todas las situaciones que se den en las sesiones.

7. Asistencia docente de los alumnos: “peer tutoring”

Block y Oberweiser (1995) proponen otro tipo de estrategias destacando la necesidad de herramientas para el profesor de EF que le permitan adaptarse a las diferencias individuales tanto para el alumnado muy hábil como para el que presenta menos destrezas y habilidades. Un posible recurso o técnica es “peer tutoring” o en español “tutoría de pares”, entendido como la asistencia docente de un compañero sin discapacidad sobre otro que la tiene durante la clase, siendo un claro ejemplo de apoyo en los propios compañeros de clase viable y eficaz para la instrucción del docente en entornos de EF, pudiendo proporcionar una enseñanza de calidad a los alumnos con discapacidad incluidos en las sesiones de EF con el resto de sus compañeros (Block y Krebs, 1992; Block y Vogler, 1994). Es un apoyo natural que facilita la interacción entre los alumnos con y sin discapacidad, al mismo tiempo y que proporciona instrucciones de enseñanza individualizadas (Block, 1994a; Block et al., 2007; Murata y Hodge, 1997).

A pesar de que el apoyo en las sesiones por parte de un especialista adulto es considerado fundamental, el que el apoyo venga de un coetáneo cumple además uno de los objetivos habituales de la inclusión: fomentar las interacciones positivas entre los alumnos (Block y Zeman, 1996; Slininger, Sherrill, y Jankowski, 2000; Vogler, Koranda, y Romance, 2000). Se pueden encontrar 4 tipos de “peer tutoring” (Cervantes et al., 2013):

- “Peer-tutoring unidireccional”: se produce cuando un alumno sin discapacidad actúa como compañero-tutor de un alumno con discapacidad (Block, 2007), permitiendo este tipo de “peer tutoring” al alumno con discapacidad recibir apoyo adicional y la atención por parte de su compañero, siendo el tipo de “peer tutoring” más usado (Houston–Wilson, Dunn, Van der Mars, y McCubbin, 1997; Lieberman, Dunn, Van der Mars, y McCubbin, 2000).

- “Peer-tutoring recíproca”: llamada comúnmente bidireccional. Implica dos o más alumnos aunque es preferible que sea un par formado por un alumno con y sin discapacidad (Utley y Mortweet, 1997), ya que de esta manera se proporciona un sentido de igualdad de condiciones entre los participantes, teniendo el alumno con discapacidad la oportunidad de ser tutor y tutelado, intercambiando roles con sus compañeros sin discapacidad en la práctica. Este tipo de “peer tutoring” suele darse con los alumnos con discapacidades leves o moderadas, que son capaces de trabajar y seguir las instrucciones con ayuda mínima.

- “Peer-tutoring cruce de edad”: este tipo de “peer tutoring” implica que la relación sea entre un alumno de mayor edad que el otro (Temple y Lynnes, 2008) donde el alumno mayor entraría en la sesión para ayudar al alumno

con discapacidad. Uno de los beneficios de este tipo es que tutor de mayor edad es más experimentado, y responsable que los compañeros de su misma edad, pudiendo facilitar que el alumno con discapacidad se comporte y trabaje durante las sesiones mejor que con un compañero de la misma edad, pero una de las dificultades asociadas es que obliga a que ese alumno tenga que venir de otras clases o campus (Block, 2007).

- “Peer-tutoring clase amplia”: es una tutoría de toda la clase, siendo considerada una de las formas más innovadoras de maximizar los recursos en las sesiones y promover una experiencia más eficaz y dinámica (M. Johnson y Ward, 2001). Se organiza la clase en parejas o en pequeños grupos de cuatro o seis alumnos (P. Ward y Ayvazo, 2006) trabajando de manera bidireccional, donde el alumno que es tutelado recibe feedbacks continuos tras cada tarea, registrándose el número de acciones correctas (Block, 2007; P. Ward y Ayvazo, 2006).

Todos los alumnos están involucrados de todas las tareas, de manera que las funciones de tutor y tutelado son recíprocas, pudiendo cambiar de una pareja a otra, o pedir ayuda adicional en caso de necesitarlo en cualquier momento a lo largo de la sesión. Parece mostrarse exitoso este tipo de “peer tutoring” debido a que es un método de enseñanza donde se asume que todos los alumnos son capaces de realizar la misma tarea (P. Ward y Ayvazo, 2006) permitiendo más tiempo de práctica y el aumento de las oportunidades para llevar a cabo las habilidades deseadas, promoviéndose como una estrategia inclusiva de éxito.

8. Uso de refuerzos y orientaciones durante la tarea

Se encuentran en la bibliografía otras estrategias propuestas por Goodwin y Watkinson (2000) y Hutzler et al. (2002) entendidas como facilitadores de la participación como pueden ser las orientaciones y apoyos durante las tareas o los refuerzos y estímulos, siendo destacados los que provienen de los propios alumnos hacia sus compañeros con discapacidad. Estos autores en sus respectivos estudios, constataron que las recompensas sirven como estímulo y refuerzo para el alumnado con discapacidad, mostrándose felices y conscientes de que son destacados en alguna acción. Seymour et al. (2009), apoyan esta propuesta ya que el reconocimiento de los logros y las manifestaciones de apoyo contribuyen a las experiencias positivas en EF.

9. Otras estrategias a tener en cuenta

Maras y Brown (1996) hacen una propuesta de consideraciones que facilitan la inclusión de los alumnos con discapacidad en los entornos inclusivos, como que el tamaño de las clases no sea muy numeroso, contar con apoyos adecuados según tipo de discapacidad, accesibilidad física adecuada, tener una definición clara de los roles de cada uno de los participantes, planteamientos sobre tareas cooperativas, un contacto estructurado y facilitar la máxima información posible tanto a los alumnos sin discapacidad que reciben a los compañeros que sí la tienen y viceversa.

Block y Oberweiser (1995) describen las pautas que deben darse durante la práctica inclusiva para que sea de calidad, como que deben experimentar altos niveles de éxito, poniendo especial atención durante las primeras fases del aprendizaje; trabajar en habilidades adaptadas a sus capacidades; deben saber qué tienen que estar trabajando; reciben indicaciones de instrucción directa; se les facilita muchas oportunidades para practicar habilidades específicas con un feedback de instrucción y de refuerzo; y por último reciben una evaluación de los progresos (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta, y Hall, 1986).

La enseñanza por niveles puede considerarse también otra estrategia facilitadora, ya que permite al profesor establecer distintos niveles de aprendizaje para el alumno, posibilitando la introducción de objetivos individuales pero compartiendo los mismos contenidos y actividades, evitando los programas individuales, estableciendo un equilibrio entre la consecución del éxito y el aprendizaje de nuevos contenidos (Collicort, 2000).

Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski y Gable (1996) recogen una serie de estrategias facilitadoras propuestas por los propios alumnos tras su estudio sobre las percepciones de alumnos de primaria y secundaria sobre el relacionarse con compañeros con discapacidad. Los alumnos creen que quien les puede facilitar la interacción con compañeros con discapacidad es, en primer lugar ellos mismos, seguidos de los profesores de educación especial, los clubes e instituciones del ámbito, los padres de los compañeros con discapacidad, el equipo del centro educativo (psicólogos, trabajadores sociales, profesores de EF,

directores., etc.) y por último, los padres de los propios compañeros con discapacidad.

En el mismo estudio, sobre cuánto y cómo pueden los padres y centros educativos facilitar esta relación, proponen por orden de importancia: primero a través de técnicas de enseñanza del docente que fomenten la participación conjunta; segundo, facilitando información sobre la discapacidad a alumnos, padres y otro profesorado; tercero, con la promoción de actividades donde participen todos de manera inclusiva; y cuarto y último, organizando “círculo de amigos” alrededor del alumno con discapacidad.

Existen otros elementos que forman parte del proceso de inclusión y que lo facilitan, como la coordinación de los marcos organizativos y las prácticas escolares (Avramidis y Norwich, 2012; Morley, Bailey, Tan, y Cooke, 2005) o el apoyo del director del centro y de los especialistas a los docentes, tal y como se demostró en el estudio de Janney, Snell, Beers y Raynes, (1995), siendo para estos autores determinante para el éxito del programa.

1.2.1.2 Barreras en la participación en las sesiones de EF

Tras exponer qué estrategias son las que nos van a facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en EF, pasamos a identificar las barreras habituales que dificultan una inclusión de éxito con el fin de poder anticiparnos y atender con el máximo nivel de calidad a nuestro alumnado. La propia la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. No

debemos confundir este planteamiento con una visión negativa de la inclusión, partiendo de una idea asociada indiscutiblemente a las barreras. Entendemos este enfoque como la manera más efectiva y directa de detectar cuáles son las principales dificultades que impiden, tanto para el alumnado en general como para el profesorado, cubrir las necesidades principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La CIF define las barreras en la participación como “aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como que el ambiente físico sea inaccesible, falta de tecnología asistencial adecuada, actitudes negativas de la población respecto a la discapacidad, y también los servicios, sistemas y políticas que bien, no existen o dificultan la participación de las personas con una condición de salud en todas las áreas de la vida” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 209).

Pueden aparecer en todos los aspectos y estructuras del sistema y, en el caso de la educación, podemos encontrarlas impidiendo el acceso al centro educativo o limitando la participación del alumno en él (Booth y Ainscow, 2002b). Se deben tener en cuenta todos los aspectos y estructuras del sistema educativo y social como piezas de un puzzle que deben encajar para que éste pueda ser completado exitosamente. Se detallan a continuación algunas de las barreras habituales que surgen en este proceso de inclusión en EF, como contrapunto a los facilitadores.

Una de las principales barreras es la falta de formación docente. Sin embargo, es curioso comprobar cómo en el Capítulo I de la LOE, sobre el

alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 72), aparece reflejada la importancia que se le otorga a los recursos, especificándose que es responsabilidad de las administraciones educativas promover la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Según el informe del año 2010 presentado por Rizzo y Bouffard (2012), uno de los mayores retos de la EFI es la falta de formación y experiencia en general del profesorado de EF con alumnos con discapacidad, motivo por el cual finalmente acaban por excluirlos de sus clases, sustituyendo su participación activa por una actividad más pasiva, como jugar a las cartas o al ajedrez. Esta falta de formación provoca lo que Tripp, Rizzo y Webbert (2007) denominan “exclusión funcional”, cuando el profesor de EF incluye al alumno con discapacidad en sus clases pero no se puede decir que su participación sea significativa o efectiva, asignándole funciones al alumno de apoyo al docente, como realizar listados o inventarios de clase o cualquier tipo de actividad que no sea una participación en la práctica real y activa con el resto de sus compañeros en clase.

Heikinaro-Johansson y Sherrill (1994) destacan la falta de competencia del docente para atender las necesidades del alumnado con discapacidad en las clases de EF, así como la insuficiente cooperación multidisciplinar entre el profesorado del centro educativo. Spencer-Cavaliere y Watkinson (2010) también coinciden en señalar la falta de formación del profesorado como una de las grandes barreras de la inclusión.

Otra barrera para la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF es el insuficiente apoyo que recibe el docente (Avramidis, Bayliss, y Burden, 2000b; Rybová y Kudláček, 2013). A este respecto la LOE, en el Capítulo I sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 72), referente a los recursos, dispone que, para poder conseguir los fines propuestos, las administraciones educativas contarán con los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado, correspondiendo a dichas administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado; y que los centros realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de dichos fines. A pesar de esto, encontramos estudios como el de Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009) que destacan la falta de información sobre la propia discapacidad y sobre cómo realizar las adaptaciones como serias dificultades para la inclusión educativa.

Un elemento que continuamente aparece como clave y determinante en este proceso de inclusión, bien como facilitador o bien como barrera, es la actitud. Según el primer Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011), entre los principales obstáculos para garantizar la inclusión, la autonomía y los derechos de las personas con discapacidad se encuentran las actitudes negativas. Las bajas expectativas del profesor, la apatía y su actitud son una de las mayores barreras para la inclusión de alumnos con discapacidad en EF (Lieberman, Houston-Wilson, y Kozub, 2002). Heikinaro-Johansson, y Sherrill (1994) presentan las actitudes negativas de los profesores, padres y compañeros sin discapacidad como determinantes en el proceso de inclusión. De esta cuestión nos ocuparemos de manera más específica y

detallada en el apartado de estrategias en el epígrafe 1.2.4 de este trabajo de investigación.

Además, un elemento que puede afectar negativamente a las actitudes de los alumnos sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros que sí la tienen es la competición y los aspectos competitivos de la EF (Block, 1995). Según Wong (2008), en las intervenciones educativas no se deberían plantear tareas donde se fomente la competición y la cultura individualista. Esto se debe a que alumnos con un marcado carácter competitivo puede rechazar la inclusión de alumnos con discapacidad en la práctica deportivas o en las clases de EF porque piensen que pueden tener peores resultados (Block, 2000).

Heikinaro-Johansson y Sherrill (1994) y Avramidis, Bayliss y Burden (2000b) coinciden en que el tamaño de las clases son excesivos en cuanto a número de alumnos y que este hecho condiciona a la hora de incluir y atender a alumnos con discapacidad en clase. Spencer-Cavaliere y Watkinson (2010) se centran en las barreras asociadas a la percepción de los alumnos con discapacidad en relación a su papel en las sesiones de EF donde hablan de escasas ocasiones de interacción social entre el alumnado con y sin discapacidad, el aislamiento social al que se encuentran sometidos y el afecto negativo percibido por los alumnos con discapacidad del resto de sus compañeros. Otra de las barreras manifestadas por Wong (2008) es la orientación competitiva que se encuentran en algunas de las tareas y la necesidad del alumnado con medirse respecto al resto y ganar en las competiciones.

Tal y como hemos analizado en este capítulo, necesitamos algo más que un “paraguas” legislativo adecuado, ya que la inclusión no puede ser abordada solo tomando medidas puntuales como un profesor de apoyo o mediante la adaptación de tareas, materiales e instalaciones (Rizzo y Lavay, 2000). La inclusión de alumnos con discapacidad en entornos inclusivos demanda un esfuerzo de re-conceptualización de la enseñanza, un nuevo planteamiento en las sesiones de EF, así como romper con los esquemas aprendidos y ya obsoletos y fomentar la educación en valores.

Debido a que uno de los factores que pueden actuar como verdadera barrera o facilitador del éxito de la inclusión de alumnos con discapacidad en EF son las actitudes, se va a abordar de manera más detallada su papel en este proceso. El capítulo siguiente expondrá los conceptos principales que definen la actitud y sus características desde el ámbito de la psicología y la educación, con el fin de comprender las estrategias utilizadas para su cambio, las herramientas que las miden y las características de los programas de intervención en relación con la actitud.

1.2.2 Los programas de intervención en Educación Física y su efecto en la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad

A pesar de la evolución educativa vivida en las últimas décadas y el interés que despierta la inclusión de la discapacidad en el ámbito educativo, las investigaciones recientes sugieren que las interacciones sociales entre los alumnos con y sin discapacidad en EF siguen siendo problemáticas (Block y Obrusnikova, 2007). Por este motivo, y por todo lo anteriormente expuesto a lo largo de este marco teórico, existe un gran interés en desarrollar, implementar y

evaluar estos programas para establecer patrones y estrategias que promuevan interacciones sociales positivas, donde el alumno con discapacidad se sienta aceptado, motivado y en las que participe activamente con el resto de sus compañeros (Spencer-Cavaliere y Watkinson, 2010).

Con el fin de orientar y asentar unas bases estandarizadas en los programas de sensibilización sobre la discapacidad, Wilson y Lieberman (2000) establecen una relación de principios básicos que se deben cumplir:

1. Discutir el programa propuesto con todos los alumnos con discapacidad en la clase para garantizar la comodidad y la comprensión de las actividades.
2. Informar a los padres de todos los niños de cualquier actividad de sensibilización planteadas durante todo el año.
3. Utilizar siempre a la persona como terminología, usando el nombre en lugar de la discapacidad.
4. No promover la compasión, las personas con discapacidad quieren que la gente entienda lo que son y lo que pueden hacer como personas. Hay que promover la idea de la capacidad por encima de la de discapacidad, lo que las personas con discapacidad puedan hacer.
5. Las actividades de sensibilización sobre la discapacidad deben ser mínimo una semana o un mes, deben ser continua a lo largo del año escolar y a lo largo de la escolarización de los niños.
6. El profesor debe participar en las actividades de simulación como un modelo a seguir y para descubrir las habilidades involucradas con la necesidad particular.

Sin embargo, a pesar de estas orientaciones, se necesitan estrategias de cara al desarrollo de la práctica inclusiva en contexto educativo, necesitándose un método, un sistema que nos sirva como guía de buenas prácticas para cuantificar los factores clave, definidos como los más críticos para crear un adecuado entorno inclusivo en EF.

Sang, Younghwan y Block (2014), en apoyo a esta línea, identificaron los factores que contribuyen al éxito de programas para una EFI, expuestos en la Tabla 5, basándose en el método Delphi con una muestra de 24 sujetos formada por 9 profesores de EF, 14 de EF adaptada y 1 profesor, todos ellos con más de 14 años de experiencia docente en la región media del Atlántico en E.E.U.U y habiendo formado parte del programa de EF adaptada en la Universidad de Virginia.

Tabla 5. Factores que contribuyen al éxito de los programas de EFI (Sang, Younghwan y Block, 2014).

FACTORES	ACCIONES
Apoyos adicionales	Cursos de formación, manuales de EFI, formación práctica,
Actitudes positivas	Temprana participación en EF como prevención de actitudes negativas, interacciones frecuentes con personas con discapacidad, información previa, evitar cargas de trabajo muy pesadas, eventos deportivos para romper los prejuicios contra las personas con discapacidad
Apoyos	Reducción tamaño de las clases, enseñanza cooperativa, asistente especialista de apoyo, equipamiento adaptado y grupos de trabajo de EFI
Adaptaciones	Evaluación previa a las sesiones, diferentes niveles del programa, selección de actividades, trabajo con un coeducador, etc
Tutoría de pares	Formación al estudiante, no juegos competitivos en pro de la diversión y la ayuda, elogiar al alumno tutor, premios, selección de actividades.

Se pueden encontrar distintos programas de intervención focalizados en los alumnos con discapacidad desde distintas perspectivas, tanto a nivel nacional como internacional, con distintos enfoques y objetivos, siendo difícil

que haya intervenciones similares entre sí en cuanto a fundamentación teórica, frecuencia, duración, tipo de muestra a la que sensibilizar y tipo de discapacidad incluida en las sesiones.

La inclusión de alumnos con discapacidad en el ámbito educativo nacional ha sido tratada por distintos autores, aunque no desde el área de EF. Verdugo (2001) diseñó un programa de intervención para mejorar la competencia social de tres alumnos con discapacidad auditiva. Flórez (1999) implementó un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad con 83 niños de 7º y 8º de EGB y un 2º programa que se aplicó a una muestra de 234 alumnos de 3º de ESO, utilizando las técnicas de información directa e indirecta, contacto y experiencia sobre ayudas técnicas, en sesiones con discusión guiada de una hora de duración a la semana.

Cava (1998), diseñó y evaluó un programa de intervención denominado "Galatea" para mejorar la autoestima y la integración social de los niños con dificultades socio afectivas. Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González (2013) desarrollaron un programa de intervención de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en alumnos de educación primaria, con 100 niños y niñas, entre 7 y 10 años, asignados 39 al grupo experimental y 61 al grupo control.

En el área específica de EF en el ámbito internacional, el Comité Paralímpico Internacional (CPI) mostró su apoyo e interés hacia la inclusión en EF creando e implementando en 2004 el programa educativo PSD con el objetivo de crear conciencia y comprensión sobre el movimiento paralímpico en el contexto educativo. Este programa, caracterizado por ser una experiencia

puntual de un día, ha sido puesto en acción en distintos países, siendo motivo de investigación tanto a nivel europeo (Evangelinou, Vanlandewijck, Bouramas, y Kippers, 2004; Jesina et al., 2006; Kudláček, Ješina, y Janečka, 2009; Liu, Kudláček, y Ondrej, 2010; Panagiotou, Kudláček, y Evangelinou, 2006; Xafopoulos et al., 2009; Zimmermann, 2006), como americano (Devine y Wilhite, 2000; Wilhite, Mushett, Goldenberg, y Trader, 1997), coincidiendo los autores en el impacto positivo del programa sobre la actitud hacia la inclusión de compañeros con discapacidad.

Las características de los programas en EF para sensibilizar al alumnado y provocar el cambio positivo en las actitudes hacia la inclusión presentan características diferentes entre sí. A continuación se detallan dichas intervenciones en función de los objetivos propuestos, el modelo teórico, la frecuencia, las estrategias seleccionadas, el tipo de discapacidad y los contenidos.

1.2.2.1 Objetivos propuestos

Si nos centramos en los objetivos de los estudios, encontramos que unos han girado en torno a describir las características o atributos del profesorado y su actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases (Avramidis et al., 2000b; Beattie, Anderson, y Antonak, 1997; Block y Rizzo, 1995; Cook, 2001; Cook y Cameron, 2010; Cook, Cameron, y Tankersley, 2007; Elliot, 2005; Hutzler et al., 2005; Jobe, Rust, y Brissie, 1996; Kalyva, Gojkovic, y Tsakiris, 2007; Kowalski y Rizzo, 1996; MacFarlane y Woolfson, 2013; Oh et al., 2010; Rizzo y Vispoel, 1991; Wilkerson, 2012); mientras que otros han descrito la actitud de los alumnos sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con

discapacidad en sus clases de EF (Duchane y French, 1998; Hodge, 1998; Jerlinder, Danermark, y Gill, 2010; Ozer et al., 2013; Qi y Ching, 2012; Rizzo, 1984; Rizzo y Tripp, 2007; Rizzo y Vispoel, 1991; Samalot-Rivera y Hodge, 2013; Vaporidi, Kokaridas, y Krommidas, 2005).

1.2.2.2 Modelo teórico

En relación al modelo teórico en los que han fundamentado sus estudios, la bibliografía actual nos remite a autores que han contextualizado sus estudios en la TCP, que tal y como hemos visto anteriormente mide las intenciones de los individuos para llevar a cabo un comportamiento. En el caso de los alumnos sin discapacidad, algunos estudios como los de Obrusnikova, Block y Dillon (2010), Marom, Cohen y Naon (2007), Obrusnikova, Dillon, Block y Davis (2012), Doulkeridou et al. (2010), Özer et al. (2013), Obrusnikova, Dillon y Block (2011), Kudláček, Blanková y Filipčič (2007), Kodish, Hodges-Kulinna, Martin, Pangrazi y Darst (2006), Xafopoulos et al. (2009) y Hutzler et al. (2007). Han utilizado esta teoría para su fundamentación como referencia tanto en estudios centrados en el alumno como en el profesor, planteados con el objetivo conocer las actitudes e intenciones de incluir a alumnos con discapacidad en las sesiones de EF.

Por otra parte, un conjunto de investigaciones se han planteado conocer y evaluar las actitudes e intenciones de los docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases (Casebolt y Hodge, 2010; Fournidou, Kudláček, y Evagellinou, 2011; Gorozidis y Papaioannou, 2011; Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster, y O'Sullivan, 2004; Jeong y Block, 2011; Kudláček et al., 2007; Oh et al., 2010; Petkova, Kudláček, y Nikolova, 2012; Qi y Ching, 2012;

Samalot-Rivera y Hodge, 2013; Sato y Hodge, 2009). Comprobamos por lo tanto, como las actitudes y su formación además del cambio de las mismas, es objetivo de interés de las investigaciones tanto pasadas como actuales desde la perspectiva del profesorado y sus alumnos.

1.2.2.3 Frecuencia de las intervenciones

En relación a características centradas en la intervención en sí, encontramos que, en relación al tipo de frecuencia, no existe un acuerdo en la literatura sobre la duración de las intervenciones. Se encuentran autores que han desarrollado intervenciones de poca duración: 2 horas (Grayson y Marini, 1996; Krahé y Altwasser, 2006; Loovis y Loovis, 1997) o un solo día (Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Koidou, y Mouratidou, 2009; Xafopoulos et al., 2009). Otros han tenido una duración más prologada, aunque no coincidiendo en el tiempo. Block y Zeman (1996) desarrollaron una unidad didáctica de baloncesto durante 3 semanas y media; Santana (2010) una intervención de 5 sesiones; Grenier, Collins, Wright y Kearns (2014) durante 5 semanas; Gordillo, Reina y Menayo (2007) una unidad didáctica de 6 sesiones; Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González, (2013) desarrollaron su intervención en 9 sesiones de hora y media; Favazza y Odom (1997) durante 9 semanas; Slininger et al. (2000) 20 sesiones de 25 minutos.

Dado el interés que provoca esta característica, existen algunos estudios que han comparado distintas duraciones. Rillotta y Nettelbeck (2007) comparaban los efectos de tres intervenciones de distinta duración en un mismo grupo: 3 sesiones de 45 minutos, 8 sesiones de 45 minutos y 10 sesiones;

o Reina et al. (2011) desarrollaron dos intervenciones con una duración muy diferente: la primera de 6 días de duración, y la segunda de 1 solo día.

1.2.2.4 Estrategias seleccionadas

La TC aparece identificada como uno de los constructos teóricos más utilizado en los estudios con intervenciones (Archie y Sherrill, 1989; Bergman y Hanson, 2000; Obrušníková, Válková, y Block, 2003; Ocete, Pérez, et al., 2015; Pettigrew, 1998; Roper, 1990; Slininger et al., 2000; Tripp, French, y Sherrill, 1995), siendo el CD la estrategia utilizada en estos casos, ya que el contacto permite una comunicación continua con la persona con discapacidad y una oportunidad para nutrir positivamente las percepciones (Rimmerman, Hozmi, y Duvdevany, 2000).

Centrando la atención en las estrategias utilizadas en los PI, encontramos variedad en cuanto a la selección de las mismas, pudiendo aparecer combinadas entre sí. En algunos estudios se han llevado a cabo como única estrategia, como es el caso de la simulación de la discapacidad (Goddard y Jordan, 1998; Hurst, Corning, y Ferrante, 2012; Loovis y Loovis, 1997; McGowan, 1999) o la información, muy utilizada en los años 70 y 80 como única estrategia para provocar el cambio en la actitud hacia la discapacidad, aunque si bien es cierto que actualmente lo habitual es encontrarla combinada con otras técnicas, como pueden ser con el CD (Aguado, Alcedo, y Arias, 2008; Almazán, 2003; Favazza y Odom, 1997; Morton y Campbell, 2008; Ocete, Pérez, et al., 2015; Rillotta y Nettelbeck, 2007; Slininger et al., 2000). Krahé y Altwasser (2006), lo hicieron a través de vídeos de deportes paralímpicos y el CD a través de la interacción con

personas con discapacidad y la visita de 9 atletas paralímpicos que dirigieron la práctica.

Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González (2013) también basaron su intervención en estas dos estrategias con acciones como vídeos, cuentos, ayudas técnicas y/o actividades de charlas-coloquio con personas con discapacidad y visitas a centros potenciando el CD o indirecto. Se finalizaba cada sesión con una discusión guiada sobre el tema concreto que se había experimentado además de manera frecuentemente la realización de dibujos sobre la temática.

Otros autores han seleccionado la información y la simulación; Ison et al. (2010) plantearon su intervención a través de la simulación y la información 2 veces por semana durante 90 minutos, 2 semanas; Xafopoulos et al. (2009) utilizaron los vídeos paralímpicos y el CD con atletas con discapacidad y también se sirvieron de la estrategia de simulación a través de la práctica de movilidad en silla de ruedas, boccia y hockey en silla; Ocete et al. (2015) implementaron tres unidades didácticas de 8 sesiones basadas en estas técnicas.

1.2.2.5 Tipo de discapacidad elegida

Teniendo en cuenta el tipo de discapacidad hacia la cual han dirigido sus intervenciones para sensibilizar a los alumnos sin discapacidad encontramos todo tipo de estudios. En la revisión realizada por De Boer, Pijl y Minnaert (2012) se encuentran las características de los distintos estudios, según el tipo de discapacidad en lo que están focalizados así como los resultados obtenidos con sus distintas herramientas, tanto en la actitud general (Tabla 6) como en

cada uno de los componentes de la actitud (Tabla 7), no siendo todos ellos específicos del área de EF:

Tabla 6. Resumen descriptivo de los estudios seleccionados y sus resultados relacionados con las actitudes (n=6)(De Boer et al., 2012).

Autores	País	N	Edad	Instrumento	Tipo de discapacidad	Resultados
1 Arampatzi, Mouratidou, Evagelinou, Koidou y Barkoukis (2011)	Grecia	658	10–12	CAIPE-R	Física	+
2 Beck, Fritz, Keller y Dennis (2000)	USA	174	4–12	AATAAC	Lenguaje	+
3 Kalyva y Agaliotis (2013)	Grecia	60	10–12	Attitude questionnaire	Física	–
4 Nikolarazi et al. (2005)	Grecia , USA	196	4-7	ASK-R	No especifica	+/-
5 Nikolarazi y de Reybekiel (2001)	Grecia UK	463	10–12	Attitude questionnaire	Sordera, ceguera y física	+
6 Tavares (2011)	Canadá	51	12–13	CATCH	No especifica	+/-

Notes: AATAAC = Attitudes Toward Augmentative/Alternative Communication; ASK-R = Acceptance Scale for Kindergarten—Revised; CAIPE-R = Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education—Revised; CATCH = Chedoke McMaster's Attitudes Toward Children with Handicaps. aNo especifica significa que el termino general usado en la herramienta es discapacidad. . b Los resultados de los estudios son contabilizados como positivos cuando es un porcentaje superior al 70% o con una puntuación sobre el 3.5. Las puntuaciones son contabilizadas como neutrales entre el 30% y el 70% o si la puntuación es de 2.5

Tabla 7. Resumen descriptivo de los estudios seleccionados y sus resultados por componente de actitud (n=14).(De Boer et al., 2012).

Autores	País	N	edad	Instrumento	Tipo de discapacidad	Resultados C A B
Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson, y Marino (2004)	USA	576	8–12	ACL/SAQ-SF	Autismo	+/- +/-
Dyson (2005)		77	4–6	PSSHS	No especifica	+/-
Gannon y McGilloway (2009)	Irlanda	118	8–11	Attitude questionnaire	Intelectual	– +/-
Godeau et al. (2010)	Francia	1509	12–13	CATCH	No especifica	+/- + +
Kim, Park y Snell (2005)	Corea	300	4–12	NPAS	No especifica	+/-
Laws y Kelly (2005)	UK	202	9–12	PATHS/BIS	Física, intelectual, conductual	+/- +
Morgan, Bieberich y Walker(1998)	USA	120	9–12	SAQ	Física	+/-
Morton y Campbell (2008)	USA	296	8–12	ACL/SAQ-SF	Autismo	+/- +/-

Nowicki (2006)	Canadá	100	4-10	MRAS/PS/BIS	Física, intelectual	+/- + + +/- +/-
Okagaki, Diamond, Kontos y Hestenes (1998)	USA	36	3-6	PS/SPST-R,	Lenguaje, física	
Siperstein, Parker, Bardo y Widaman (2007)	USA	5837	11-14	BIS	Intelectual	+/-
Slininger, Sherrill, y Jankowski (2000)	USA	79	8-11	ACL/BIS	Intelectual grave	+ +
Swaim Morgan, Lenhart, Hyder, Zimmerman, y Pevsner(2001)	USA	233	8-12	ACL/SAQ	Autismo	+ +/-
Vignes Godeau, Sentenac, y Coley (2009)	Francia	1509	12-13	CATCH	No especifica	+/- +/- +/-

Notes: ACL = Adjective Checklist; BIS = Behavior Intention Scale; CATCH = Chedoke McMaster's Attitudes Toward Children with Handicaps; MRAS = Multi-Response Attitude Scale; NPAS = Nondisabled Peers' Acceptance Scale; PATHS = Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale; PS = Pictorial Scale; PSSHS = Primary b Los resultados de los estudios son contabilizados como positivos cuando es un percentage superior al 70% o con una puntuación sobre el 3.5. Las puntuaciones son contabilizadas como neutrales entre el 30% y el 70% o si la puntuación es de 2.5

Podemos inferir, en base a la revisión anterior, que las intervenciones vienen determinadas por el contexto educativo en el cual se desarrollan y que el tipo de discapacidad hacia la que sensibilizar al alumnado no influye en el tipo de diseño del programa, salvo por el hecho de que se deba tener en cuenta en la selección de contenidos propuestos.

1.2.2.6 Contenido seleccionado

Una característica común entre los programa de intervención es recurrir a los deportes adaptados y paralímpicos como contenido en los que basar las intervenciones. Esto se debe en parte a que son un contenido que promociona el entendimiento, la tolerancia y las diferencias individuales desde la perspectiva de las habilidades y capacidades de las personas con discapacidad así como que facilitan la igualdad de estatus entre el alumnado (Brinkman et al., 2009).

En el terreno internacional, Grenier, Collins, Wright y Kearns (2014) evaluaron la eficacia de una unidad didáctica en EF durante 5 semanas,

fundamentada en los deportes para personas con discapacidad. Krahé y Altwasser (2006) basaron su intervención en una selección de deportes paralímpicos como boccia, golbol, voleibol sentado y BSR. Kalyvas y Reid (2003) que llevaron a cabo una unidad didáctica de voleibol sentado participando conjuntamente 15 chicos con discapacidad y 20 sin ella.

A nivel nacional, se muestran intervenciones como la de Santana (2010) tras una intervención de 5 sesiones de deportes adaptados. Ochoa (2010), se planteó la mejora de la atención, el autocontrol y desarrollo motriz de alumnos con hiperactividad en educación primaria mediante un programa de intervención. Reina, Jiménez, López y Menayo (2008), desarrollaron un programa de intervención basado en una unidad didáctica de sensibilización de fútbol sala para ciegos con el objetivo de mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad tras su participación conjunta. Gordillo, Reina y Menayo (2007), aplicaron una unidad didáctica de 6 sesiones basadas en deportes adaptados (boccia, fútbol sala y goalball y voleibol sentados) para a personas con discapacidad sensorial y física-funcional. Ocete, Pérez y Coterón (2015) desarrollaron 3 UDD, una por ciclo de secundaria haciendo una selección de deportes para cada una de ella entre los cuales estaban BSR, rugby en silla, boccia, atletismo ciegos, fútbol 7 para parálisis cerebral, futbol 5 para ciegos.

La importancia de los diseños de las intervenciones radica en el hecho de la dificultad que supone unificar todas las características fundamentales de los programas. Además de la falta de consenso en la literatura, se debe tener en cuenta la complejidad de tratar con alumnos que presentan discapacidades tan

distintas entre sí. Estos demandan una serie de apoyos y modificaciones radicalmente distintas, ya que mientras un alumno con una discapacidad auditiva necesita que se centren los apoyos y recursos en los elementos de la comunicación, un alumno con una discapacidad motórica lo necesita en los materiales y el espacio fundamentalmente; y un alumno con discapacidad intelectual probablemente en las instrucciones y normas. Estas consideraciones, a su vez, condicionan a los compañeros sin discapacidad, debiendo ser sensibilizados hacia cuestiones distintas según esta variable.

1.2.2.7 Herramientas para medir las actitudes hacia la inclusión en EF

Una parte fundamental en el desarrollo de programas, es la selección de los instrumentos de evaluación. Se exponen a continuación las herramientas más utilizadas para medir actitudes hacia la inclusión, haciendo una distinción según el agente implicado: el alumno sin discapacidad y el profesor de EF.

Alumno sin discapacidad

Desde la perspectiva del alumno, la herramienta más utilizada en la bibliografía del ámbito de la EF para medir la actitud de los alumnos hacia la inclusión en EF de compañeros con discapacidad es el Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R; Block, 1995). Numerosos estudios la han utilizado en Europa en la etapa de primaria (Arampatzi et al., 2011; Jesina et al., 2006; Kudláček, Ondřej, y Wittmanová, 2011; Liu et al., 2010; Obrušníková et al., 2003; Panagiotou et al., 2006), en secundaria (Ocete, Pérez-Tejero, Coterón, y Franco, en prensa; Xafopoulos et al., 2009), o en ambas etapas (Hutzler y Levi, 2008; Van Biesen, Busciglio, y

Vanlandewijck, 2006); siendo utilizada también en otros países como EE.UU. (Block y Zeman, 1996), donde fue desarrollada.

Sin embargo, hay autores que se han servido de otras herramientas, no habiendo sido diseñadas específicamente para EF, pero sí utilizadas en ella, como por ejemplo:

- El cuestionario *Chedoke McMaster Attitude Toward Children with Handicaps* CATH (Rosenbaum y Robinson, 1986) utilizada en varios estudios (Archie y Sherrill, 1989; de Laat, Freriksen, y Vervloed, 2013; Hutzler et al., 2007; Ison et al., 2010; Lockhart, French, y Gench, 1998; Loovis y Loovis, 1997; Tavares, 2011; Tirosh, Schanin, y Reiter, 1997).
- El cuestionario *Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale* (Bagley y Green, 1981) utilizado por Tripp et al. (1995), Laws y Kelly (2005), Roberts y Smith (1999) y Clunies-Ross y O'Meara (1989).
- Listados de adjetivos, como el *Adjective Checklist* (Siperstein, 1980, en Slininger et al., 2000) utilizado generalmente en combinación con otras herramientas. Algunos autores que la han seleccionado han sido Manetti, Schneider y Siperstein (2001), Liu et al. (2010), Xafopoulos et al. (2009), Jesina et al. (2006), Obrušníková, Válková y Block (2003), Slininger et al. (2000), Nikolarazi y De Reybekiel (2001).
- *Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad* (Verdugo, Jenaro, y Arias, 1994). Utilizada en estudios como Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González (2013), Reina et al. (2011) o Pérez-Tejero et al. (2012).

- Otras herramientas de índole cualitativa son también utilizadas como son las entrevistas semi-estructuradas (Bunch y Valeo, 2004; Goodwin y Staples, 2005; Seymour et al., 2009; Webster y Carter, 2012).

Profesor de EF

Desde la perspectiva del profesor, las herramientas más utilizadas para analizar las actitudes han sido:

- El cuestionario *Physical Educators Attitude Toward Teaching the Handicapped-II* (PEATH), (Rizzo, 1984), usado por distintos autores en sus estudios (Conaster et al., 2002; Downs y Williams, 1994; Rizzo y Kirkendall, 1995; Rizzo y Vispoel, 1991, 1992; Schmidt-Gotz, Doll-Tepper, y Lienert, 1994).
- El cuestionario *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities-III* (PEATID III) (Rizzo, 1993), utilizado por otros autores (Duchane y French, 1998; Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen, y Krampf, 1999; Folsom-Meek y Rizzo, 2002; Hodge y Jansma, 2000; Kowalski y Rizzo, 1996; Meegan y Macphail, 2006).
- El cuestionario *Attitude Toward Inclusion of Individuals with Physical Disabilities in Physical Education* (Kudláček et al., 2002), en el ámbito de la EF (Bartoňová, Kudláček, y Bressan, 2007; Fournidou et al., 2011; K. Martin y Kudláček, 2010).
- De índole más cualitativa utilizadas en distintos estudios bien como única herramienta o combinadas con otras son las entrevistas (Elliot, 2005; Hodge et al., 2009; Morley et al., 2005; Qi y Ching, 2012; Samalot-Rivera y

Hodge, 2013) o el diario del profesor (Barba, Martínez, y Torrego, 2012; Caus y Santos, 2011; Grenier, 2011; Slininger et al., 2000).

La importancia de disponer de herramientas adecuadas y específicas en el área de EF radica en la necesidad de acercarnos al máximo a la realidad emergente, debiendo indagar en las mejoras de las herramientas actuales. Dada la controversia en esta cuestión, en la discusión se tratará debidamente y de manera detallada. El uso de instrumentos adecuados puede ayudarnos a detectar no solo las actitudes del alumnado en cuestión, sino además las creencias, los valores y su jerarquía en relación a la inclusión, posibilitándonos así el diseño de intervenciones lo más próximas a la realidad.

1.3. Las actitudes hacia la discapacidad y su papel en la inclusión de alumnos con discapacidad

1.3.1 Concepto y estructura

Desde principios del siglo XX, muchos han sido los autores que han definido la actitud, mostrándonos su complejidad conceptual. Nos parece interesante mostrar definiciones de distintos autores con el fin de contextualizar dicho concepto y facilitar su comprensión. Desde la perspectiva de las ciencias sociales y del área de la psicología y la educación, la actitud se define como un pensamiento o sentimiento positivo o negativo, relacionado con una forma determinada de actuar de las personas hacia un objeto, persona o acción en cuestión (Prat y Soler, 2003b).

Otros autores como Sherrill (1998, p. 7) han definido la actitud como la clave del cambio de los comportamientos en las personas: *“una serie de creencias cargadas de emoción que predisponen a la persona a ciertos tipos de comportamientos”*. Para Bolívar (1992) son predisposiciones que nos impulsan a actuar de una manera determinada y que está compuesta por elementos cognitivos, afectivos y de comportamiento. Para Gonzalez-Lucini (1992), también son predisposiciones que el ser humano adquiere a partir de los valores en los que cree y que hacen que actúe de una manera favorable o desfavorable ante la realidad bien sean por ideas, situaciones o personas determinadas. Para este último autor, las principales características que presentan las actitudes son:

- Son aprendidas, es decir, se adquieren, no son innatas y son aprendidas mediante la interacción con otras personas.

- Son predisposiciones estables: estados personales duraderos.
- Tienen carácter dinámico: son más funcionales y prácticas que las creencias y los valores, por lo que debido a esta característica, la adquisición de actitudes debe de realizarse bajo la acción.
- Se fundamentan sobre los valores: implica por tanto, que los valores se concretan y expresan con el desarrollo de las actitudes.

Además de estas características, existen algunas otras, según Antonak y Livneh (1988), que deben considerarse cuando vamos a trabajar con ellas, como que son complejas, ya que poseen componentes múltiples y que pueden cambiar en cantidad y calidad, es decir en intensidad y dirección.

Por regla general, existe coincidencia en señalar cuáles son los componentes de las actitudes. A continuación se muestran estos componentes, descritos por Sarabia (1992) y Ruiz (2002):

- a) Componente cognitivo: las actitudes son el conjunto de ideas, conocimientos o creencias que tenemos. Sobre este componente es sobre el cual más fácilmente se puede incidir en la enseñanza (Prat y Soler, 2003b).
- b) Componente afectivo: las actitudes están cargadas de emociones, sentimientos y preferencias que tenemos asociadas a esas ideas. La mayoría de los investigadores coinciden en que este componente es el más importante en la configuración de las actitudes.
- c) Componente conductual: es la disposición o tendencia, cómo nos comportamos según los componentes anteriores, acciones que

manifestamos y declaraciones de intenciones sobre el objeto en cuestión.

1.3.2 La formación de las creencias: la Teoría del Comportamiento Planificado

Dado que las actitudes se forman a través de las experiencias, de la información que recibimos de manera directa o indirecta de una cuestión determinada, en ocasiones puede ser que la actitud que se manifiesta hacia algo en concreto no sea la deseada. El estudio de las actitudes y de su modificación ha sido abordado desde diversos marcos teóricos, destacando la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) (Theory of Planned Behaviour; Ajzen, 1991) y la Teoría del Contacto (Contact Theory; Allport, 1954), considerando que los factores externos juegan un papel importante en la explicación de las actitudes y el comportamiento futuro. El diseño de nuestra investigación se ha fundamentado en ambas. A continuación se desarrollan los principios básicos de la TCP. Expondremos la TC en el apartado 2.4, vinculada a las estrategias metodológicas que facilitan la inclusión de alumnos con discapacidad en EF.

La TCP (Ajzen, 1991), extensión de la Teoría de la Acción Razonada (TAR) (Fishbein y Ajzen, 1975), es propuesta para explicar la relación entre las intenciones y el comportamiento de los individuos. Está fundamentada en la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1977), la cual reconoce el aprendizaje como el modo en el que se adquieren respuestas; y surge con la intención de explicar de manera detallada la predicción del comportamiento a partir de las intenciones. Postula que el comportamiento humano es predicho por la intención misma del

individuo de participar en ese comportamiento, en función de intenciones de conducta y el control conductual percibido.

La TAR, contiene dos elementos fundamentales: la evaluación global del individuo sobre un comportamiento (actitud) y las creencias de sus seres queridos (norma subjetiva), basándose en la idea que el comportamiento del individuo depende directamente de la voluntad propia, no contemplando factores externos al mismo. La TCP añade un tercer elemento, el control conductual percibido, por lo que la intención viene determinada por tres factores:

- a) Actitud: evaluación global del individuo hacia el comportamiento, pudiendo ser favorable o desfavorable a este;
- b) Normas subjetivas: creencias del individuo sobre las expectativas de otras personas importantes para él sobre dicha conducta y directamente relacionada con la presión social.
- c) Control conductual percibido: elemento que añade Ajzen a la TAR como un predictor adicional de las intenciones, o lo que es lo mismo, la creencia del individuo acerca de factores facilitadores o dificultosos para desempeñar un comportamiento determinado. Está compuesto a su vez por dos elementos: la autoeficacia (que se ocupa en gran medida con la facilidad o dificultad de realizar un comportamiento) y la capacidad de control (el grado en que un comportamiento consigue el rendimiento) (Ajzen, 2002).

Para poder entender el papel que desempeña el control conductual percibido respecto a la conducta del ser humano, antes debemos analizar la

evolución experimentada por la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), centrada en estudiar la conducta humana. El autor concibe el aprendizaje como la adquisición de conocimientos a través de un proceso cognitivo de la información, postulando la Teoría Social Cognitiva. En ella aparece bien definida la parte más social de la teoría, dada por el reconocimiento al origen de los pensamientos y acciones humanas, mientras que la parte cognitiva viene dada por el reconocimiento de los procesos de pensamiento a la conducta, la motivación y la emoción (Bandura, 1987).

Esta teoría estudia el comportamiento del ser humano de manera global, y en toda su complejidad, oponiéndose a las teorías que buscan los orígenes del comportamiento en predisposiciones del individuo (creencias, motivaciones, instintos), no contemplando el papel desempeñado por los factores ambientales. Tras años de controversia, Bandura propone como alternativa a las concepciones interactivas del individuo unidireccionales y bidireccionales, un enfoque “recíproco triádico” basado en la interacción entre la conducta, los factores cognitivos y personales y las influencias ambientales. De esta manera, el ser humano no está dirigido ni por fuerzas internas propias ni por estímulos externos, sino que adquiere una concepción global en el cual la conducta y los distintos factores externos y cognitivos interaccionan entre sí.

Entre los tipos de pensamiento relacionados directamente con la acción humana, está la autoeficacia, definida por Bandura (1988) como la creencia en las capacidades propias del individuo para ejecutar las acciones requeridas para producir determinados niveles de logro. Según el autor es mejor predictor de la conducta humana que las habilidades, los logros previos o el conocimiento, ya

que determina qué hace el sujeto con el conocimiento y habilidades que posee. Para que haya un funcionamiento eficaz se requiere de auto-percepciones de eficacia, conocimiento de la tarea a realizar y posesión de habilidades para ello, además del juicio de los resultados más probables tras la conducta.

Según esta teoría, las creencias de autoeficacia afectan al comportamiento de cuatro formas: a) en la elección de actividades y conductas, comprometiéndose en las que se considera altamente eficaz; b) determinando cuánto esfuerzo invierte cada sujeto, a mayor autoeficacia mayor grado de esfuerzo; c) influyendo sobre patrones de pensamiento y reacciones emocionales, ya que personas con autoeficacia baja pueden considerar las actividades más complejas de lo que son; d) permitiendo al sujeto ser un productor de su futuro y no un predictor, ya que se ponen retos, aumentan la intensidad de sus esfuerzos, poseen bajos niveles de estrés y muestran interés por experiencias nuevas.

Existen cuatro tipos de fuentes a partir de las cuales se forman las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977):

1. Logros de ejecución: basados en experiencias de dominio real (Bandura, 1987). Es la más importante de las fuentes y se refiere a que el éxito repetido de las tareas aumenta las evaluaciones positivas, mientras que los fracasos las disminuye.
2. Experiencia vicaria: al ver ejecutar una acción de manera exitosa a otra persona, el sujeto puede llegar a creer que él también posee las mismas capacidades. Es una fuente relevante en los casos en los que los

individuos no tienen mucha experiencia en una tarea o no conocen bien sus capacidades.

3. Persuasión verbal: esta fuente es importante sobre todo en los casos de personas con un alto nivel de autoeficacia.
4. Estado fisiológico: las personas que tiene elevados niveles de ansiedad suelen interpretar los dolores y fatigas como incompetencias y vulnerabilidad.

El interés despertado por el efecto de la autoeficacia en la explicación de la conducta humana llevó a distintos autores a plantear estudios fuera del ámbito clínico, comprobándose la predicción de conductas como la autorregulación, conducta asertiva, comportamiento vocacional o los logros atléticos. De esta manera, la autoeficacia ha demostrado ser un fuerte predictor del comportamiento.

Siguiendo la TCP, las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibido se forman a través de las creencias que son lo que primero nos viene a la mente cuando pensamos acerca de una conducta objetiva (Ajzen y Fishbein, 1980) y son producto de nuestras experiencias pasadas, nuestro conocimiento y la nueva información que adquirimos, influyendo sobre las actitudes que manifestamos. Las actitudes vienen determinadas por las creencias que interactúan influyendo en nuestras intenciones, lo que determinará posteriormente nuestro comportamiento.

Siguiendo a Ajzen, cuanta mayor actitud y mayor norma subjetiva posee un individuo, y un alto grado de control conductual percibido (personas que perciben que tienen fácil acceso a los recursos y oportunidades para llevar a

cabo el comportamiento es probable que tengan un control conductual percibido), existe una mayor intención de llevar a cabo una conducta. La relación entre las intenciones y el comportamiento se debe a que las personas tienden a involucrarse en conductas que se proponen llevar a cabo, mientras que la relación entre PBC y el comportamiento es más compleja, ya que somos más propensos a involucrarnos en comportamientos que tenemos el control (Conner y Armitage, 1998).

La manera en el que las personas interpretamos la información de las distintas fuentes de autoeficacia influye directamente en las creencias y consecuentemente en su conducta y en el entorno (Olaz, 2003). La TCP determina que el comportamiento humano está en función de las creencias sobre determinados comportamientos; de este modo, creencias de comportamiento, creencias normativas y creencias de control son predictores de la propia intención de realizar un comportamiento específico (Ajzen, 2002):

- Creencias conductuales: dependiendo de la importancia de este tipo de creencia una persona puede tener una actitud positiva o negativa hacia el objeto de actitud.
- Creencias normativas: constituyen la base de la norma subjetiva y están influenciadas por lo que otras personas importantes para el sujeto piensan que debería participar en un determinado comportamiento o no.
- Creencias de control: desarrolladas a partir de la evaluación de la gente sobre si el comportamiento será difícil o fácil de realizar (Ajzen, 1991), proporcionan la estructura para PBC. Está influenciada por dos tipos de factores: los internos de control (la información, las deficiencias personales,

habilidades, emociones, etc.) y los externos de control (las oportunidades, la dependencia en otros, las barreras).

Existen otros factores que inciden en la relación entre las actitudes y el comportamiento, como la experiencia previa, la confianza y la información entre otros (Albarracín, Johnson, y Zanna, 2005), así como las metas personales, que pueden crear una barrera entre actitudes y creencias. Por lo tanto, la persona estará más dispuesta (intención) a participar en un comportamiento determinado si cree que es alcanzable (Bandura, 1997, en Armitage y Conner, 2001). Al introducir el control conductual percibido, según Ajzen (2002) se está dando cabida a elementos inherentes en los comportamientos, ya que la percepción puede afectar a las intenciones; un alto grado de control percibido debe reforzar la intención de una persona de realizar la conducta, y aumentar el esfuerzo y la perseverancia.

Según Pajares y Valiante (1997) el proceso de las creencias es intuitivo, ya que el individuo se compromete con una conducta determinada, interpreta sus resultados y la información, usa las interpretaciones para crear y desarrollar creencias y se compromete de nuevo con conducta similares. Bandura (1991) define la autoeficacia percibida como las creencias personales sobre sus capacidades para ejercer el control sobre su propio nivel de funcionamiento y los acontecimientos que afectan a la vida de cada individuo.

De manera que la diferencia existente entre ambos conceptos, control conductual percibido y autoeficacia, será que en el primero la preocupación se centra en el control para realizar un comportamiento en particular, mientras que para el segundo implica la convicción de que se puede ejecutar con éxito el

comportamiento necesario para producir ciertos resultados. A continuación se muestra un esquema de la relación entre los distintos elementos de la teoría (Ajzen, 2006).

Figura 6. Esquema de los elementos de la TCP, adaptado de Ajzen (2006).

Desde el área de EF, y apoyándonos en la TCP, podemos encontrar justificación a ciertas actitudes sobre la inclusión por parte del alumnado sin discapacidad hacia sus compañeros la tienen. La importancia de las experiencias vividas por el alumnado, la información facilitada, así como el contexto en el cual se producen, determinan en gran medida las actitudes que los alumnos mostraran hacia la inclusión. Por este motivo, a continuación se presentan algunas de las estrategias destacadas en la literatura para el cambio de actitudes hacia la inclusión.

1.3.3 Factores que inciden en las actitudes hacia las personas con discapacidad

El sistema educativo, entre otras funciones, debe generar y reproducir hábitos, valores y conocimientos, necesitando de un docente formado y especializado, considerado con las intervenciones educativas, a sabiendas de

que conlleven una continua selección de técnicas y estrategias que deben de ser beneficiosas para el alumno, además de estar socialmente justificadas (Escámez, 1986). Siguiendo al autor, en el proceso educativo debemos de elaborar estrategias aplicables para poder establecer patrones y modelos que guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso de las actitudes que se forman en el ámbito de la educación inclusiva, es relevante investigar sobre cómo las actitudes predicen un comportamiento (Azjen, 2005).

Tras comprobar los efectos posibles de la inclusión de alumnos con discapacidad en EF, tanto para sí mismos como para el resto de sus compañeros, un aspecto fundamental a tratar durante el proceso de inclusión es la actitud de los alumnos sin discapacidad. Ésta alcanza a tener efectos sobre el alumno con discapacidad que pueden llegar a ser dramáticos, dando lugar a dificultades para participar en actividades de grupales, una disminución del rendimiento académico o problemas de conducta (Jackson y Bracken, 1998).

La persona con discapacidad participar activamente en sus autopercepciones, en su construcción, constituyéndolas, confirmándolas y transformándolas a través de las interacciones con los demás (T. Williams, 1994). Si las experiencias y creencias de la sociedad se manifiestan como actitudes negativas hacia ellas, éstas interiorizan esas actitudes, construyendo una percepción negativa de sí mismos (Finkelsteins y French, 1993). Por este motivo, y por los expuestos anteriormente, abordaremos a continuación distintas estrategias a seguir para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en EF en función del papel de los agentes principales implicados: el compañero, el profesor y las estrategias metodológicas.

1.3.3.1 El rol del compañero en la inclusión de alumnos con discapacidad

Las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad son uno de los principales problemas de la educación inclusiva Nowicki y Sandieson (2002), siendo un factor determinante para conseguir el éxito en la inclusión (Conaster et al., 2002; Folsom-Meek y Rizzo, 2002). La TCP sugiere que las intenciones de los estudiantes sin discapacidad de jugar con sus compañeros con discapacidad en EF están influenciadas por sus propias actitudes, además de las expectativas sociales y la percepción de control (Obrusnikova et al., 2010). Por este motivo, desde los años 80 una de las líneas principales de los estudios están orientados en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en EF, aunque bien es cierto que desde distintas perspectivas (Porretta y Sherrill, 2005).

Una de estas perspectivas aborda el efecto de la inclusión sobre los alumnos con discapacidad. Estudios como el de Blinde y McCallister (1998) muestran cómo los alumnos de primaria, secundaria y bachillerato con discapacidad evidenciaron tener pocas oportunidades para participar plenamente en las clases de EF; y que la exclusión en éstas les hacía sentirse extraños y no deseados por sus compañeros sin discapacidad. Goodwin y Watkinson (2000) describieron la perspectiva de la EFI tras la experiencia de 9 alumnos de primaria con discapacidad física, descubriendo una dicotomía entre cómo los alumnos se sentían en “días buenos”, cuando habían sentido la pertenencia al grupo, habían desarrollado una participación hábil y compartido los beneficios de la práctica conjunta; y los “días malos”, estando relacionados

con sentimientos negativos como el aislamiento social, competencia cuestionada y participación restringida.

Spencer-Cavaliere y Watkinson (2010) mostraron la perspectiva de 11 alumnos con discapacidad motórica de 10 años sobre las AFI, concluyendo principalmente que las acciones de los demás compañeros era el rasgo identificado por los alumnos como el que más contribuía a la sensación de sentirse incluido en mayor o menor medida tanto en EF, como en el ámbito de la recreación y el juego libre no estructurado.

Place y Hodge (2001) presentaron el efecto de la inclusión de tres alumnas con discapacidad motórica de 8º grado (13-14 años) tras su participación en una unidad didáctica de fútbol, diciendo sentirse aislados socialmente. Maras y Brown (1996), tras su intervención cuasi-experimental, a pesar de que obtuvieron resultados positivos en las actitudes a los 3 meses de la intervención, encontraron que los alumnos con discapacidad se calificaron desfavorablemente en comparación con el resto de sus compañeros sin discapacidad.

Otros autores han focalizado sus estudios en medir la actitud de los alumnos sin discapacidad tras las intervenciones propuestas (Block, 1995; Duchane y French, 1998; Kalyva y Agaliotis, 2013; Özer et al., 2012; Reina et al., 2011; Slininger et al., 2000; Van Biesen et al., 2006; Verderber, Rizzo, y Sherrill, 2003), obteniendo resultados positivos, describiendo incluso interacciones con compañeros con discapacidad agradables, amables y respetuosas (Block y Vogler, 1994; Block y Zeman, 1996; Obrušníková et al., 2003).

Cuando hablamos de actitudes dentro de esta línea, es importante considerar los atributos de los alumnos sin discapacidad, ya que estos pueden ayudarnos a definir las mejores condiciones para conseguir un impacto positivo en las actitudes (Block y Oberweiser, 1995; De Boer, Pijl, Minnaert, y Post, 2014), aunque parece no existir un claro consenso sobre los mismos (Nowicki y Sandieson, 2002).

Respecto a la relación entre la edad y las actitudes hacia la discapacidad, no parece haber consenso en la literatura. Por un lado, encontramos autores que afirman que los alumnos con más edad suelen mostrar mejores actitudes hacia la discapacidad (de Laat et al., 2013; Nowicki, 2006; Suriá, 2011; Vignes et al., 2009), mientras que otros como Swaim et al. (2001) afirman lo contrario. Sin embargo, otros autores como Archie y Sherrill (1989), no encontraron diferencias significativas en esta variable.

Respecto al género, parece haber un claro acuerdo en que las chicas muestran actitudes más positivas que los chicos (Block, 1995; de Laat et al., 2013; Laws y Kelly, 2005; Loovis y Loovis, 1997; Nowicki, 2006; Reina et al., 2011; Siperstein et al., 2007; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995; Vignes et al., 2009). Otros autores sin embargo, no encontraron diferencias significativas en cuanto al género (Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, y Koidou, 2008).

Una variable que se ha demostrado estar relacionada con una actitud más positiva es el contacto previo con personas con discapacidad (Beh-Pajoo, 1991; de Laat et al., 2013; Kalyva y Agaliotis, 2013; Nikolarazi y De Reybekiel, 2001; Nikolarazi et al., 2005; Rosenbaum, Armstrong, y King, 1988; Scior, 2011;

Siperstein et al., 2007; Slininger et al., 2000; Voeltz, 1980), sin embargo, otros autores obtuvieron resultados distintos ya que obtuvieron efectos negativos tras la experiencia previa con compañeros con discapacidad (Arampatzi et al., 2011; Godeau et al., 2010; Vignes et al., 2009).

1.3.3.2 El rol del docente en la inclusión de alumnos con discapacidad

El docente, según la psicología educativa, es capaz de influir a su alumnado no tanto por el contenido en sí de la asignatura impartida sino por la asociación a la persona que la imparte, ya que su personalidad y actitud son fundamentales en el proceso de enseñanza, siendo suya la labor de seleccionar los valores a transmitir y propiciando situaciones idóneas donde producirse las interacciones entre los alumnos con y sin discapacidad (Díaz y Franco, 2010).

Preparar a los docentes para la inclusión es un avance pedagógico importante en el campo de la educación, ya que implica que las instituciones responsables de la formación de profesores deben facilitar los medios para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos en las aulas generales (Mangope, Mannathoko, y Kuyini, 2013). Existen tres variables críticas que aparecen frecuentemente relacionadas con la inclusión de alumnos con discapacidad: las actitudes del profesorado hacia la inclusión, la colaboración con el resto del equipo docente y la prestación de apoyos durante la sesión (Kim et al., 2005). Centraremos la atención en la actitud del docente como estrategia facilitadora de la inclusión de alumnos con discapacidad, apoyándonos en la

relación directa que establece Elliot (2005; 2008) entre la actitud y el nivel de práctica y éxito de su alumnado como principal beneficio.

Las actitudes favorables del profesorado son fundamentales para la inclusión exitosa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en EF (Avramidis y Kalyva, 2007; DePauw y Doll-Tepper, 2000; Downs y Williams, 1994; Duchane y French, 1998; Folsom-Meek y Rizzo, 2002; Hardin, 2005; Hodge et al., 2004; Hodge, Murata, et al., 2002; Rizzo y Vispoel, 1991; Theodorakis, Baglatis, y Goudas, 1995; Tripp y Sherrill, 1991), siendo uno de los factores de mayor influencia en el éxito de la inclusión en las sesiones de EF (Lijuan, Jing, y Lin, 2015).

Una actitud positiva hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad implica que el docente sirve de modelo para el resto de alumnos sobre la forma de interactuar, asistir y hacerse amigo de los estudiantes con discapacidades (Block, 1994a), pudiendo servirse de los compañeros como recurso muy valioso. Sin embargo, sus compañeros lo harán solo si antes el profesor les muestra algún ejemplo (Block y Horton, 1996). En el momento en el que los profesionales del ámbito identifiquen las creencias y las preocupaciones del profesorado acerca de la enseñanza con alumnos con discapacidad se podrán abordar estas cuestiones y cambiar creencias, llevando a cabo acciones efectivas de calidad (Conaster et al., 2002; Kozub y Porretta, 1998). Existen 3 tipos de factores que influyen en la actitud del docente hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Avramidis y Norwich, 2012):

Variables relacionadas con el alumno (tipo de discapacidad, problemas educativos asociados)

En relación a las características de los alumnos, el tipo de discapacidad es una de las variables que más condicionan la actitud hacia la inclusión (Lijuan et al., 2015) sin que exista un claro consenso en la bibliografía actual sobre el tipo de discapacidad más aceptada o la que produce un mayor rechazo por parte del profesorado. En el estudio de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO; Avramidis y Norwich, 2012) la discapacidad considerada más fácil de incluir en las sesiones es la discapacidad física, seguida de las dificultades en el aprendizaje y el habla, las dificultades conductuales y emocionales severas, la discapacidad visual y auditiva y, por último, la discapacidad mental.

Sin embargo, encontramos estudios que no coinciden con estos hallazgos. Block y Rizzo (1995) describen actitudes más favorables hacia la discapacidad intelectual. Otros autores, coinciden en que profesores de EF en EEUU prefieren enseñar a alumnos con problemas de aprendizaje antes que a los que tienen discapacidad física (Morley et al., 2005; Rizzo y Vispoel, 1991). Rizzo y Kirkendall (1995) sin embargo, describen una mejor actitud del profesorado hacia el alumnado con dificultades en el aprendizaje que hacia la discapacidad intelectual. Clough y Lindsay (1991) detectaron que la peor actitud presentada por parte de los profesores estaba hacia los alumnos con problemas de comportamiento y emocionales, seguidas de dificultades en el aprendizaje, discapacidad visual y por último, discapacidad auditiva.

Los trabajos de Cook (2001), Cook et al. (2007) y Cook y Cameron (2010) concluyeron que la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual profunda era menos aceptada que una discapacidad en el aprendizaje o trastornos

emocionales, mostrando los profesores de EF preferencia en trabajar con discapacidad intelectual moderada antes que severa en ambientes inclusivos. Otros autores, sin embargo, señalan a los alumnos con problemas de aprendizaje percibidos más positivamente que los alumnos con trastornos emocionales y de conducta (Obrusnikova, 2008; Rizzo y Vispoel, 1991).

En el estudio llevado a cabo por Alquraini (2012) con profesorado de Arabia Saudí, se encontró que los docentes presentaban perspectivas ligeramente negativas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad centradas en la gravedad de la propia discapacidad, no encontrando una relación entre las variables de formación específica, años de experiencia o el nivel de grado donde se enseña. Los resultados del estudio de Scior (2011) muestran que tanto los docentes como alumnos mostraban una actitud más positiva hacia la inclusión de compañeros con discapacidad física y sensoriales que hacia los que tenían una discapacidad conductual o intelectual, coincidiendo con los hallazgos de De Boer, Pijl y Minnaert (2012).

El nivel de afectación también es considerado en los estudios, encontrando que los alumnos con discapacidades leves son mejor vistos que los que tienen discapacidades más severas (Aloia, Knutson, Minner, y Von Seggern, 1980; Block y Rizzo, 1995; Rizzo, 1984; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1987), coincidiendo con los que dicen sentirse más cómodos en sus clases dependiendo de si las discapacidades son moderadas o leves, y preferiblemente no siendo de tipo físico o cognitivo (Forlin, 1995).

Otra cuestión tratada en algunos estudios es la “etiqueta” del alumno con una discapacidad, entendida como el alumno diagnosticado e identificado como

con discapacidad, como en el de Tripp y Rizzo (2006) que demostraron como las actitudes de los profesores fueron menos favorables acerca de la enseñanza un estudiante con “etiqueta” que con un estudiante con las mismas características pero sin haber sido etiquetado. Oh et al. (2010), extendieron esta investigación examinando los atributos de los docentes de tres países (China, Corea y los Estados Unidos), relacionando las creencias, actitudes, normas subjetivas y el control conductual percibido respecto a esta cuestión.

Kurková, Nemček y Labudová (2015), tras analizar las actitudes hacia la EF de 70 alumnos con discapacidad sensorial de escuelas de primaria de educación especial en Eslovaquia (37 con discapacidad auditiva y 33 visual), concluyeron que el grado de popularidad en EF está estrechamente relacionado con la obtención del éxito en el desarrollo de habilidades, afectando al alumno con discapacidad a la hora de mostrar su personalidad. Recomiendan los autores facilitar a los alumnos los espacios y recursos donde desarrollar sus destrezas y habilidades al máximo, ya que esto aumentará su participación en las sesiones y, como consecuencia, formarán parte del grupo-clase con normalidad.

Variables relacionadas con el propio docente (atributos y personalidad)

Es complicado afirmar de manera concluyente cuáles con las características del profesorado de EF que favorecen la inclusión del alumnado con discapacidad, ya que existen grandes diferencias en los diseños de investigación, en las muestras, y en los instrumentos de evaluación empleados.

Aun así, existe una gran cantidad de investigaciones que han tratado de determinar la relación entre las características del docente y la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus sesiones, siendo evidente que ninguna de las variables por sí sola es un fuerte predictor de actitudes del educador (Avramidis, Bayliss, y Burden, 2000a). Algunos de los factores a nivel personal que influyen en la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad incluyen la edad, el sexo, la religión, el nivel cultural, el conocimiento acerca de la discapacidad y el contacto previo con la discapacidad y la autoestima (Avramidis y Norwich, 2012; de Laat et al., 2013; Vignes et al., 2009).

Además, parecen ser determinantes aspectos relacionados directamente con la metodología utilizada por el docente y las dinámicas de las sesiones de EF, como son el tiempo para preparar las clases y preparación previa del material o una mayor coordinación con los especialistas del centro (Myles y Simpson, 1989). Además, los docentes que utilizan estilos de enseñanza variados y marcan distintos objetivos para la práctica obtienen una inclusión más exitosa (Elliot, 2005).

A pesar de que el tema es tratado en muchos de los estudios del ámbito, las variables de género y edad han demostrado ser menos consistentes en relación a las actitudes (Lijuan et al., 2015; Oh et al., 2010), no habiendo un claro consenso en la literatura y encontrando autores que han cuestionado la relación directa entre el género y la actitud hacia la inclusión (Beh-Pajooh, 1991; Duchane y French, 1998; Hodge, Davis, et al., 2002; Jobe et al., 1996; Kudláèek et

al., 2002; Ozer et al., 2013; Patrick, 1987a, 1987b; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988).

A pesar de esto, se encuentran autores que apoyan la idea de que las mujeres son más propensas a mostrar una actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos con discapacidad que los hombres (Aloia et al., 1980; Downs y Williams, 1994; Eichinger, Rizzo, y Sirotnik, 1991; Folsom-Meek y Rizzo, 2002; Meegan y Macphail, 2006), mientras que otros no coinciden con esta afirmación (Fournidou et al., 2011; Meegan y Macphail, 2006; Rizzo y Wright, 1988).

En relación a la edad, algunos autores afirman que los profesores más jóvenes presentan mejor actitud hacia la inclusión frente a los docentes más veteranos (Forlin, 1995; Hwang y Evans, 2011; Leyser, Kapperman, y Keller, 1994; Ozer et al., 2013; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988), mientras que otros apoyan la idea de que los docentes con más edad pero también con más formación presentan actitudes más positivas (Meegan y Macphail, 2006; Rizzo, 1984).

En cuanto a la formación específica del docente y su conocimiento acerca de la discapacidad, ésta es considerada una de las variables determinantes de la actitud (Avramidis et al., 2000a; Vickerman y Coates, 2009; Werts, Wolery, Snyder, y Caldwell, 1996; Zucchi, 2004). Distintos estudios han demostrado que los profesores de EF han recibido escasa formación y experiencia práctica específica para una educación física adaptada (Hardin, 2005; Hodge y Jansma, 2000), no sintiéndose, como consecuencia, preparados para dirigir una sesión de manera autónoma (Davis, Kotecki, M., y Oliver, 2007; Rust y Sinelnikov,

2010), ni brindar el apoyo adecuado y los programas individualizada a los alumnos con discapacidad (Block y Rizzo, 1995).

Los resultados obtenidos en estudios realizados en distintos países refuerzan la idea de que los docentes que reciben formación específica para atender a los alumnos con discapacidad tienen reacciones más afectivas y actitudes más favorables que los que no la han recibido (Beh-Pajoooh, 1991; Block y Rizzo, 1995; Obrusnikova, 2008), aunque se puedan encontrar otros estudios que no encontraron ninguna correlación significativa entre los cursos de formación y las creencias (Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988).

La formación del profesorado en su actividad docente debe ofrecer experiencias prácticas reales y directas a lo largo del periodo de formación, favoreciendo la implementación de programas y contenidos con una política inclusiva a la vez que aumentan la confianza del profesor y cambiar las creencias hacia la inclusión en positivo (Lijuan et al., 2015). Este tipo de prácticas aumentan considerablemente las intenciones favorables del docente hacia la enseñanza de un estudiante con discapacidad y se sienten más capaces de enfrentarse diariamente a las cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza (Oh et al., 2010), al igual que cuando tienen experiencias favorables (Hodge et al., 2004).

Mihey (2013) encontró como resultado de su estudio con 106 futuros profesores de EF que los alumnos que tenían más experiencia previa en la enseñanza de alumnos con discapacidad se sentían más seguros que los que no la tenían. Hodge, Tannehill y Kluge (2003) confirmaron que profesores de EF se sentían con más confianza en la enseñanza de alumnos con discapacidad

después de haber asistido a una formación de experiencia práctica. Tripp et al. (1995) demostraron cómo las experiencias previas de trabajo con alumnos con discapacidad estaban altamente relacionadas con las actitudes e intenciones positivas de profesores de EF hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad.

En un estudio de Hwang y Evans (2011) los docentes manifestaron ser conscientes de su escaso conocimiento acerca de la discapacidad y de sus habilidades limitadas para una práctica enfocada desde la inclusión, motivo por el cual decían sentirse temerosos ante el cambio y vacilantes en la aceptación del nuevo enfoque. Este aspecto mejoró cuando se sintieron apoyados al disponer de recursos necesarios para llevar a cabo sus funciones, incluyendo materiales, recursos humanos y formación. Vaporidi et al. (2005) defienden la idea de que las actitudes de los profesores de EF hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases están relacionadas con el nivel de conocimiento que creen que tienen para atender a su alumnado.

Avramidis et al. (2000a) mostraron que los profesores universitarios que habían sido formados para enseñar a los alumnos con problemas de aprendizaje expresaban actitudes más favorables y reacciones emocionales hacia los alumnos con necesidades educativas especiales y su inclusión que aquellos que no tenían este tipo de formación. Por lo referido, parece mostrarse que una de las claves para una inclusión exitosa es la formación específica del profesorado, ya que se relaciona directamente con una menor resistencia a la realización de prácticas inclusivas, independientemente de si se produce antes o durante el periodo de docencia (Avramidis y Norwich, 2012).

Block (2015) apuesta como medida para afrontar esta situación el uso de cursos online diseñados para infundir estrategias prácticas destinadas a mejorar la competencia, confianza y actitudes hacia la inclusión. Este tipo de formaciones tienen como ventaja principal que no requieren de tiempo extra del profesorado sino que pueden consultarlo libremente cuando lo requieran, sin sobrecargarlos en su tiempo libre.

Algunos trabajos en esta línea, sería el proyecto de dos años de duración financiado por la convocatoria Leonardo da Vinci, “European Inclusive Physical Education training” (2009), con el objetivo principal de posibilitar el conocimiento necesario para realizar adaptaciones en EF para favorecer la inclusión real y activa en clase de alumnos con discapacidad. Dicho proyecto fue llevado a cabo de noviembre de 2007 y hasta el 1 noviembre 2009 por el Instituto de Tecnología de Tralee (Irlanda), Universidad Palacky en Olomouc (República Checa), Instituto de Gestión de Ocio y Recreo (Irlanda), Academia de Educación Física de Lituania (Letonia), Servicio de nacional de entrenadores del Reino Unido (Reino Unido) y por la Universidad Politécnica de Madrid (INEF-CEDI). Otros trabajos encontrados son el de Hong, Kwon y Jeon (2014) para incluir a alumnos con discapacidad intelectual en deportes de equipo y el estudio de Healy (2015) diseñado para enseñar a los profesores de EF cómo implementar un programa peer-tutoring.

En cuanto a las competencias, Ward, Center y Bochner (1994) muestran en sus resultados el rechazo a incluir a alumnos con discapacidad sensorial severa y discapacidad intelectual moderada, debido a la falta de competencias y habilidades para atender las distintas situaciones producidas, no creyendo en la

posibilidad de éxito de dicha inclusión. Díaz del Cueto (2009) afirma que cuando el profesorado de EF de secundaria de la CM tiene en sus sesiones algún alumno con discapacidad física y/o intelectual, se percibe con un bajo nivel de competencia en el momento de atenderlo, ya que se sienten sin el nivel adecuado de preparación específica y, concretamente, a la hora de seleccionar contenidos para el desarrollo de las capacidades de sus alumnos adecuándose a las características personales de cada uno. Al igual que en el estudio de Díaz y Franco (2010), donde algunos docentes muestran su rechazo a la inclusión educativa basándose en el hecho de no sentirse preparados formativamente.

En relación a los años de experiencia, parece ser que el profesorado presenta una actitud más favorable hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad cuantos más años poseen de experiencia (Avramidis y Kalyva, 2007; Bekiari y Sakelariou, 2004; Block y Rizzo, 1995; Knoll y Fediuk, 2012; Kozub y Porretta, 1998; Meegan y Macphail, 2006; Obrusnikova, 2008; Ozer et al., 2013; Rizzo y Vispoel, 1991). En contraste a esto, Leyser, Kapperman y Keller (1994) y Oh et al. (2010) encontraron actitudes más positivas hacia la inclusión en profesores con menos años de experiencia. Jobe et al. (1996) no encontraron diferencias significativas entre los profesores con menos de 6 años de experiencia docente y entre los más veteranos.

Variables relacionadas con el ámbito educativo

Por último, destacaremos las variables relacionadas directamente con el ámbito educativo, ya que distintos tipos de apoyos son necesarios de cara a que el profesorado pueda obtener beneficios académicos y sociales tras la inclusión de los alumnos con discapacidad (Werts et al., 1996). Estos pueden ser de dos

tipos (Avramidis y Norwich, 2012): por un lado, a) los apoyos físicos, referidos a recursos y espacios, como materiales adaptados, equipaciones, etc.; y por otro, b) los apoyos humanos, en cuanto a que es una forma de proporcionar personal necesario, pudiendo estar formado por los propios compañeros, voluntarios, auxiliares, profesionales y especialistas (Block y Krebs, 1992; Stainback y Stainback, 1999).

Dentro de esta variable también es considerado el apoyo instructivo, en forma de planificación en equipo, la orientación sobre los métodos de enseñanza y la comunicación con los alumnos, enfoques para la adaptación de la instrucción, e información sobre los objetivos a conseguir respecto a las habilidades de los de los alumnos (Hunt, Soto, Maier, y Doering, 2003), considerándose también la reducción del tamaño de las clases como un apoyo facilitar de la inclusión (Clough y Lindsay, 1991).

En el estudio de Minke, Bear, Deemer y Griffin (1996), en relación a estos apoyos, se encontraron mayores niveles de autoeficacia, competencia y satisfacción en la enseñanza en los profesores de clases inclusivas que los de clases ordinarias. Los profesores de EF del estudio de Vaporidi et al. (2005) mostraban serias dudas sobre el éxito de la inclusión debido a la falta de apoyos adecuados e infraestructuras.

Aún sirviéndonos de todo este tipo de apoyos y estrategias de intervención, no se puede asegurar el éxito de la inclusión debido a los distintos factores socio-culturales implicados (Fernández et al., 2012). Veremos a continuación algunas estrategias metodológicas fundamentadas en la literatura

de la AFA y la inclusión en EF para favorecer el cambio de actitudes en positivo hacia la inclusión.

1.3.4 Estrategias metodológicas para favorecer el cambio de actitudes hacia la inclusión

Para adquirir actitudes positivas y poder modificar las que se consideren inadecuadas hacia un objeto en cuestión, es necesario establecer estrategias de acción que nos acerquen a la realidad que deseamos modificar (M. López y López, 1997). El otro tipo de estrategias para la formación y/o modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad, como se comentó anteriormente, son las planteadas desde una perspectiva metodológica.

Las estrategias que se han mostrado más eficaces para promover el cambio de actitudes hacia la discapacidad son la información, la simulación y el CD (Flórez, Aguado, y Alcedo, 2009; Slininger et al., 2000), siendo presentadas a continuación detalladamente:

La información

Cuando se informa sobre un grupo determinado y sobre una cuestión específica, puede mejorar las actitudes hacia el mismo (Pettigrew, 1998). Tal y como hemos visto anteriormente en la TCP, la información es la base sobre la que se forman las creencias y éstas a su vez determinan el comportamiento, aunque no se define en ella ni la cantidad ni la precisión de la información

facilitada, no significando necesariamente que la desinformación conlleve a una mala decisión, ni una información concreta y amplia sea, por el contrario, garantía de juicios correctos (Ajzen, 2011). Por lo tanto, la información sobre el objeto de actitud ayuda a moderar el comportamiento (Ajzen, 2005).

Encontramos estudios como el de Morton y Campbell (2008) que, tras examinar los efectos sobre las actitudes cognitivas y del comportamiento de las distintas fuentes de información (visionado de vídeo sobre el maestro, médicos, madre y padre hipotético), hizo patente la utilidad de la información para orientar las intervenciones educativas con el fin de mejorar las actitudes hacia el autismo, aunque dependiendo de quién proporcionase dicha información se obtendrían mejores resultados que otros.

Campbell y Gilmore (2003), tras la combinación de la información y la experiencias de campo estructuradas, consiguieron que los alumnos adquirieran actitudes más positivas hacia la educación inclusiva de los niños con Síndrome de Down y mejores actitudes hacia la discapacidad en general. Roeyers (1996) utilizó el visionado de vídeos de chicos con diferentes niveles cognitivos, proporcionando información sobre el autismo, aunque apoyándose en otras estrategias, consiguiendo un efecto positivo del mismo.

Sin embargo, Swaim et al. (2001) no obtuvieron resultados significativos ni en las actitudes ni en las intenciones de comportamiento tras su intervención basada únicamente en la información a través de un visionado de vídeo de manera puntual. Bossaert, Colpin, Pijl y Petry (2011) comprobaron que alumnos en edad adolescente que visionaban un vídeo sobre los compañeros con discapacidad mostraban actitudes más tolerantes que los que no lo habían visto,

coincidiendo con los resultados de Godeau et al. (2010), que obtuvieron cambios significativos en la actitud hacia la discapacidad tras el visionado de una película junto con otras técnicas como la simulación. Ison et al. (2010) utilizaron la información, además de otras técnicas, en el programa desarrollado en centros educativos de Sídney: una persona con parálisis cerebral dirigía la actividad; este tipo de acciones de contacto personal en un entorno cooperativo aumenta los efectos de "la entrega de la información" (Krahé y Altwasser, 2006; Rillotta y Nettelbeck, 2007).

Xafopoulos et al. (2009) utilizaron específicamente en el área de EF, entre otras técnicas, la información directa e indirecta través de visionado de vídeos y el encuentro con atletas con discapacidad, obteniendo resultados positivos en la actitud general. Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González (2013) desarrollaron un programa de intervención para provocar el cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en alumnos de educación primaria, con 100 niños y niñas, entre 7 y 10 años. La implementación se produjo a largo de un trimestre mediante nueve sesiones semanales de hora y media un programa para alumnos de primaria basado en la información a través de vídeos, cuentos y el CD con actividades como charlas-coloquio con personas con discapacidad y visitas a centros específicos. Además, efectuaron un seguimiento de dos años y medio, con actividades recordatorio, encontrando diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, manteniéndose los cambios en el tiempo.

La simulación

Es una técnica pedagógica aceptada por distintas disciplinas que consiste en tratar de imitar a un sistema, entidad, fenómeno o proceso (Lean, Moizer, Towler, y Abbey, 2006). Es descrito por Fishbein y Ajzen (1972) como los cambios en el punto de vista de una persona sobre sí misma, sobre otras personas, o sobre alguna situación concreta.

En relación a las personas con discapacidad, se pretende colocar a las personas sin discapacidad en situaciones que simulen las experiencias funcionales y culturales de la discapacidad (Flower, Burns, y Bottsford-Miller, 2007). En el caso de las simulaciones de discapacidad, se han utilizado para imitar la experiencia de deficiencia y discapacidad (Flower et al., 2007), constituyendo una técnica ideal para conocer los distintos tipos de discapacidad, así como las limitaciones asociadas en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo útil cuando es estructurada y permite la observación de las reacciones de las personas que la llevan a cabo (M. López y López, 1997). Como, por ejemplo, los arquitectos que con los ojos vendados se desplazan y recorren los edificios.

La simulación sirve como recurso para alentar actitudes positivas mediante el aumento de la conciencia de la situación de las personas con discapacidad (Hurst et al., 2012; Patrick, 1987a), debido a que durante las simulaciones activas mejoran la autoeficacia, influyendo en las actitudes hacia la inclusión y mejorando la visión estereotipada de los compañeros con discapacidad (Hutzler et al., 2007), contribuyendo con la ruptura de falsos mitos sobre discapacidad (B. Wright, 1980).

Además, con esta técnica se pretende que la persona implicada entienda los obstáculos y barreras a los que diariamente están sometidas las personas con la discapacidad, así como las dificultades en el desempeño de acciones concretas; que entienda cómo se sienten y valore las actitudes y ayudas de los que le rodean; y, además, descubrir las capacidades y potenciar lo que la persona con discapacidad puede hacer, valorando los recursos compensatorios que pueden emplearse (M. López y López, 1997). Flower et al. (2007) identifican como factores a tener en cuenta en la simulación el tipo de discapacidad simulada, el tiempo dedicado y la edad a la que va dirigida.

A pesar de que los defensores de las simulaciones apoyan la idea de que aumenta la sensibilidad, cambia actitudes y comportamientos en direcciones positivas y ayuda a crear conciencia de la marginación (R. Williams y Dattilo, 2005), también existen críticas que plantean que su uso puede ser inapropiado, ya que en ocasiones durante la propia simulación puede haber una tendencia a reforzar "insuficiencias" personales que potencien la parte más trágica de ésta (Burgstahler y Doe, 2004; French, 1992); o la aparición de sentimientos inesperados, como la ansiedad, cuando los participantes identifican emociones negativas que asumen las personas con discapacidad (Reeve, 2002).

Para Burgstahler y Doe (2004) una simulación bien diseñada reduce las potenciales consecuencias negativas, asegura la exploración de estrategias por parte de los alumnos y minimiza las barreras para las personas con discapacidad; además, los resultados que se obtienen tras la simulación dependen de lo que signifique esta experiencia para cada persona en función de una serie de factores que el docente no puede controlar (la anticipación de los

alumnos, los estilos cognitivos, las experiencias previas y los tipos de personalidad de los alumnos y docentes).

Una buena estrategia a la hora del uso de esta técnica consiste en reflexionar con el alumnado sobre por qué se está simulando, facilitado herramientas de análisis sobre sus experiencias de simulación, antes y después de la actividad; siendo preferible que sea dirigida por una persona con discapacidad que pueda resolverles dudas sobre las emociones y experiencias vividas (Leo y Goodwin, 2014).

Otras consideraciones que pueden ayudar a maximizar los resultados positivos, tanto para los docentes como cualquier persona que quiera aplicarlo a su ámbito son (Burgstahler y Doe, 2004):

- a) Objetivos claramente definidos, explicando a los participantes qué van hacer y que se pretende con ello.
- b) Participación voluntaria, permitiendo a los que no deseen realizarla que puedan participar observando las experiencias y en la reflexión final tras la simulación.
- c) Mostrar los retos y las soluciones, de manera que evitemos centrarnos en las limitaciones y desafíos, desvalorizando la persona a lo que no puede hacer derivado de la discapacidad.
- d) Demostrar el valor de diseño universal. De esta manera utilizamos la simulación como una oportunidad para compartir información sobre la legislación de derechos civiles como el diseño accesible de la tecnología

y las instalaciones, las prácticas sociales inclusivas, empoderar a las personas y garantizar la igualdad de oportunidades.

e) Incluir a personas con discapacidad en la planificación, desarrollo y evaluación de la simulación, ya que al interactuar con personas con discapacidad, los alumnos rompen con suposiciones que no tienen que ver con la realidad y se consciencia de que son más similares que diferentes (Scullion, 1996).

f) Apoyo para el cambio de actitud positivo, donde los participantes exponen sus creencias personales o suposiciones de la índole que sean pudiendo ayudar al resto sobre sus pensamientos.

g) Entrevista reflexiva y en profundidad, siendo una parte fundamental para conseguir el éxito de la simulación, ya que a través de reuniones informativas los participantes pueden discutir lo que han sentido y experimentado e incluso replantear los nuevos conocimientos y actitudes, sustituyendo incluso actitudes y comprensiones antiguas.

Otros autores como López y López (1997), proponen una serie de pasos a seguir para una correcta simulación de la discapacidad, de cara a la formación de profesorado, pudiendo adaptarse a las distintas circunstancias en función del agente al que va dirigido, además de una propuesta de actividades para la simulación de las distintas discapacidades (Tabla 8). Las fases son las siguientes:

- Presentación a la clase de los apartados principales de los ejercicios propuestos (materiales, tipo de discapacidad, roles, etc.).

- Elección de papeles por parte del alumnado (activo y observador).
- Desarrollo de la actividad.
- Reflexión por escrito de la experiencia vivida para ambos roles (sensaciones, sentimientos, pensamientos, etc.).
- Exposición al resto de la clase y discusión sobre la misma.
- Realización de carteles alusivos a los aspectos más relevantes observados y experimentados con el objetivo de promover actitudes positivas.

Tabla 8. Propuesta de actividades por tipo de discapacidad (M. López y López, 1997).

Tipo de discapacidad	Actividades
Discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Leer un texto donde haya palabras borradas, o falten palabras • Seguir una explicación en clase con ruidos de fondo • Que todo el alumnado lea un texto cada uno a su ritmo y en diferentes niveles de ruido y uno deba de entender de que se trata • Asistir a clase donde se habla en otro idioma que no conoce • Asistir a una clase de nivel superior donde no se poseen los conocimientos suficientes para seguirla.
Discapacidad visual	<ul style="list-style-type: none"> • Estar en clase con ojos vendados • Seguir una película con ojos vendados • Desplazarse por el entorno con ojos tapados
Discapacidad auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Visionar película sin sonido y tener que explicar de qué se trata • Solo poder comunicarse a través de gestos y no poder emitir sonidos • Desplazarse por el entorno con oídos tapados
Discapacidad motórica	<ul style="list-style-type: none"> • Inmovilizar partes determinadas del cuerpo (manos, brazos, piernas) • Desplazarse por el entorno con sillas de ruedas o bastones
Trastornos del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Intentar comunicarte con una pelota en la boca

Los alumnos no responden a las simulaciones de la misma manera, encontrando respuestas por su parte que evidencian la posibilidad de que haya alguna desconexión entre lo que pretendemos enseñar y lo que los alumnos aprenden, ya que las actividades de aprendizaje experimental de este tipo

fomentan el “hacer”, presentándose como un desafío para el docente que tiene que asegurarse que los alumnos tengan actividades significativas que cumplan con los resultados previstos y las necesidades individuales (Leo y Goodwin, 2013).

Algunos autores han utilizado dicha estrategia para sus intervenciones en distintas aéreas y con diferentes profesionales. Goddard y Jordan (1998) realizaron un estudio cuasi-experimental con enfermeras; McGowan (1999) realizó una simulación de discapacidad física usuarios de sillas de ruedas con adultos. En el ámbito educativo también se ha utilizado esta estrategia; Ison et al. (2010) implementaron un programa de intervención de dos sesiones con 147 alumnos con edades entre los 9 y los 11 años de Australia, donde se combinaba el CD y los grupos de discusión con la simulación de actividades diarias de una persona con discapacidad; Hurst et al. (2012) fundamentaron su programa educativo “Awareness: The Key to Friendships”, destinado a 232 alumnos de secundaria pertenecientes a las escuelas del sur de Virginia (EE.UU.), en la simulación de la discapacidad física, visual, auditiva y del aprendizaje en pequeños grupos.

En el área de EF, Loovis y Loovis (1997) realizaron simulaciones de distintas discapacidades con pequeños grupos de alumnos que rotaban cada 5 minutos. Hutzler et al. (2007) desarrollaron una intervención puntual de 1 hora en la que se simulaba la discapacidad y seguidamente se realizaba un grupo de discusión, comprobando una mejora en la actitud hacia la inclusión de chicos con discapacidad. Kalyvas y Reid (2003) desarrollaron una unidad didáctica de voleibol sentado con 15 alumnos con PC y espina bífida y 20 sin ella, con edades

de los 7 a los 12 años. El programa consistió en dos sesiones de 40 minutos por semana, una en el gimnasio y la otra en piscina. A pesar de que los resultados revelaron que los alumnos participaban más activamente en general en los juegos adaptados, los varones de más edad tuvieron repuestas negativas acerca de las adaptaciones como la modificación del material, o en las reglas del juego.

Krahé y Altwasser (2006) desarrollaron una intervención con 70 alumnos con una media de edad de 15 años de dos sesiones de 90 minutos donde practicaban junto con deportistas con discapacidad la simulación a través de deportes como goalball, voleibol sentado y BSR. Otros autores han utilizado la simulación de la discapacidad a través de la simulación práctica de deportes paralímpicos como en el programa educativo *Paralympic School Day* (Comité Paralímpico Internacional, 2004) donde los alumnos realizaban rotaciones entre distintos deportes simulando la discapacidad (Doulkeridou et al., 2010; Liu et al., 2010; Panagiotou et al., 2008; Van Biesen et al., 2006; Xafopoulos et al., 2009).

A nivel nacional en EF, Ríos (1994) a través de la intervención “juego de la oca sin barreras”, incluía distintas pruebas dinámicas simulando una discapacidad desde un punto de vista lúdico. Reina et al. (2011) llevaron a cabo un programa de 6 sesiones donde, entre otras actividades, se simulaba la discapacidad visual practicando fútbol 5 para este tipo de deficiencia, tanto a nivel de entrenamiento como competición. Ocete, Pérez y Coterón (2015) propusieron 3 unidades didácticas (una para cada ciclo de secundaria y bachillerato) basadas en la simulación de distintas discapacidades a través de

deportes paralímpicos, deportes adaptados como gimnasia rítmica para discapacidad intelectual o práctica de deportes para sordos.

El Contacto Directo

Una de las estrategias básicas identificada como un método eficaz para conseguir la inclusión de alumnos con discapacidad en EF es el contacto con las personas con discapacidad, produciendo esta interacción cambios positivos de las actitudes de los alumnos sin discapacidad (Stewart, 1990). Las investigaciones del ámbito indican que los alumnos con discapacidad experimentan interacciones sociales limitadas (Place y Hodge, 2001), convirtiéndose esta falta de interacción en una de las barreras en el aprendizaje y la participación más habituales (Sandoval et al., 2002).

La experiencia directa con el objeto en cuestión puede modificar el comportamiento en relación la actitud (Azjen, 2005). Basándonos en los postulados de la Teoría del Contacto de Allport (1954), las actitudes se forman reduciendo, gracias al CD entre individuos, la discriminación y los prejuicios hacia un grupo minoritario, produciendo cambios en las actitudes. Dicha teoría se sustenta en 4 postulados fundamentales: igualdad de estatus dentro del grupo, objetivos comunes, cooperación entre individuos y apoyo a nivel institucional y legislativo.

Este autor considera que las intervenciones diseñadas para provocar el cambio en las actitudes a través del CD han de tener en cuenta: a) los aspectos cuantitativos del contacto: frecuencia, duración, número de personas; b) el

estado del contacto: inferioridad, igualdad, superioridad; c) rol dentro del contacto: competitivo o cooperativo; d) contexto social: real o artificial o voluntario u obligatorio; e) experiencias individuales personales: contacto previo con personas con discapacidad y f) ámbito del contacto: educativo, recreativo, etc. Donaldson (1980) sostiene que las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad pueden ser cambiadas a través de experiencias planificadas, siempre que el CD se produzca en igual de condiciones en relación a la edad, estatus social y educativo, o el estado profesional.

Esta estrategia utilizada entre los alumnos con y sin discapacidad es clave en la formación de actitudes (Manetti et al., 2001; Maras y Brown, 2000; Rimmerman et al., 2000). Por lo tanto, el CD con las personas con discapacidad es un requisito fundamental, ya que se muestra como una de las estrategias más utilizadas y efectivas sobre el cambio de actitudes (Flórez et al., 2009; Slininger et al., 2000), influyendo positivamente en la actitud cuando dicho contacto se produce de manera estructurada (Archie y Sherrill, 1989).

Muchos han sido los autores interesados en describir este tipo de contacto entre el alumnado con y sin discapacidad (Archie y Sherrill, 1989; Bergman y Hanson, 2000; Block y Zeman, 1996; Manetti et al., 2001; Marom et al., 2007; Obrušníková et al., 2003; Pérez-Tejero, Ocete, et al., 2012; Sherrill, 1998; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995; Wong, 2008) en busca de las claves del éxito en las sesiones de EF o la iniciación deportiva, ya que dependiendo de cómo sea este tipo de contacto, los resultados variarán.

En una situación favorable, es crucial para que las actitudes positivas se respeten y las negativas puedan ser rectificadas (Donaldson, 1980; Wong,

2008). Además, el CD debe promover el logro de objetivos comunes y el respeto de las diferencias individuales, ha de ser realizado con frecuencia, ha de ser gratificante y placentero, debe tener carácter significativo y ha de realizarse un seguimiento y control sobre la interacción producida (Sherrill, 1998). Si además se produce en un entorno cooperativo, aumenta los efectos de la "entrega de la información" (Krahé y Altwasser, 2006; Rillotta y Nettelbeck, 2007).

Hutzler y Levi (2008), tras los resultados obtenidos en su estudio, defienden la necesidad de plantear un contacto estructurado ya que el que no lo es parece disminuir la disposición de los alumnos hacia la inclusión de los compañeros con discapacidad. Suriá (2011), comparando alumnos de educación secundaria con universitarios, encontró que los alumnos que presentan una actitud más positiva hacia la inclusión son aquellos que han mantenido CD con personas con discapacidad los de mayor edad.

Favazza y Odom (1997) llevaron a cabo una intervención con alumnos de la etapa de infantil basada en el contacto, diferenciando el tipo de según la "intensidad" y la información. Un grupo, mantenía un bajo contacto con chicos con discapacidad coincidiendo con ellos en el comedor o la zona de música; otro grupo mantuvo contacto durante tres veces por semana, 15 minutos, durante 9 semanas siendo un contacto estructurado durante el juego, lecturas para casa o debates dirigidos; el tercer grupo no mantuvo contacto. Los resultados mostraron que los alumnos con mayor intensidad de contacto presentaban niveles más altos de aceptación y actitud positiva hacia compañeros con discapacidad.

Krahé y Altwasser (2006) basaron su intervención de dos sesiones de 90 minutos, usando la información y el CD, con 9 deportistas con distintas discapacidades practicando deportes como goalball, BSR y voleibol sentado. Los datos mostraron un cambio de actitud positivo tras la intervención, manteniéndose hasta 3 meses después, aunque de forma menos significativa. Alcedo et al. (2013) implementaron durante un trimestre, mediante 9 sesiones de 1.5 horas, un programa para alumnos de primaria basado en la información (vídeos y cuentos) y CD en forma de charlas sobre la discapacidad o visitas a centros específicos de empleo o educación especial. A pesar de que los resultados muestran una diferencia significativa en positivo de la actitud a favor del grupo experimental, no son datos concluyentes ya que el grupo control también mostró dicha mejora, siendo un grupo que mantenía contacto de manera habitual con compañeros con discapacidad.

Wong (2008) llevó a cabo una intervención con 389 alumnos de una escuela secundaria de Hong Kong, basada en el contacto diario entre los alumnos con y sin discapacidad, para medir finalmente el efecto sobre las actitudes. Los resultados no revelaron diferencias significativas en las puntuaciones de la actitud entre los alumnos con compañeros con discapacidad en clase y los que no los tenían.

Estas estrategias, según lo expuesto, pueden favorecer la formación de actitudes positivas hacia la inclusión, aunque se hace necesario una investigación detallada de las condiciones más adecuadas para cada una de ellas. Los estudios difieren en sus planteamientos en cuanto a momento de utilización, muestra hacia la que sensibilizar o contenidos seleccionados para

poner en práctica con cada una de ellas. Además, las herramientas utilizadas para evaluar las actitudes juegan un papel fundamental en este proceso, cuestión que tratamos a continuación.

En relación a las actitudes, de manera habitual aparecen asociadas a otros conceptos como los valores. Esto es debido a que en función de la importancia que se les otorga, nos facilita la comprensión de la sociedad en la que se encuentran inmersos y la personalidad de un sujeto determinado que los comparte (Rokeach, 1973). Una sociedad sustentada en unos valores sólidos evolucionará buscando continuamente el bienestar de sus miembros, independientemente de las condiciones que la determinen.

Rokeach (1973), define el valor como una creencia duradera donde un modo de conducta es personal y socialmente preferible a un opuesto de conducta, adquiriéndolo a través de los procesos de socialización y siendo transmitidos de unos seres a otros, no siendo cualidades inherentes a los objetos sino criterios que las personas utilizamos para seleccionar, justificar y evaluar acciones, personas (incluidos unos mismos) y situaciones, no cambiando unos por otros, sino variando su importancia relativa.

Basándose en el concepto de Rokeach, Schwartz y Bilsky (1987, p. 551) definen los valores como *“conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos y están ordenados por su importancia relativa”*. Son representaciones cognitivas que responden a las necesidades personales de los seres humanos, existiendo 3 tipos de requerimientos universales: a) necesidades de los individuos como organismos biológicos; b)

requisitos de interacción social coordinada, y c) supervivencia y necesidades de bienestar de los grupos. Estos mismos autores determinan que se debe distinguir entre los siguientes términos:

- Valores: criterio en particular de un individuo.
- Sistema de valores: ordenación jerárquica de los valores en torno al tipo de objetivo o meta; intereses a los que sirve y dominios motivacionales.
- Estructura de valores: ordenación aritmética de los sistemas de valores.

La Teoría de la estructura y el contenido universal de los valores humanos (Schwartz, 1992a), expone los valores de los sujetos en función de sus intereses pudiendo ser individuales (poder, logro, hedonismo, autodirección y estimulación), colectivos (benevolencia, universalismo) y mixtos (tradición, seguridad, madurez), estableciéndose entre ellos una relación dinámica, existiendo valores compatibles y otros opuestos.

Para Schwartz y Bilsky (1987) los valores son ordenados por importancia según lo deseable; de esta manera, su organización en la estructura reflejará el grado de prioridad y su relación. Dependiendo de la prioridad que una persona le da a un valor determinado se puede prever la importancia en cuanto a las creencias y comportamientos acerca del objeto en cuestión.

Por este motivo, algunos autores han estudiado la relación entre los dominios motivacionales de Schwartz en diferentes dimensiones, como por ejemplo la relación con la empatía (Myyry y Helkama, 2001; Myyry, Juujärvi, y

Pesso, 2010; Silfver, Helkama, Lönnqvist, y Verkasalo, 2008) o la relación con la predicción de la actitud hacia la discapacidad en un sentido general, no siendo específico del ámbito educativo.

Algunos autores han definido los distintos contextos sociales que influyen en la transmisión de valores y adquisición de actitudes, como es el caso de Gutiérrez (Gutierrez, 1995), que identifica los contextos socio-cultural, familiar y el escolar-deportivo, caracterizándolos como campos de acción comunes que no se pueden delimitar, ya que se van solapando en cuanto a lo que valores se refiere.

Prat y Soler (2003a) señalan a la familia como el primer referente para el niño en la adquisición de actitudes y valores, no pudiendo ser sustituida por la escuela. Además, los autores identifican otros contextos como los medios de comunicación, influyendo a través de los modelos expuestos, pudiendo ser utilizados positivamente como recurso didáctico; la sociedad en general, reflejo de valores comunes que se dan también en la escuela, la cual necesita de la implicación con los padres por la estrecha relación existente entre ambos contextos, siendo un importante agente trasmisor de valores y actitudes, donde los niños se forman y desarrollan durante una gran parte de su vida, debiendo colaborar de manera estrecha con otros agentes socializadores.

La importancia del contexto, radica en el hecho de que las actitudes son aprendidas del entorno en el cual estamos inmersos y de las interacciones con los demás, jugando por tanto un papel fundamental en la transmisión de valores. La prioridad que un individuo le da a los valores es un predictor de la conducta

social, otorgándosele la importancia a un valor respecto a otro, siendo esto la base de dicha teoría.

En este trabajo, se relacionan los elementos de la TCP aplicada a la inclusión de alumnos con discapacidad en EF, existiendo una correspondencia entre elementos que la componen como las normas subjetivas, con el contexto identificado como la presión social, donde los alumnos identifican qué agentes son los tenidos en cuenta por ellos, influyentes en sus creencias. Estas directrices nos ayudan a plantear intervenciones adecuadas a las necesidades del alumnado de la manera más certera a la realidad de cada centro, teniendo que partir de un punto basado en las creencias previas del alumnado hacia la discapacidad y su perspectiva sobre la inclusión.

1.3.5 El autoconcepto y la autoestima en adolescentes con discapacidad

El autoconcepto se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo, determinada por la acumulación de la información, tanto externa como interna, que proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar, convirtiéndose en una de las variables centrales del ámbito de la personalidad (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, y García, 1997).

Para Purkey (2013) es un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a si mismo, desarrollándose y modificándose a lo largo del tiempo, en especial durante los primeros años hasta la adolescencia. No es innato, se va construyendo con la interacción de la persona con el medio, adquiriendo experiencias y aprendizajes que, con el paso

de los años, se organizan y toman sentido, consolidándose a través de la interacción que establece con las personas de su entorno próximo (Sabeh, 2002). Burns (1990) distingue tres componentes en el autoconcepto:

- a) Cognoscitivo: la autoimagen.
- b) Afectivo y evaluativo: autoestima.
- c) Conductual: la motivación.

Cada persona forma sus propias percepciones a través de su interpretación del ambiente y de las experiencias, todas ellas influenciadas por el feedback, los refuerzos y por la cognición (Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976). De esta forma, pasan de ser un conjunto desordenado y no diferenciado de experiencias a tener una jerarquía, consistencia y mayor estabilidad. Además, el autoconcepto puede verse influenciado por variables como el género, la raza, el rendimiento físico, las relaciones sociales con los compañeros y la actitud del profesorado (Karper y Martinek, 1982).

Para Huck, Kemp y Carter (2010), el autoconcepto está formado por una serie de elementos que incluyen la autoestima, autopercepción, competencia percibida, la cognición social, condición social y la aceptación social. La competencia percibida incluye la competencia física, académica y social, siendo identificada como el elemento central del concepto de sí mismo. La competencia cognitiva es la percepción de las personas en relación a su rendimiento académico, mientras que la competencia física es utilizada para referirse básicamente al desempeño de acciones motoras.

Block (2007) considera que el autoconcepto está formado por las dimensiones física, social, emocional y académica. Este autor propone siete características fundamentales del autoconcepto: organizado, multifacético, jerarquizado, experiencial (se va construyendo a lo largo del ciclo vital), carácter evaluativo, diferenciable de otros constructos con los que está relacionado, y relativamente estable y maleable.

En el ámbito educativo, el autoconcepto va adquiriendo cada vez más protagonismo (Lieberman et al., 2000), ya que las investigaciones demuestran que una de sus funciones más importantes es regular la conducta. Por lo tanto, el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del autoconcepto que tenga en ese momento (Utley y Mortweet, 1997).

Una línea de investigación estudia si existen diferencias entre el autoconcepto de personas con y sin discapacidad (M. López-Justicia y Nieto, 2006; Pérez y Garaigordobil, 2007) encontrándose resultados diversos. Algunos estudios han apoyado la idea de que las personas con discapacidad tienen un autoconcepto más pobre y menor que las que no lo tienen como el de Núñez-Pérez, González-Pumariiega y González-Pienda (2013) que encontraron que los alumnos con dificultades en el aprendizaje presentan déficits en su autoconcepto. Esta idea también es apoyada por Nowicki (2003b), que concluyó que los alumnos con trastornos del aprendizaje eran más propensos a tener menor aceptación social y una baja percepción de su capacidad académica.

Siguiendo esta línea, López-Justicia, Fernández de Haro, Amezcua y Pichardo (2000) hallaron un nivel de autoconcepto más bajo en adolescentes con baja visión congénita en comparación con jóvenes que tienen visión normal,

coincidiendo con los resultados de Chacón, López-Justicia y Pichardo (2006). López-Justicia y Pichardo (2001), en una muestra de 23 adolescentes afectados de baja visión, concluyeron que las chicas obtenían puntuaciones más bajas en el autoconcepto social que los chicos. Varsamis y Agaliotis (2001) compararon el autoconcepto 75 alumnos de secundaria con discapacidad física, intelectual y plurideficientes (25 de cada grupo, 14 hombres y 11 mujeres), con una edad media de 20.5 años. Los resultados revelaron que los alumnos con discapacidad física mostraban valores más bajos en todas las medidas que el resto de las discapacidades estudiadas.

Yahya (1999) apoya la idea de que existen diferencias significativas en el autoconcepto global entre los niños con discapacidad intelectual y los que no la tienen tras su investigación con 384 alumnos. González-Pienda et al. (2000), en un estudio con 259 alumnos con dificultades de aprendizaje comparados con 243 alumnos sin ellas, comprobaron que los primeros mostraban una imagen de sí mismos negativa en general y concretamente en la dimensión académica y social en particular.

Shapiro y Martin (2010) describieron las percepciones del autoconcepto físico (fuerza, resistencia, competencia deportiva) de 36 atletas con discapacidad física (PC, espina bífida, daño cerebral adquirido, distrofia muscular, enfermedad del corazón) con edades comprendidas entre los 12-17 años y de los 18 hasta 21 años. Los resultados del estudio apoyaron la idea de que el autoconcepto físico global parece ser una influencia significativa sobre la autoestima, pero no sobre la AF.

Encontramos otros resultados como es el caso de Sabornie (1994) quien afirma tras los resultados obtenidos en su trabajo donde comparaba las características socio afectivas en niños con y sin dificultades de aprendizaje que el autoconcepto general de los niños con necesidades educativas especiales no debe ser considerado universalmente negativo. Apoyando esta afirmación, McPhail y Stone (1995) creen que el autoconcepto global de alumnos con dificultades de aprendizaje es generalmente positivo, no encontrando diferencias con sus compañeros sin discapacidad.

Pérez y Garaigordobil (2007) y Shields, Loy, Murdoch, Taylor y Dodd (2007) coinciden en que no hay relación entre el autoconcepto y la discapacidad, ya que compararon muestras de personas con y sin discapacidad; en el primer caso, personas con discapacidad auditiva y en el segundo, con discapacidad física. Shapiro y Ulrich (2002) tampoco encontraron diferencias en cuanto a la dimensión física del autoconcepto entre chicos con y sin discapacidad.

Durante el proceso de construcción del concepto de uno mismo, la interacción con las personas que nos rodean juega un papel fundamental, por lo que las personas con alguna discapacidad pueden incorporar a su propia imagen, en mayor o menor medida, algunos de los aspectos o estereotipos negativos que se les atribuye (Ayvazo y Ward, 2009). La última consecuencia de las experiencias negativas es que interiorizan estas actitudes negativas que la sociedad manifiesta hacia ellos construyendo esta percepción negativa de sí mismos (Finkelsteins y French, 1993; Reina, 2003).

Al igual que las actitudes de la sociedad forman parte del proceso de construcción de la identidad del individuo, la persona con discapacidad participa activamente en dicho proceso, constituyendo, confirmando y transformando esas percepciones a través de las interacciones con los demás (T. Williams, 1994).

Por esta razón, la relación existente entre el autoconcepto y la AF y el deporte ha sido analizada tanto en jóvenes (Temple y Lynnes, 2008) como en adolescentes (Begley, 1999; Pérez-Tejero y Ocete, 2015; R. Williams y Dattilo, 2005). Se pueden encontrar algunos estudios que han relacionado cómo la práctica deportiva mantiene relaciones positivas con el autoconcepto; Murgui, García, García y García (2012) observaron que los practicantes de danza superaban en autoconcepto a los no practicantes en todas las dimensiones. Coincidiendo con estos resultados, Esnaola (1999) comparando sujetos que realizaban alguna actividad deportiva con otros que no, observaron que el grupo no practicante obtuvo resultados significativamente menos positivos en varias de las subescalas analizadas.

Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti (2010) demostraron que el autoconcepto puede mejorar como consecuencia del incremento de la fuerza física debido a la práctica de AF. Moreno y Cervelló (2003b) comprobaron que los adolescentes que practicaban AF más de tres veces a la semana obtenían puntuaciones más altas en dimensiones como la competencia deportiva, condición física, fuerza y atractivo físico. Queda patente la importancia que la práctica deportiva habitual puede tener en el desarrollo tanto en el autoconcepto físico como del general (Contreras et al., 2010).

Respecto a la inclusión de chicos con discapacidad en el ámbito educativo, a pesar de que la inclusión de alumnos con discapacidad en EF puede ser un facilitador de un autoconcepto positivo (Block y Vogler, 1994; Karper y Martinek, 1982), no se encuentran muchos estudios específicos del área. Una dificultad añadida es que en la literatura a menudo los estudios no han tenido en cuenta variables relacionadas con el individuo (edad, género, tipo de discapacidad), el ambiente (tipo de organizaciones deportivas) o las características de la intervención, mostrándose insuficientes dichos resultados para comprender la influencia del entorno en la autoestima general y competencia física percibida para los adolescentes con discapacidad intelectual por ejemplo (Ninot, Bilard, y Delignières, 2005).

En cuanto a la importancia de atender adecuadamente al alumnado con cualquier discapacidad en EF se encuentra estrechamente relacionada con el hecho de que, si no se efectúan las adaptaciones oportunas que faciliten la participación activa del alumno con discapacidad el efecto que esto tiene sobre el autoconcepto del alumno podría ser negativo. Investigaciones del ámbito sugieren que los alumnos con discapacidad pertenecientes a centros de integración suelen ser más rechazados, menos populares o más ignorados que otros chicos de su edad sin discapacidad, a menos que se realicen intervenciones para la mejora de estos aspectos (Pavri y Monda-Amaya, 2000; Scheepstra, Nakken, y Pijl, 1999).

Esto puede ser debido por un lado a que haya tareas que no pueda realizar adecuadamente, con la consecuente frustración del alumno por la falta de consecución de los objetivos planteados; y por otro, que las expectativas por

parte del docente sobre el alumno sean tan bajas sobre lo que es capaz hacer que no se planteen tareas adecuadas a su nivel y no pueda desarrollarse completamente (Sabeh, 2002). Las consecuencias de esta falta de adecuación de las medidas tomadas durante el proceso de inclusión educativa es que los alumnos con discapacidad interiorizan los fracasos, reducen las expectativas de logro sobre ellos mismos y generan sentimientos de incompetencia, provocando una retroalimentación negativa (Goodwin, 2001).

Por este motivo, algunos autores han comparado el efecto de pertenecer a una escuela inclusiva o segregada sobre el autoconcepto de alumnos, obteniendo resultados significativos en favor de la inclusión exitosa, aunque se hace necesario una investigación en profundidad (Huck et al., 2010). Begley (1999) comparó el autoconcepto de alumnos con y sin Síndrome de Down pertenecientes a una escuela inclusiva con edades entre los 8 a 16 años, mostrando un autoconcepto más positivo estos alumnos en comparación con los de escuelas segregadas.

Duvdevany (2002) examinó si existían diferencias entre los participantes con discapacidad intelectual que acudían a actividades recreativas inclusivas o segregadas, obteniendo mejores resultados en el autoconcepto físico el grupo de participó de manera inclusiva. Westling (2000), considerando el tipo de escolarización (inclusivo o especial), analizó las diferencias en el autoconcepto de 183 alumnos de entre 9 y 13 años, no obteniendo diferencias en los resultados entre chicos con y sin discapacidad.

Una de las cuestiones a tener en cuenta en los estudios sobre el autoconcepto, es la gran variedad de herramientas utilizadas, siendo habitual encontrar en los estudios las siguientes:

- *Escala de Autoconcepto Tennessee* (Fitts, 1965): instrumento que proporciona información sobre la estructura multidimensional del autoconcepto, consta de 100 declaraciones (45 expresadas afirmativamente y 45 negativamente y 10 relacionadas con la autocrítica). Algunos de los autores que la han seleccionado en sus estudios han sido López-Justicia et al. (2011) y López-Justicia y Nieto (2006).
- *Self Description Questionnaire* (SDQ-I; Marsh, 1988): instrumento multidimensional que consta de 76 ítems relacionados con las dimensiones del autoconcepto general, académico, social y físico, con una escala de cinco puntos. Ha sido utilizado por Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995) tanto en muestras de alumnos sin discapacidad como con ella.
- *Autoconcepto Forma 5* (AF5; F. García y Musitu, 2001): evalúa las cinco dimensiones del autoconcepto compuesta cada una de ellas por 6 ítems con una escala de 99 puntos que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 99 (totalmente de acuerdo). La dimensión académica (percepción de los individuos de la calidad de su desempeño del rol de los estudiantes); social (percepción de su desempeño en las relaciones sociales de los sujetos); emocional (percepción del estado emocional); familiar (percepción de su participación y la integración en el entorno familiar); y física (percepción de su aspecto físico). Algunos de los autores que lo han

utilizado a nivel nacional son Pérez y Garaigordobil (2007), Malo, Bataller, Casas, Gras y González (2011), Esnaola, Rodríguez y Goñi (2011), Vázquez, Jiménez, y Vázquez-Morejón (2004).

No se debe generalizar al hablar del autoconcepto de las personas con discapacidad, ya que cada alumno posee unas características propias, fruto de su condición de discapacidad que es diferente a la de los demás, y de unos factores ambientales en los que se encuentra inmerso. Es posible que éste sea el motivo por el cual no existe consenso en la literatura sobre el autoconcepto. Lo que sí parece estar consensuado es la necesidad que muestran los alumnos de formar parte del grupo de manera activa y de la necesidad de disponer de unas condiciones favorables para su participación y de las consecuencias que esto conlleve para una imagen positiva de sí mismos.

En cuanto a la autoestima, es la idea que tienen las personas de sí mismos en función de cómo son percibidos y tratados por los demás (Cooley, 1992 en Lindsay y McPherson, 2012). Es la dimensión evaluativa dentro del autoconcepto, siendo este matiz evaluativo el que la define y caracteriza, identificándose como una actitud positiva o negativa (aprobación o desaprobación personal) respecto a sí mismo (Coopersmith, 1967, en Vázquez et al., 2004).

Puesto que la autoestima es la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo (Innes, 2003), se considera, por tanto, un aspecto del autoconcepto (Verplanken, Meijnders, y Van de Wege, 1994). Posee una estructura multidimensional y jerárquica (Shavelson et al., 1976), donde, a medida que la persona avanza en edad es capaz de identificar

más dimensiones, pudiendo otorgarles más peso a unas que a otras (Hui y Triandis, 1986).

La autoestima tiene especial relevancia en aspectos relacionados con el bienestar psicológico y de la salud (Bernstein, 1991), así como en variables como el comportamiento (DiGennaro, McIntyre, Dusek, y Quintero, 2011). Esto se debe a que la autoestima se ve influenciada por los sucesos positivos o negativos que experimenta una persona a lo largo de su vida y a cómo los interpreta (Shapiro y Ulrich, 2002).

Por lo tanto, la autoestima depende de cómo nos percibimos en relación a los demás, de las experiencias de éxito y de fracaso, la valoración recibida de los otros y el marco desde el que interpreta el individuo (Larmer y Mergendoller, 2010). Una autoestima favorable puede propiciar que la persona disponga de más apoyo social, ya que anima al sujeto a participar en relaciones recíprocas, en el que recibe y ofrece ayuda (Kilpatrick, 1918).

En el caso concreto de los adolescentes, realizan juicios de autovaloración en función del feedback recibido en los contextos relacionales como son la familia, la escuela y las redes sociales (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, y Lucca, 1988), prediciendo estas autovaloraciones la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo (Carney, Engbretson, Scammell, y Sheppard, 2003; Muñoz y Díaz, 2009).

En el contexto escolar, la autoestima destaca por su relación con la integración social del alumno (Barba et al., 2012; Bernstein, 1991) donde el niño continúa el proceso de desarrollo de su autoconcepto y autoestima iniciado por

la familia. En el estudio de Lu et al. (2003), se relacionó el nivel de satisfacción con la vida y la autoestima entre 132 adolescentes oyentes y 118 alumnos con discapacidad auditiva chinos, mostrando los resultados que la relación entre la autoestima y la apariencia física percibida y satisfacción con la vida era más débil en los adolescentes sordos que en los oyentes.

Según esto, un clima social positivo en el aula podría influir positivamente en la autoestima del adolescente, jugando un papel fundamental la relación tanto con los compañeros como los profesores (Triandis et al., 1988). En el caso de cómo influyen los compañeros se debe a que la información que reciben de éstos, y de la comparación con ellos, pueden interpretar qué características personales se valoran positiva y negativamente, y el nivel de importancia de éstas (Cava, 1998). De esta forma, la medida en que el niño percibe su propia imagen, en términos positivos o negativos, es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece (Musitu y Román, 1989). El niño rechazado por sus iguales interioriza este estatus social como parte de su identidad y modifica sus conductas en relación al resto de sus compañeros (Schwartz, 1996).

En el caso del profesor, el "feedback" de este influye en su autoestima, en su rendimiento y, en sus relaciones sociales con el resto de compañeros (Utle y Mortweet, 1997). Una valoración positiva en relación a su integración social en el aula por parte del docente se relaciona con una mayor autoestima del alumno (Triandis et al., 1988). El docente de EF debe apoyar a sus alumnos a desarrollar su autoestima y a desarrollar confianza positiva en sí mismo, en esta etapa formativa de sus vidas (Coates y Vickerman, 2010).

Aunque la bibliografía específica con personas con discapacidad no es extensa y no existe un claro acuerdo sobre la relación entre la discapacidad y la autoestima, se encuentran algunos trabajos que profundizan en esta línea. El estudio longitudinal de Magill-Evans y Restall (2003) con 22 personas con PC, se observó que los hombres con PC puntuaban similar a los que no tenían discapacidad. Hastings, Robins, Griffiths y Hamilton (2006a) mostraron en su estudio con 30 personas con tetraplejia que no hubo diferencias significativas entre los sujetos que usaban silla manual frente a silla eléctrica.

Garaigordobil y Govillard (2002) compararon el nivel de discapacidad funcional, dolor y agotamiento, autoconcepto-autoestima, y grandes dimensiones de personalidad, de 140 personas con fibromialgia y 50 sin ella, evidenciando los resultados que las personas que la tenían mostraban un nivel inferior de autoestima que los que no. Alesi, Rappo y Pepi (2007) centraron su estudio en la autoestima de 56 alumnos (23 niñas, 33 niños), de 8 años de edad, con y sin dislexia. Los resultados del análisis sugieren que los alumnos con dislexia tenían calificaciones más bajas de la autoestima que los que no la tienen. Nowicki (2003a) concluyó que los alumnos con trastornos del aprendizaje por motivos de discapacidad eran más propensos a tener menor aceptación social, mostrando una baja percepción de su capacidad académica, que refleja su realidad académica.

Otra de las líneas de investigación en el área, como se ha comentado anteriormente es el papel de la AF y la participación deportiva en relación al autoconcepto físico y la autoestima, ya que la participación en distintos deportes de manera exitosa puede ser una forma eficiente de contribuir al

desarrollo de un mayor autoconcepto físico en personas con discapacidad, pudiendo estar relacionado con el desarrollo de las habilidades motoras y el tipo de entorno en el que se desarrolla (Blinde y McClung, 1997; Hutzler y Bar-Eli, 1993; Wind, Schwend, y Larson, 2004).

En este sentido, Scarpa (2011) tras investigar dicha relación en 1.149 adolescentes y jóvenes, afirmó que los que tienen discapacidad física y practican deporte presentan un autoconcepto físico positivo y una buena autoestima, obteniendo resultados similares que los chicos sin discapacidad que practicaban deporte. Ferreira y Gaspar (2007) analizaron entre otras, la autoestima global en jugadores de baloncesto masculinos con y sin discapacidad, concluyendo que la discapacidad física puede influir negativamente en los sentimientos de atractivo físico provocando fuertes sentimientos negativos hacia el cuerpo, obteniendo resultados similares en los atletas con discapacidad física, que mostraron valores inferiores en todos los ámbitos, excepto en fuerza física.

A pesar de que los contextos deportivos inclusivos pueden contribuir al beneficio de una mayor autoestima y una mayor aceptación social (Silfver et al., 2008), algunos estudios demostraron que los resultados obtenidos tras la participación de personas con discapacidad intelectual en el deporte estuvo relacionado directamente con las características de agrupación (Castagno, 2001; Maiano, Ninot, y Errais, 2001), es decir, si los chicos practicaban deporte en un grupo específico ó inclusivo. En esta cuestión parece no haber consenso en la literatura, ya que algunos estudios muestran mejoras significativas en el autoconcepto físico de las personas con discapacidad intelectual en un entorno deportivo específico (Castagno, 2001; J. Wright y Cowden, 1986), mientras que

otros apoyan que es debido a una participación inclusiva (Maiano et al., 2001; Ninot, Bilard, Delignieres, y Sokolowski, 2000).

Ninot, Bilard y Delignières (2005) compararon la autoestima general de sujetos con discapacidad intelectual leve o moderada en participantes en dos programas deportivos diferentes: específicos e inclusivos, mostrando los resultados que no se produjo ningún cambio en la autoestima general, mostrándose a pesar del aumento en el rendimiento deportivo, un nivel bajo en la competencia percibida en el caso del grupo de natación inclusiva.

Maiano, Ninot, Morin y Bilard (2007) evaluaron el autoconcepto físico en 24 adolescentes varones jugadores de baloncesto con trastornos de conducta, divididos en grupos específicos e inclusivos, a lo largo de 18 meses y en 4 ocasiones, los resultados mostraron una tendencia significativa en la mejora de la autoestima en los tres grupos, no habiendo cambios significativos en autoconcepto físico en ninguno. Los autores concluyeron que los programas competitivos inclusivos y específicos no son determinantes para la mejora del autoconcepto físico de los adolescentes en este caso. Shapiro y Martin (2010), analizaron la relación entre la actividad física, el comportamiento y la autoestima mediante un modelo físico multidimensional del autoconcepto, sobre 36 atletas con discapacidad física, con una media de edad de 16.11 años. Los resultados apoyan la influencia significativa del autoconcepto físico global sobre la autoestima.

Nosek, Hughes, Swedlund, Taylor y Swank (2003) compararon la autoestima de 881 mujeres de EE.UU. (475 con discapacidad física desde leve a grave y 406 sin discapacidad) en relación a variables como el entorno educativo,

las relaciones íntimas, la sobreprotección durante la infancia y el empleo. Los resultados de la correlación mostraron que las mujeres con discapacidad tenían menor autoestima que las que no la tienen, estableciéndose una relación significativa entre el aislamiento social y la autoestima, y solo la autoestima fue significativamente relacionada con el empleo. Resulta interesante destacar como las mujeres con ambientes positivos de la escuela, que mostraban menos niveles de protección y más afecto familiar experimentaron menos aislamiento social. Además, las que presentaron menos nivel de afectación por discapacidad, un ambiente escolar más positivo y menos sobreprotección mostraban tendencia a una mayor autoestima.

Es difícil encontrar en la literatura trabajos sobre la autoestima de alumnos con discapacidad en EF. Respecto a esto, Block y Obrušnikova (2007) apoyan la necesidad de sistematizar el efecto que supone la interacción con los compañeros sin discapacidad en la autoestima de los compañeros que sí la tienen. Siguiendo este planteamiento, Wilhite, Mushett, Goldenberg y Trader (1997), midieron la autoestima y el apoyo social de alumnos con discapacidad física y sensorial tras su participación en el programa PSD, mostrando los alumnos con discapacidad una media algo más alta que los compañeros que no la tenían, aunque las diferencias de estos no fueron estadísticamente significativas.

Por lo tanto, las consecuencias en el aspecto psicosocial del alumno con discapacidad debido a la falta de inclusión en las sesiones de EF y al rechazo por parte de sus compañeros, pueden extenderse a etapas posteriores de su vida

sino son tratadas adecuadamente (Kupersmidt, Coie, y Dodge, 1990), convirtiendo a estos alumnos en un grupo de riesgo (Parker y Asher, 1987).

Se hace necesario por ello, desarrollar programas de intervención que faciliten la inclusión del alumnado con discapacidad, para obtener como uno de los posibles beneficios un autoconcepto y autoestima positivos (Shapiro y Ulrich, 2002). El autoconcepto y la autoestima en alumnos con discapacidad, tanto en edades tempranas como adolescentes, requiere de una mayor investigación (Huck et al., 2010) tanto en contextos deportivos inclusivos como específicos, considerando la variable tipo de discapacidad como determinante. Las intervenciones, en este caso, deben estar pautadas, considerando al grupo de iguales como clave de la intervención, tantas veces olvidado en las investigaciones del ámbito y, a la vez, posible motivo que explica el éxito parcial de dichas intervenciones (Hymel, Wagner, y Butler, 1990).

En relación a las herramientas utilizadas en los estudios que investigan sobre la autoestima, destaca sobre el resto la escala de autoestima de Rosenberg (1965). Está formada por 10 ítems sobre la autoestima con una escala de tipo Likert de 4 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo). Los ítems 1, 3, 4, 7, y 10 están redactados en positivo y los ítems 2, 5, 6, 8 y 9 en negativo.

Muchos han sido los autores que la han utilizado en sus trabajos de investigación siendo aplicada tanto en ámbito educativo (Jian-Feng, Ze-Wei, y Xue-Ting, 2015; Newman et al., 2015) como fuera de este (Hyland, Boduszek, Dhingra, Shevlin, y Egan, 2014; Westaway, Jordaan, y Tsai, 2015). A su vez, existen estudios tanto a nivel internacional (Ferreira y Fox, 2008; Lönnqvist et

al., 2009; Nosek et al., 2003), como nacional que validaron y adaptaron la herramienta al contexto español en población universitaria (Martín-Albo, Núñez, Navarro, y Grijalvo, 2007; Tomás-Sábado y Limonero, 2008) o que contrastaron su fiabilidad y validez en población clínica española (Vázquez et al., 2004).

Al igual que ocurre con el autoconcepto, no se puede generalizar en el caso de la autoestima de las personas con discapacidad, ya que ambas dimensiones son complejas, y se forman a lo largo de las etapas de primaria y secundaria durante los procesos de sociabilización. Deben ser tratadas adecuadamente en los programas de EF, quizá no de manera directa como objetivo principal, pero sí como objetivo secundario a conseguir, fruto de una participación activa en las sesiones con el resto de sus compañeros. Como consecuencia del fomento de sus capacidades durante la práctica, obtendremos estrategias eficaces donde se vea mejorado su autoconcepto y autoestima en las sesiones de EF.

2. Hipótesis y objetivos de la investigación

La hipótesis principal de este estudio fue que programas de intervención en Educación Física basados en deportes adaptados y paralímpicos que usan la información, la simulación de la discapacidad y el contacto directo como estrategias, facilitarán la sensibilización y concienciación hacia las personas con discapacidad fomentando una actitud positiva hacia su inclusión. A partir de ella, los objetivos generales del estudio fueron:

- Diseñar e implementar un programa de sensibilización y concienciación hacia la discapacidad basado en los deportes adaptados en el área de Educación Física con alumnos de secundaria y bachillerato.
- Evaluar el impacto del programa sobre los distintos agentes implicados.
- Determinar los aspectos clave de los programas de intervención inclusivos en el área de EF, a partir del estudio.

Los objetivos específicos, a partir de los anteriores, fueron:

- Diseñar un programa de intervención basado en los deportes adaptados para su implementación en el área de EF.
- Analizar la implementación del programa en los centros educativos.
- Analizar el efecto del programa en la actitud de los alumnos sin discapacidad hacia la inclusión y el juego cooperativo con sus compañeros que si la tienen en las sesiones de EF.
- Analizar el efecto del programa en la autoeficacia y en la actitud del profesorado de EF hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF.
- Analizar el efecto del programa en el autoconcepto y en la autoestima de los alumnos con discapacidad.

3. Material y método

El tipo de estudio llevado a cabo es cuasi-experimental, basado en una investigación mixta cuantitativa y cualitativa, con un diseño pre-tratamiento y post-tratamiento (Thomas y Nelson, 2007). La investigación está contextualizada en el ámbito educativo, en diferentes centros de la CM y concretamente en el área de EF con alumnos de secundaria y bachillerato, así como su profesorado.

El diseño se realizó conforme a los postulados de la TC (Allport, 1954), desarrollando los recursos didácticos en forma de unidades didácticas y DVD, basados en las estrategias de información, CD y simulación de la discapacidad. Por otro lado, se llevaron a cabo otras acciones como ponencias de deportistas paralímpicos y un evento deportivo inclusivo en coordinación con instituciones deportivas del ámbito.

El programa se implementó en 13 centros educativos de la CM durante el curso académico 2012-2013, para analizar el efecto de la intervención en el profesorado y en los alumnos con y sin discapacidad participantes en el programa. El uso de distintas herramientas de evaluación nos permite tener una visión global del programa y sus agentes implicados.

3.1 Diseño del programa

3.1.1 Objetivos generales del programa

Los objetivos generales del DIE son:

- Promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos.
- Dar a conocer los diferentes deportes paralímpicos mediante una metodología inclusiva.
- Concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva.

3.1.2 Antecedentes

El programa educativo “Deporte Inclusivo en la escuela” está fundamentado en el programa educativo Paralympic School Day, creado e implementado en 2004 por el Comité Paralímpico Internacional. Su interés se debe a la importancia otorgada a los programas de intervención con estas características y a su papel en la formación de actitudes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en las sesiones de EF. Con esta iniciativa, el Comité Paralímpico Internacional mostró su apoyo a la inclusión en EF con el objetivo de crear conciencia y comprensión sobre el movimiento paralímpico en el contexto educativo.

El *Paralympic School Day* ha sido llevado a la práctica en distintos países, tanto a nivel europeo (Evaggelinou et al., 2004; Kudláček et al., 2009; Liu et al., 2010; Panagiotou et al., 2006; Van Biesen et al., 2006; Xafopoulos et al., 2009; Zimmermann, 2006) como norteamericano (Devine y Wilhite, 2000; Wilhite et

al., 1997). Todos ellos han evaluado la implementación del mismo, coincidiendo en el impacto positivo que se observa sobre la mejora en la actitud hacia la inclusión de compañeros con discapacidad.

En España este tipo de programas ha sido impulsado desde el “Centro de Estudios sobre el Deporte Inclusivo” (CEDI), institución surgida de la colaboración entre la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte–INEF de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y la Fundación Sanitas. El CEDI fue creado en octubre de 2009, con el objetivo principal de analizar y difundir los beneficios, a todos los niveles, de las actividades físicas y deportivas para personas con discapacidad a través de la sensibilización y concienciación de todos los agentes intervinientes, especialmente las instituciones del deporte normalizado, ofreciendo oportunidades reales de actualización del conocimiento y de práctica real (Pérez-Tejero, Soto, et al., 2012). Este es el verdadero precedente del programa que desde estas instituciones se ha desarrollado e implementado.

Para el desarrollo del programa en los centros educativos de secundaria y bachillerato seleccionados, se ha contado con el apoyo de instituciones como Fundación Sanitas y Liberty Seguros, además de la colaboración de otras entidades como Consejo Superior de Deportes, Comité Paralímpico Español (CPE), Federación Española de Deportes para Personas con Parálisis Cerebral y Lesión Cerebral (FEDPC), Federación Española de Deportes para Ciegos (FEDC), Federación Española de personas con Discapacidad Física (FEDDF), Federación Española de Deportes de Sordos (FEDS), Federación Española de Deportes para Personas con Discapacidad Intelectual (FEDDI), Club de Baloncesto Alcobendas,

Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESYA), Asociación Española de Deporte y Actividad Física Adaptada (AEDAFA) y del Centro de Alto Rendimiento de Madrid (CAR).

Además, se contó con el apoyo y colaboración de los alumnos del Ciclo Superior de Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva (TAFAD) del Instituto de secundaria “Ortega y Gasset”, los alumnos de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD) del INEF-UPM.

3.1.3 Características generales

El diseño del programa se realizó garantizando que cumpliera los siguientes requisitos o características:

- Fundamentado en modelos teóricos actuales: se basa en la TC (Allport, 1954), sustenta en 4 postulados que han sido aplicados en el programa como son la igualdad de estatus dentro del grupo, los objetivos comunes, la cooperación entre individuos y el apoyo a nivel institucional y legislativo.
- Las estrategias seleccionadas y utilizadas en el programa DIE son la información, la simulación de la discapacidad y el CD. En la Tabla 9, se muestran cada una de las estrategias utilizadas en el programa junto con las acciones llevadas a cabo y el tiempo dedicado a cada una de ellas, así como el tiempo total de implementación del programa en los centros educativos.

Tabla 9. Estrategias, acciones y duración en el desarrollo del DIE (Ocete, Pérez, et al., 2015).

ESTRATEGIA UTILIZADA EN EL DIE	ACCIÓN	DURACIÓN
1. Información	Ponencia del deportista paralímpico en las sesiones de EF	2 h
	Visionado de videos sobre deportes adaptados y paralímpicos en las sesiones de EF	1h
	Ficha del alumno en UD	1 h
	Reflexión durante evento deportivo final	50 min
	Tiempo total información	4h
		50 min
2. Simulación de la discapacidad	Tareas propuestas de las distintas unidades didácticas en las sesiones de EF	8 h
	Evento final deportivo (CSD-INEF)	4 h
	Tiempo total simulación	12 h
3. Contacto directo (CD)	Ponencia del deportista paralímpico en las sesiones de EF	2 h
	Tareas planteadas en las sesiones de EF	8 h
	Evento final deportivo	4 h
	Tiempo total de CD	14 h
Tiempo total implementación DIE		16 h y 50 min

- Basado en los deportes adaptados y paralímpicos: partiendo de los deportes paralímpicos propuestos por el Comité Paralimpico Internacional en su programa educativo PSD (2004) fueron tenidos en cuenta además los deportes adaptados más comúnmente utilizados en la práctica deportiva de personas con discapacidad. Los contenidos a trabajar en las unidades didácticas se seleccionaron teniendo en cuenta unos criterios:
 - Deportes indicados para ser desarrollarlos en relación con el currículum de secundaria y bachillerato.
 - No requerir de recursos materiales adaptados complejos o de difícil adquisición para su desarrollo.
 - Disponibilidad en los centros educativos de recursos espaciales adecuados para su desarrollo.

- Deportes que por sus características propias permitiesen una práctica conjunta que facilitase la interacción entre los alumnos.

En la Tabla 10 aparecen los deportes propuestos, siendo distribuidos por ciclos, conformando tres unidades didácticas distintas: para primer ciclo (1º y 2º ESO), segundo ciclo (3º y 4º ESO) y 1º de Bachillerato, incluyendo en el primer ciclo y bachillerato 4 deportes distintos y 3 en el segundo:

Tabla 10. Contenidos de las unidades didácticas por ciclo.

1er ciclo (1º y 2º eso)	2º ciclo (3º y 4º eso)	1º Bachillerato
<ul style="list-style-type: none"> - Atletismo para ciegos (carreras) - Baloncesto en Silla de Ruedas - Fútbol 7 para PC - Gimnasia rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> - Voleibol sentado - Baloncesto en Silla de Ruedas - Goalball 	<ul style="list-style-type: none"> - Rugby en silla de ruedas - Fútbol 5 para ciegos - Deportes para personas con discapacidad auditiva - Boccia

- Usando una metodología inclusiva: basada en una “integración inversa”, donde el alumno sin discapacidad practica deportes específicos para compañeros con discapacidad, a través de la simulación de distintas discapacidades y de planteamientos de tareas cooperativas.
- Como recurso didáctico para el profesor de EF: para facilitar la implementación del programa se concedió a los docentes la posibilidad de implementar la propuesta seleccionando libremente las unidades didácticas o deportes en función de las condiciones de cada centro y grupo de clase. El requisito indispensable es que al menos tenían que implementar 8 sesiones de las propuestas. De esta forma algunos docentes llevaron a cabo las

sesiones tal como aparecen en la propuesta, y en otras ocasiones seleccionaban los contenidos que más se adecuaban a su centro.

- Con contenidos adaptados al currículo de secundaria y bachillerato: en base al currículum de la CM se adaptaron los objetivos del Real decreto de la LOE.
- Duración: el programa DIE fue implementado durante el curso académico 2012/2013 de los meses de enero a junio de 2013. Cada unidad didáctica está formada por 4 deportes en el caso de 1º ciclo y bachillerato y de 3 deportes en el caso del 2º ciclo, estando cada una de ellas compuesto por 2 sesiones, siendo en total 8 las sesiones propuestas por unidad didáctica y ciclo. La flexibilidad del programa posibilitaba la opción de que el docente implementase la propuesta tal y como se presenta o bien que pudiese seleccionar las actividades a realizar en función de las características de su grupo y situación. Si por cuestiones diversas no pudiese desarrollar las dos sesiones por deporte propuestas tenían la opción de ampliar la duración de las sesiones para ese deporte cuanto estimasen oportuno.
- Evaluable: como parte de la implementación del programa se evaluó antes y después de su desarrollo en todos los centros participantes y a todos los agentes implicados: alumnos sin discapacidad, profesorado y alumnos con discapacidad, además de una evaluación externa del programa, no siendo tema de esta tesis pero que evaluó el programa por parte de las instituciones participantes y colaboradoras así como de los deportistas.

- **Diseño:** esta propuesta educativa fue desarrollada por un grupo de expertos en el ámbito de la EF, la discapacidad y el deporte paralímpico, colaborando en su revisión las federaciones nacionales deportivas propias de los deportes para personas con discapacidad. Basándose en el currículum oficial para la EF en secundaria obligatoria y bachillerato en base a al currículum de la CM Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre ("LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,"). El proceso finalizó con la edición de un libro y un DVD como recurso didáctico para el programa, siendo interesante para esta tesis la extracción de algunas partes del mismo.

3.1.4 Objetivos curriculares

Con el fin de facilitar la utilización del programa a los profesores y que pudieran introducirlas en su programación anual, se diseñó en base al currículum de secundaria y bachillerato de la CM. A continuación mostramos los distintos aspectos del currículum según el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (Real Decreto 1631/2006, 2006) como se han definido en el programa. En la Tabla 11 se presenta la relación de los objetivos del currículo de la ESO para la CM con los objetivos generales para las unidades didácticas del programa DIE.

Tabla 11. Relación de los objetivos del Currículo de la ESO con los objetivos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

Objetivo Nº	OBJETIVOS específicos ESO según Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre ("LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,")	1º ESO y 2º ESO para el DIE	3º ESO y 4º ESO para el DDIE
1	Participar y colaborar de manera activa, con regularidad y eficiencia, en las actividades programadas, con independencia del nivel de habilidad y capacidad personal y valorando los aspectos de relación que fomentan; mostrando una actitud de respeto y tolerancia hacia todos los miembros de la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de forma desinhibida y espontánea en AFD adaptadas. • Ser tolerante en la práctica deportiva. • Desarrollar actitudes de cooperación, respeto e inclusión por los demás. • Participar en actividades de juego y deportivas. • Concienciar y apreciar el valor de los juegos y deportes como elemento de integración social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de forma activa en la práctica de juegos y deportes paralímpicos que se planteen. • Mostrar actitudes de cooperación y respeto en los juegos y deportes. • Valorar los logros y actuaciones propias y de los demás. • Valorar y apreciar la riqueza e importancia de los juegos y deporte como elemento de integración e inclusión social.
2	Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que presentan la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida, en el desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y salud individual y colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender los efectos saludables y perjudiciales que tiene la práctica de ejercicio físico en personas con y sin discapacidad. • Conocer el funcionamiento de los aparatos y sistemas orgánicos y valorar los efectos beneficiosos que tiene la práctica de AF sobre ellos. • Valorar la importancia que tiene la actividad física en personas con discapacidad y la importancia de su no exclusión en las mismas. • Conocer y valorar las principales discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer a mayor nivel el funcionamiento de los aparatos y sistemas orgánicos y valorar los efectos beneficiosos que tiene la práctica de AF sobre ellos, tanto en personas con discapacidad como sin ella. • Reflexionar sobre los riesgos y contraindicaciones que puede suponer una incorrecta aplicación de ejercicios físicos sobre la salud. • Identificar (obtener información) como la práctica de actividad física continuada, tiende a mejorar la salud tanto individual como colectiva. • Comprender el valor que tiene la práctica deportiva en personas con discapacidad y la importancia de su no exclusión. • Valorar y diferenciar las distintas discapacidades relacionándolas con la clasificación funcional.
3 4	<p>Aumentar las propias posibilidades de rendimiento motor mediante la mejora de las capacidades, tanto físicas como motrices, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación personal.</p> <p>Mejorar las capacidades de adaptación motriz a las exigencias del entorno y a su variabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y diferenciar de manera básica las características y principios que rigen el desarrollo de cada una de las capacidades físicas. • Practicar y plantear supuestos de trabajo para las distintas capacidades físicas, para personas con discapacidad física psíquica y sensorial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la incidencia que el desarrollo de cada capacidad tiene sobre las condiciones de salud y calidad de vida en personas con discapacidad. • Conocer las bases del entrenamiento y formas de aplicación y trabajo para el desarrollo de la condición física en la práctica de los deportes paralímpicos trabajados.
5	Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades personales en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las principales especialidades deportivas adaptadas para personas con discapacidad. • Alcanzar un mínimo de eficacia en la ejecución de las prácticas planteadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y valorar las principales especialidades deportivas adaptadas para personas con discapacidad. • Participar con suficiente control en la ejecución y de forma desinhibida y espontánea en AFD adaptadas de ocio y recreación.

6	Conocer el cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica y consecuente frente a las actividades dirigidas a la mejora de la condición física, la salud y la calidad de vida, haciendo un tratamiento diferenciado de cada capacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y distinguir las capacidades físicas, y las principales habilidades específicas. • Identificar cuales pueden ser los principales condicionantes del movimiento en personas con discapacidad física. • Valorar el nivel de condición física propio en relación con el nivel de maduración y características de su edad. • Reconocer las principales causas de discapacidad y valorar su influencia en la práctica deportiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar y desarrollar la condición física personal mediante el trabajo de las capacidades físicas y las habilidades específicas aplicadas a deportes y actividades adaptadas. • Identificar y analizar el nivel de sus capacidades físicas y habilidades motrices, tanto básicas como específicas, valorando este conocimiento como punto de partida para satisfacer sus propias necesidades. • Identificar y analizar el nivel de las capacidades y habilidades de una persona con discapacidad reconociendo la clasificación funcional en el deporte adaptado. • Comprender cuál puede ser el nivel de exigencia de una tarea para una persona con discapacidad, para fomentar su inclusión en la actividad planteada.
7	Objetivo sobre expresión corporal	No se trabaja en el programa a este nivel	No se trabaja en el programa a este nivel
8	Objetivo sobre medio natural	No se trabaja en el programa a este nivel	No se trabaja en el programa a este nivel
9	Objetivo sobre juegos y deportes populares	No se trabaja en el programa a este nivel	No se trabaja en el programa a este nivel
10	Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar y tomar conciencia de la propia imagen corporal, de sus límites y capacidades. • Analizar y respetar las diferencias físicas y psíquicas del grupo. • Valorar que la inmensa mayoría puede adaptarse a sus condiciones y conseguir una autonomía suficiente para desarrollarse integralmente. • Conocer la evolución histórica del movimiento paralímpico y los retos que se plantean. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aceptar las capacidades y limitaciones propias y de los demás. • Ser conscientes de que existen personas con discapacidad y que tienen el mismo derecho a desenvolverse que los demás. • Participar con cierta autonomía, de forma individual o grupal, en manifestaciones deportivas adaptadas de ocio y recreación, dentro o fuera del entorno escolar, con independencia de las diferencias culturales, sociales y de habilidad. • Reconocer los valores asociados al Deporte Paralímpico en la sociedad actual.
11	Conocer las posibilidades que el entorno ofrece (espacios, equipamientos e instalaciones) para la práctica de actividad física deportiva.	Conocer las posibilidades de accesibilidad que ofrece el entorno cercano del centro para la realización de actividades físico deportivas adaptadas. (Gimnasio, vestuarios y pistas polideportivas exteriores).	Valorar el grado de accesibilidad de los espacios del centro docente.
12	Conocer y utilizar técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas durante la o en la práctica de /actividad cotidiana y .actividades físicas deportivas	Conocer que es la relajación y su importancia para la salud, con especial incidencia en deportes y actividades adaptadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica y experimentar técnicas o ejercicios de relajación para poder desarrollar determinados deportes paralímpicos. Importancia de la concentración. • Identificar hábitos

			relacionados con la AF que pueden producir tensiones en el organismo y realizar ejercicios para prevenirlos y evitar sus efectos nocivos. Importancia de estos hábitos en personas con discapacidad.
13	Conocer y practicar actividades y modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse en la práctica deportiva adaptada a través de formas jugadas. • Practicar juegos reglados y adaptados que faciliten el aprendizaje de fundamentos técnicos y tácticos de deportes individuales y colectivos paralímpicos. • Practicar juegos modificados inclusivos. • Concienciar del importante apoyo que ofrece el Comité Paralímpico Español a favor de la integración en el deporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar tareas específicas dirigidas al aprendizaje de fundamentos técnicos básicos, principios tácticos básicos y reglamentarias de deportes colectivos e individuales. • Aplicar las habilidades específicas en situaciones reales de juego, resolviendo problemas de decisión individual y colectiva aplicados a deportes adaptados. • Conocer y comprender los procedimientos tácticos y estrategias individuales y colectivas, aplicando de forma eficaz la habilidades específicas en la resolución de problemas en situaciones reales de juego. • Valorar actitudes de colaboración y cooperación en las prácticas planteadas. • Concienciar del importante apoyo que ofrece el Comité Paralímpico Español a favor de la integración en el deporte.

En la Tabla 12 se presenta la relación de los objetivos del Currículo de Bachillerato para la CM con los objetivos generales para las unidades didácticas del programa DIE.

Tabla 12. Relación de los objetivos del Currículo de Bachillerato con los objetivos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

Objetivo Nº	OBJETIVOS específicos Bachillerato E.F REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre ("LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,")	1º Bachillerato para el DIE
1 3	Conocer y valorar los efectos positivos de la práctica regular de la actividad física en el desarrollo personal y social, facilitando la mejora de la salud y la calidad de vida. Diseñar, organizar y participar en actividades físicas como recurso para ocupar el tiempo libre y de ocio, valorando los aspectos sociales y culturales que llevan asociadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y valorar la importancia socio-cultural del deporte olímpico y paralímpico, así como los efectos negativos y positivos que se derivan de su práctica. • Fomentar actitudes de tolerancia y colaboración y respeto en la práctica de juegos y deportes paralímpicos. • Participar y practicar con independencia del nivel alcanzado en juegos y deportes planteados, favoreciendo la relación e integración y la inclusión en un grupo. • Colaborar de forma activa en el diseño y organización de campeonatos, fomentando los valores positivos de la práctica deportiva adaptada.
2	Planificar, elaborar, y poner en práctica programas de actividad física y salud, incrementando las cualidades físicas implicadas, a partir de la evaluación del estado inicial.	<p>Valorar críticamente, los beneficios, riesgos y contraindicaciones que tiene la práctica continua de AF, y como ésta repercute sobre la salud y calidad de vida individual y colectiva.</p> <p>Conocer e identificar los mecanismos orgánicos de adaptación al esfuerzo, en el desarrollo de las distintas capacidades físicas y establecer relaciones con la propia experiencia.</p> <p>Conocer, experimentar y proponer la necesidad de adaptación de los diferentes ejercicios y actividades planteadas cuando hay presente una discapacidad.</p> <p>Diseñar con cierta autonomía tareas y medios de acondicionamiento físico, haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad, y mejorando el nivel de condición física en alguno de los deportes paralímpicos trabajados. Orientar trabajo también a la mejora de las condiciones de salud y calidad de vida de las personas con discapacidad.</p> <p>Conocer y distinguir las principales discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales valorando los condicionantes principales para la práctica.</p> <p>Reconocer las principales ayudas técnicas y materiales específicos de los deportes paralímpicos.</p> <p>Adaptar los diferentes deportes paralímpicos aplicando modificaciones que permitan su práctica inclusiva.</p>
4	Incrementar la eficacia motriz en la resolución de situaciones motrices deportivas, dando prioridad a la toma de decisiones, perfeccionando la ejecución de los elementos técnicos aprendidos en la etapa anterior.	<p>Ampliar el estudio de los diferentes métodos y sistemas para la mejora de forma diferenciada de las habilidades propias de algún deporte paralímpico trabajado.</p> <p>Diseñar actividades que permitan la mejora de habilidades específicas en algún deporte paralímpico trabajado utilizando una metodología inclusiva.</p> <p>Profundizar y practicar deporte adaptado y paralímpico.</p>
5	Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que constituyan una forma de disfrute del tiempo libre y una consolidación de hábitos y actitudes de conservación y protección del medio ambiente.	<p>Mejorar habilidades y técnicas básicas para el desarrollo de actividades adaptadas en el medio natural con una actitud responsable, adoptando las medidas de seguridad y protección necesarias.</p> <p>Participar en el diseño, adaptación y en la realización de actividades que favorezcan la conservación del medio natural, contribuyendo a su organización y desarrollo.</p> <p>Valorar y respetar la naturaleza.</p>

6	Facilitar la consolidación de actitudes de interés, disfrute, respeto, esfuerzo y cooperación mediante la práctica regular de la actividad física.	<p>Practicar con cierta autonomía los deportes aprendidos, utilizando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos, en situaciones globales de juego o en competición. Utilizar con eficacia las habilidades específicas de los deportes paralímpicos practicados tanto en el ámbito recreativo como el competitivo.</p> <p>Adquirir y perfeccionar las habilidades específicas de deportes individuales, colectivos o de adversario, incidiendo en los aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de deportes paralímpicos planteados.</p> <p>Conocer y comprender los procedimientos tácticos y estrategias individuales y colectivas, aplicando de forma eficaz las habilidades específicas en la resolución de problemas en situaciones reales de juego.</p> <p>Reconocer las principales instituciones que se encargan de la difusión del deporte adaptado y paralímpico, en especial el Comité Paralímpico Español.</p>
7	Adoptar una actitud crítica ante las prácticas sociales que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, así como ante los fenómenos socioculturales derivados de las manifestaciones físico-deportivas.	<p>Favorecer y facilitar la participación activa y efectiva de las personas con discapacidad en las actividades que se planteen.</p> <p>Concienciar a las personas con y sin discapacidad de la importancia que tiene para la salud la participación en las actividades deportivas de las personas con discapacidad.</p>
8	Objetivo sobre expresión corporal.	No se trabaja en el programa a este nivel.
9	Emplear de forma autónoma la actividad física y las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para aliviar tensiones y reducir desequilibrios producidos en la vida diaria	<p>Utilizar y aplicar las técnicas básicas de relajación como medio para reducir desequilibrios y reducir las tensiones derivadas de la práctica de actividades físico deportivas.</p> <p>Practicar de forma autónoma las técnicas básicas de relajación y beneficiarse de sus efectos positivos para la salud y mejora de la calidad de vida.</p>

En la Tabla 13, se muestra la relación de los contenidos del currículum de la ESO para la CM con los contenidos generales para las unidades didácticas del programa DIE.

Tabla 13. Relación de los contenidos del Currículo de 1º ESO específicos EF según Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CONTENIDOS	
Bloque 1. Condición física y salud.	<ul style="list-style-type: none"> - El calentamiento. Concepto. Fases. - Condición física. Concepto. Capacidades físicas relacionadas con la salud. - Efectos de la actividad física sobre el organismo y la salud: beneficios y riesgos. - Ejecución de ejercicios de aplicación al calentamiento general. - Acondicionamiento general de las capacidades físicas relacionadas con la salud. - Discriminación y valoración de hábitos y conductas positivas de las negativas (sedentarismo, drogodependencias etc.).
Bloque 2. Juegos deportivos. Cualidades motrices personales.	<ul style="list-style-type: none"> - El movimiento coordinado: equilibrio y agilidad. - Justificación de la necesidad de reglas y normas en la práctica de juegos y deportes. - Práctica de juegos regulados y adaptados, convencionales y modificados, populares y tradicionales, que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos/tácticos y las estrategias de ataque y defensa comunes a los deportes individuales, de adversario y colectivos. - Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticas de un deporte individual, de adversario y colectivo. - Participación activa en los diferentes juegos y otras actividades deportivas. - Descubrimiento vivencial y crítico de la necesidad y el sentido de las normas para configurar los juegos. - Valoración de la importancia del desarrollo motor personal y disposición favorable al aprendizaje en este ámbito. - Aceptación del reto que supone competir con los demás sin que eso implique actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia del juego y no como una actitud contra los demás. - Aceptación y valoración de las normas.

Tabla 14. Relación de los contenidos del Currículo de 2ºESO específicos EF Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CONTENIDOS	
Bloque 1. Condición física y salud.	<ul style="list-style-type: none"> - El calentamiento general y específico. Objetivos. Pautas para prepararlo. - Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla con un trabajo adecuado. - Valoración positiva del hecho de tener una buena condición física como medio para alcanzar un nivel más alto de calidad de vida y salud.
Bloque 2. Juegos deportivos. Cualidades motrices personales.	<ul style="list-style-type: none"> - El juego como marco de aprendizaje y desarrollo personal. Implicaciones en los ámbitos físicos, psíquicos y socio-afectivos. - Las habilidades específicas. - Características básicas y comunes de las habilidades deportivas: normas, reglas, aspectos técnicos y tácticos. - Práctica de juegos regulados y adaptados, convencionales y modificados, populares y tradicionales, que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos/tácticos y las estrategias de ataque y defensa comunes a los deportes individuales, de adversario y colectivos. - Práctica de juegos regulados y adaptados, convencionales y modificados, populares y tradicionales, que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos/tácticos y las estrategias de ataque y defensa comunes a los deportes individuales, de adversario y colectivos. - Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticas de un deporte individual, de adversario y colectivo. - Práctica de actividades lúdicas y deportivas individuales y colectivas, de ocio y recreación: los deportes lúdicos, los juegos populares, los juegos cooperativos, los juegos de confianza etc. - Respeto y aceptación de las normas y los reglamentos. - Valoración de las posibilidades lúdicas del juego y el deporte para la dinamización de grupos y el disfrute personal.

Tabla 15. Relación de los contenidos del Currículo de 3º ESO específicos EF Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CONTENIDOS	
Bloque 1. Condición física y salud.	<ul style="list-style-type: none"> - El calentamiento específico. Características. Pautas para prepararlo. - Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad. - Efectos del trabajo de resistencia aeróbica y flexibilidad sobre el concepto de salud. - Reconocimiento del efecto positivo que la práctica de actividad física tiene sobre el organismo. - Valoración positiva de las repercusiones que la actividad física tiene sobre la propia imagen corporal.
Bloque 2. Juegos y deportes. Cualidades personales. motrices	<ul style="list-style-type: none"> - El factor cualitativo del movimiento: los mecanismos de percepción, decisión y ejecución. - Aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes que tienen que practicarse. - Realización de actividades cooperativas y competitivas dirigidas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticas de un deporte colectivo. - Práctica de actividades encaminadas al aprendizaje de un deporte individual, de adversario o colectivo. - Resolución de conflictos mediante técnicas de dinámica de grupo. - Reconocimiento del propio nivel de competencia en diferentes actividades deportivas respecto de un entorno de referencia. - Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmesurada de resultados. - Valoración del juego y el deporte como marco de relación con los demás y de fomento de la amistad y compañerismo en el ámbito personal, social y cultural. - Disposición favorable para con la autoexigencia y la superación de las propias limitaciones.

Tabla 16. Relación de los contenidos del Currículo de 4ºESO específicos EF con los contenidos generales del programa DIE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo).

CONTENIDOS	
Bloque 1. Condición física y salud.	<ul style="list-style-type: none"> - El calentamiento específico. Efectos. - Capacidades físicas relacionadas con la salud: - La postura corporal en las actividades cotidianas. Análisis de los malos hábitos y manera de corregirlos. - Los espacios para la práctica de la actividad física: mi comunidad, mi pueblo, espacios, equipamientos e instalaciones. Investigación de los espacios, los equipamientos y las instalaciones del entorno. - Preparación y puesta en práctica de calentamientos, previo análisis de la actividad física que se realiza. - Toma de conciencia de la importancia de evitar actitudes posturales inadecuadas. - Toma de conciencia del propio nivel de condición física con el fin de establecer las propias necesidades y posibilidades de desarrollo. - Vigilancia en torno a los riesgos que tiene la actividad física, prevención y seguridad. - Valoración de las actividades de bienestar para el descanso adecuado del cuerpo y de la mente, el estado saludable del cuerpo y la liberación de tensiones.
Bloque 2. Juegos y deportes. Cualidades personales. motrices	<ul style="list-style-type: none"> - Los deportes dentro de la sociedad actual: aspectos sociológicos, culturales y económicos. - El juego y el deporte en el tiempo de ocio. - Importancia de la competición dentro de la práctica deportiva: el valor recreativo añadido. - Realización de actividades encaminadas al aprendizaje y al perfeccionamiento del deporte individual, de adversario o colectivo. - Práctica de actividades individuales y colectivas de ocio y recreación. - Planificación y organización de campeonatos deportivos. - Realización de un trabajo crítico sobre el tratamiento mediático de las diferentes modalidades deportivas, el género y el deporte u otros temas de interés sociológico. - Resolución de conflictos en situaciones reales de juego mediante técnicas de relajación y de dinámica de grupo. - Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una tarea de equipo. - Valoración del juego y el deporte como medios de aprendizaje y desarrollo de cualidades físicas, psicomotrices y socio-afectivas. - Apreciación de las repercusiones que la práctica habitual de actividades físicas deportivas tiene sobre la salud y calidad de vida.

La relación de los contenidos del currículum de bachillerato para la CM con los contenidos generales para las unidades didácticas del programa DIE se muestra en la Tabla 17.

Tabla 17. Relación de los contenidos del Currículo de 1º Bachillerato con los contenidos generales del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CONTENIDOS	
Bloque 1. Actividad física y salud.	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos biológicos de la conducta motriz. - Beneficios de la práctica de una actividad física regular y valoración de su incidencia en la salud. - Aceptación de la responsabilidad en el mantenimiento y mejora de la condición física. - Análisis de la influencia de los hábitos sociales positivos: Alimentación adecuada, descanso suficiente, estilo de vida activo, etcétera. - Análisis crítico e influencia de los hábitos sociales negativos: Sedentarismo, drogadicción, alcoholismo, tabaquismo, etcétera. - Consolidación de actitudes preventivas y hábitos de higiene postural en las actividades cotidianas y en la práctica de actividades físicas. - Conocimiento y aplicación de diferentes técnicas de relajación y autocontrol.
Bloque 2. Actividad física, deporte y tiempo libre.	<ul style="list-style-type: none"> - El deporte como fenómeno social y cultural. - Progreso en el dominio de los fundamentos técnicos, principios tácticos y conocimiento de los reglamentos de alguno de los deportes practicados en la etapa anterior. Aprovechamiento y utilización adecuada de los recursos del entorno para la práctica deportiva. - Realización de juegos y deportes, con manejo de un implemento. - Colaboración en la organización y participación en torneos deportivos y recreativos de los diferentes juegos y deportes practicados. - Análisis y valoración crítica de los aspectos de relación, trabajo en equipo y juego limpio propios de la actividad física y el deporte frente a la competitividad exagerada, violencia o actitudes discriminatorias. - Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la ampliación de conocimientos relativos a la materia.

En la Tabla 18 se muestra la relación de los criterios de evaluación del currículum de 1º ESO específicos EF Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (Real Decreto 1631/2006, 2006) para la CM con los contenidos generales para las unidades didácticas del programa DIE.

Tabla 18. Relación de los criterios de evaluación del Currículo de 1º ESO con los contenidos generales para las unidades didácticas del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recopilar actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase. 2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana. 3. Incrementar las cualidades físicas relacionadas con la salud trabajada durante el curso respecto a su nivel inicial. 4. Mejorar la ejecución de los aspectos técnicos fundamentales de un deporte individual, aceptando el nivel alcanzado. 5. Realizar la acción motriz oportuna en función de la fase de juego que se desarrolle, ataque o defensa, en el juego o deporte colectivo propuesto.

Tabla 19. Relación de los criterios de evaluación del currículum de 2º ESO con los contenidos generales para las unidades didácticas del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Incrementar la resistencia aeróbica y la flexibilidad respecto a su nivel inicial. 3. Mostrar autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha. 4. Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo.

Tabla 20. Relación de los criterios de evaluación del currículum de 3º ESO con los contenidos generales para las unidades didácticas del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquellos que son más relevantes para la salud. 2. Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, participando en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad. 5. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.

Tabla 21. Relación de los criterios de evaluación del Currículo de 4º ESO con los contenidos generales para las unidades didácticas del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará. 2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud. 5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación. 6. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.

Tabla 22. Relación de los criterios de evaluación del currículum de 1º bachillerato con los contenidos generales para las unidades didácticas del programa DIE (Real Decreto 1631/2006, 2006).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
3. Organizar y realizar actividades físicas utilizando los recursos disponibles en el centro y en su entorno próximo. 4. Incrementar las capacidades físicas de acuerdo con sus posibilidades y nivel de desarrollo motor. 5. Perfeccionar las habilidades específicas del deporte seleccionado, demostrando un dominio técnico y táctico en situaciones reales de práctica. 10. Mostrar una actitud de aceptación del juego limpio como expresión del respeto hacia los demás y hacia uno mismo durante la realización de la actividad física y la práctica deportiva. 11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la ampliación de conocimientos relativos a la actividad física, el deporte y la recreación.

Según el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (*Real Decreto 1631/2006, 2006*) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación obligatoria, las competencias básicas son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal.

El programa DIE ha sido diseñado para su implementación desde el área de EF; un área que, trabajando desde el cuerpo y el movimiento, está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible, en un entorno saludable. El cuerpo humano, como uno de sus pilares, constituye una pieza clave en la interrelación de la persona con el entorno. El DIE contribuye de manera directa a la consecución de las competencias básicas de la siguiente manera:

Competencia en comunicación lingüística:

El DIE ofrece una variedad de intercambios comunicativos a través del vocabulario específico que aporta. El programa incluye actividades de expresión oral (participando en exposiciones orales en pequeño grupo o para toda la clase, y en debates o charlas), lectura comprensiva y crítica (fichas del alumno, webs, prensa) y escritura (elaborando textos donde se exprese los temas tratados en clase sobre deporte inclusivo y deporte paralímpico).

Competencia matemática:

Esta competencia se trabajará sobre todo en el tanteo de los diferentes deportes tratados.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:

El DIE proporciona conocimientos y destrezas sobre los hábitos saludables que conlleva la práctica de actividad física, tanto para personas sin discapacidad como con ella. También, a través de la práctica de los deportes adaptados y paralímpicos planteados, se trabaja en la mejora de la condición física.

La interacción con el mundo físico se refleja en el respeto por el entorno, por los materiales y ayudas externas necesarias para la práctica de los deportes; así como con la toma de conciencia de los obstáculos y barreras a los que se enfrentan las personas con discapacidad en la vida real.

Tratamiento de la información y competencia digital:

Esta competencia se fomenta con el trabajo de los recursos digitales propuestos. Recursos de fácil acceso, uso y manejo (como la utilización de navegadores para la búsqueda de información o la consulta de los diferentes recursos web indicados en las unidades didácticas). También se fomenta la utilización de medios digitales en clase (cámaras de fotos, videos para grabar, elaborar o exponer trabajos relacionados con el contenido del DIE). El trabajo con artículos de periódicos o campañas de publicidad relacionados con el deporte paralímpico es otra herramienta para el desarrollo de esta competencia.

Competencia social y ciudadana:

Las actividades físicas y deportivas propuestas son un medio eficaz para facilitar la integración y la inclusión y para fomentar el respeto hacia los demás; al mismo tiempo, contribuyen al desarrollo de competencias relacionadas con la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo, la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen los deportes y actividades deportivas planteadas colaboran a la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

Competencia cultural y artística:

Esta competencia está relacionada con el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, como pueden ser los deportes, y en nuestro caso de los deportes paralímpicos. En otro sentido, el DIE está comprometido con la adquisición de una actitud abierta y respetuosa ante el fenómeno deportivo paralímpico como espectáculo, mediante un análisis y reflexión crítica.

Competencia para aprender a aprender:

A través de la Educación Física y trabajando desde ese marco el Deporte Inclusivo en la Escuela, ayudamos a la competencia de aprender a aprender, ya que se ofrecen recursos para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación. Todo ello permite al alumnado ser capaz de regular su propio aprendizaje y practicar actividad física en su tiempo

libre de forma organizada y estructurada (se tenga o no discapacidad). Así mismo, desarrollan habilidades para el trabajo en equipo en las diferentes actividades deportivas planteadas contribuyendo a la adquisición de aprendizajes técnicos, tácticos y estratégicos.

Autonomía e iniciativa personal:

Las actividades de enseñanza planteadas en el programa enfrentan al alumnado a situaciones en las que debe manifestar auto superación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica simulando una discapacidad. La realización de gestos técnicos propios de las diferentes disciplinas paralímpicas enriquece su bagaje motriz, dotándole de nuevas perspectivas sobre la visión de la práctica deportiva.

También se trabaja fomentando la mejora del propio nivel de condición física, responsabilidad y honestidad en la aplicación de las reglas y capacidad de aceptación de los diferentes niveles de condición física y de ejecución motriz dentro del grupo. Por otro lado, este tipo de prácticas permite identificar y prevenir aquellos hábitos que pueden producir desequilibrios o tensiones en el organismo.

3.1.5 Unidades didácticas

Cada unidad didáctica tiene su propia estructura desarrollada en relación al currículum para ese ciclo, incluyendo una serie de secciones básicas como son los objetivos propios de la unidad didáctica, contenidos, metodología, recursos y evaluación. Además, las sesiones son complementadas con:

Ficha técnica para el profesor: compuesta por una descripción detallada del deporte en cuestión, extracto del reglamento, relación con el movimiento paralímpico, consideraciones para una práctica inclusiva además de recursos en forma de bibliografía, webs, y vídeos. Se adjunta también la ficha de la actividad propuesta en la ficha del alumno resuelta.

Ficha técnica para el alumno: compuesta por una descripción detallada del deporte en cuestión, extracto del reglamento, relación con el movimiento paralímpico, consideraciones para una práctica inclusiva y una actividad de “sopa de letras”.

Recursos complementarios en un soporte digital (DVD): introducción a los deportes de cada una de las unidades didácticas, 3 minutos aproximadamente cada uno, muestra la estructura básica del deporte siguiendo la estructura de la ficha del profesor y del alumno. Para fomentar su accesibilidad, todos los videos están subtítulos en español y con voz en off.

Tal y como se ha explicado en el apartado 7.1.3 sobre las características del programa, los deportes seleccionados fueron:

- 1er ciclo (1º y 2º eso): atletismo para ciegos (carreras), baloncesto en silla de ruedas, fútbol 7 para PC y gimnasia rítmica.
- 2º ciclo (3º y 4º eso): voleibol sentado, goalball, baloncesto en silla de ruedas.

- 1º Bachillerato: Rugby en silla de ruedas, Fútbol 5 para ciegos, Deportes para personas con discapacidad auditiva y Boccia.

Para el correcto desarrollo de las unidades didácticas en los centros, se dispuso de material deportivo adaptado que cubrió las necesidades de la práctica, siendo de dos tipos:

- Material donado a cada centro educativo: 5 balones de goalball, 5 balones de fútbol para ciegos, 30 antifaces, 15 cuerdas guía y 50 pelotas de tenis.
- Material prestado al centro: 10 sillas de ruedas deportivas y 2 juegos oficiales de boccia.

Además de estos materiales específicos, para el desarrollo de las sesiones se precisa de material deportivo convencional disponible en todos los centros, como balones de baloncesto o voleibol, petos, cuerdas o conos.

En relación a las instalaciones, dependiendo del tipo de contenido a desarrollar en las unidades didácticas cada profesor seleccionaba libremente el espacio, siempre teniendo en cuenta las características y requisitos propios del deporte en cuestión, siendo especificado en cada unidad didáctica y cada sesión.

Las unidades didácticas del programa, han sido publicadas en su totalidad en formato de libro, junto con el DVD de introducción a los deportes propuestos (Pérez-Tejero et al., 2013).

3.2 Implementación

3.2.1 Centros participantes

El programa de intervención ha sido desarrollado en 13 centros educativos de secundaria y bachillerato de la CM, siendo 7 centros ordinarios, 5 de integración preferente de motóricos y 1 de atención preferente de discapacidad auditiva. Todos ellos de carácter público, excepto el centro de atención preferente de discapacidad auditiva que es de carácter concertado-privado. Geográficamente se encuentran situados tanto en el centro de la capital como en el sur y el norte. El número de participantes total en el programa para el curso académico 2012/2013 fue de 3148 alumnos, no siendo este número la muestra total participante en el estudio.

Los criterios de selección para los centros educativos fueron: ser centros educativos de secundaria y bachillerato de la CM; ser centro de carácter ordinario o de atención preferente de motóricos y discapacidad auditiva, públicos y/o concertados, y con profesores interesados en participar en un programa de estas características. En la Tabla 23 se presentan las características principales de los centros participantes a falta de un centro que no facilitó la información:

Tabla 23. Características de los centros educativos participantes en el DIE.

Centro	Modalidad de escolarización	Nº alumnos de secundaria y bachillerato	Nº alumnos participantes en el programa
1	COAM	381	227
2	COAM	616	549
3	COAM	510	196
4	COAM	1077	110
5	COADA	214	250
6	COAM	339	116
7	CO	645	348
8	CO	512	53
9	CO	397	249
10	CO	578	264
11	CO	542	310
12	CO	767	390
13	CO	682	86
TOTAL		7160	3148

C.O= Centro Ordinario; C.O.A.M.= Centro ordinario de atención educativa preferente motóricos; COADA=Centro ordinario de atención educativa preferente, discap. Auditiva

3.2.2 Fases

Para facilitar la información de la implementación del programa DIE en los centros de la manera más detallada posible, se presentan las fases del programa, llevadas a cabo durante un curso escolar completo, y las acciones llevadas a cabo en cada una de ellas para su adecuado desarrollo.

Fase 0: Desarrollo del material educativo y audiovisual.

El grupo de expertos en AFA y EF, desarrolló el material didáctico para el docente (Pérez-Tejero et al., 2013) durante 9 meses de trabajo y más de 40 reuniones presenciales. Las sesiones fueron revisadas a su vez por las federaciones correspondientes a cada deporte con el fin de que constituyesen a su mejora. Como apoyo para el docente en las sesiones se desarrolló un DVD con

las introducciones a los distintos deportes, siendo subtitulado y con voz en off para la accesibilidad de las personas con discapacidad sensorial. Además, en esta fase tuvo lugar las acciones relacionadas con la propuesta de profesores de EF y sus centros como futuros participantes en el programa.

Fase 1: Contacto y comunicación con los centros educativos.

Una vez identificados los docentes y sus centros considerados interesantes para su participación en el programa, se contactó telefónicamente con los 13 centros elegidos. Tras mostrar su interés en participar en el programa durante el curso escolar 2012-2013, se visitó a los 13 centros educativos entregándoles al director y profesorado de EF un dossier explicativo con las características del programa.

Fase 2: Presentación del programa e información/coordinación con los profesores de EF de los centros participantes

Se realizó la presentación del programa DIE en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF (UPM) a los profesores participantes, patrocinadores, instituciones colaboradoras y demás instituciones implicadas en el mismo. El fin de la reunión era el de coordinar la implementación del programa en cada centro y asegurarnos una inclusión adecuada en las programaciones de aula de la asignatura de EF, además de concretar el calendario de implementación y sus modificaciones pertinentes, facilitando el desarrollo de las unidades didácticas dentro de la programación anual de cada profesor y centro.

Fase 3: Visita de los deportistas paralímpicos a los centros educativos

El primer contacto para los alumnos con el ámbito del deporte inclusivo y los deportes paralímpicos durante el programa fue a través de los deportistas paralímpicos. Dependiendo de las características de los centros, la ponencia fue impartida por 1, 2 o incluso 3 deportistas de distintas disciplinas deportivas como judo para deficientes visuales, deporte para personas con discapacidad auditiva, ciclismo para discapacidad física o tenis de mesa para amputados. La duración fue variable, dependiendo de la organización establecida previamente con el centro, oscilando entre 1 y 4 horas distribuidas en sesiones de 50 minutos. Normalmente la ponencia era seguida de un coloquio y preguntas por parte de los alumnos asistentes.

Fase 4: Desarrollo de las unidades didácticas en los centros educativos.

El criterio de profesor es la clave en esta fase, ya que selecciona los cursos y contenidos a desarrollar en su centro así como la implementación del programa. Se les ofreció elegir la fecha de la charla del deportista, siendo siempre anterior al comienzo de la primera sesión. El profesor seleccionaba y confirmaba con el equipo de coordinación los deportes, fechas de inicio y finalización así como todas aquellas cuestiones a destacar como posibles modificaciones en el desarrollo de las mismas.

Fase 5. Encuentro deportivo “Deporte Inclusivo en la Escuela”.

Como cierre del programa se organiza un encuentro de carácter lúdico y práctico al que acudieron los centros participantes, limitando la asistencia a un

máximo de 50 alumnos por centro. Estos alumnos fueron seleccionados libremente por sus profesores de EF, aunque en el caso de los centros de atención preferente participantes (discapacidad motórica y auditiva) la prioridad la tuvieron las clases que tuvieron alumno/s con discapacidad en ella.

El encuentro tuvo lugar en las instalaciones del Consejo Superior de Deportes (pabellones, pistas exteriores, pista de atletismo, campo de fútbol y hockey) en horario de 10 a 14 horas y se programaron actividades de los siguientes deportes: atletismo para ciegos, fútbol 7 para PC, baloncesto en silla de ruedas, rugby en silla de ruedas, boccia, fútbol 5 para ciegos y judo, que aunque no formaba parte de los contenidos de las unidades didácticas se creyó conveniente por la propia naturaleza del deporte facilitadora de la inclusión.

Para el buen desarrollo de la jornada, los 700 alumnos participantes fueron divididos previamente por la organización en grupos de 8-10 alumnos, en función de una serie de características (edad, curso y tener discapacidad o no), interactuando así con los grupos de otros centros educativos participantes, facilitando la interacción entre los alumnos con y sin discapacidad. Cada ciclo educativo rotó en periodos de 50 minutos a un espacio y deporte distinto, practicando finalmente tres deportes al final la jornada. El encuentro concluyó con una actividad de aeróbic inclusivo para todos los participantes en el evento y sus profesores.

Durante todo el encuentro se propuso una dinámica de grupo a modo de reflexión sobre la inclusión, donde los técnicos de la actividad les preguntaban a los alumnos sobre su experiencia durante el programa, sensaciones y opiniones, plasmándolas en murales a través de frases y dibujos (figuras 7, 8 y 9). Esta

actividad ha sido analizada en el trabajo de Lamata, Ocete, Pérez-Tejero y Durán (2015) sobre la percepción de los alumnos de secundaria hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en EF.

Figuras 7, 8 y 9. Dibujos de la actividad de reflexión del evento.

Figura 10. Fases del programa DIE.

3.2.3 Seguimiento y evaluación

Para garantizar la calidad del programa, se llevó a cabo un seguimiento individualizado para cada centro, donde se atendía diariamente al profesorado tanto por teléfono como por correo electrónico. Dentro del CEDI se estructuró un equipo para la adecuada coordinación del programa, donde el coordinador realizaba las funciones de:

- Visita a los centros al inicio del programa.
- Compra de materiales donados a los centros.
- Coordinación de la reunión inicial con los profesores.
- Coordinación de las ponencias de los deportistas en colaboración con el CPE, elaborando materiales audiovisuales para los deportistas así como desplazamientos a los centros.
- Coordinación del préstamo semanal de material deportivo específico (sillas de ruedas) y su mantenimiento.
- Seguimiento y control de la calendarización establecida por centro y del desarrollo de los contenidos.
- Atención a los centros diariamente para las cuestiones que pudieran surgir durante la implementación.
- Gestión y coordinación del evento deportivo inclusivo final (selección de recursos humanos, materiales y espaciales, diseño de actividades, rotaciones, contratación de servicios, etc.).
- Gestiones administrativas (pagos, certificados, informes, etc.).

Además, otros miembros del equipo realizaban funciones como el acompañamiento en las ponencias de los deportistas a los centros y el mantenimiento del material.

Tabla 24. Resumen del desarrollo, implementación y evaluación del programa DIE.

FASES	ACCIÓN	2012				2013					
		ENERO - ABRIL	ABRIL - JULIO	JULIO-SEP	OCT-DIC	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
FASE 1	Revisión bibliográfica										
	Diseño del programa										
FASE 2	Desarrollo recursos didácticos										
FASE 3	Comunicación centros										
FASE 4	Jornada informativa y coordinación con los profesores/evaluación inicial profesorado										
FASE 5	Evaluación inicial alumnado/ implementación del programa										
FASE 6	Evaluación final alumnado y profesorado/ finalización										

Como procedimiento complementario a esta tesis, se realizaron distintas evaluaciones del programa desde otras perspectivas, siendo desarrollados como trabajos fin de grado del título de graduado en Ciencias del Deporte (INEF-UPM) y del Máster de formación del profesorado de la misma facultad durante las tres ediciones que ha sido llevado a cabo el programa:

- Programa educativo "Deporte Inclusivo en la Escuela": valoración de los profesores de EF y de los deportistas paralímpicos participantes (Sierra, 2013).
- "Deporte Inclusivo en la Escuela": organización y gestión de un encuentro deportivo (Gavilanes, 2013).
- Programa educativo "Deporte Inclusivo en la escuela": la opinión de las instituciones participantes (A. Gutiérrez, 2014a).

- “EF y deporte inclusivo”: evaluación de una actividad de formación continua para el profesorado de la CCMM” (Cardenal, 2014).
- “Deporte inclusivo en la escuela”: percepción de los profesores de EF participantes en el programa educativo (Gil, 2015).

En el apartado de resultados de este trabajo, se presenta el análisis de las dimensiones que han sido evaluadas en cada muestra tras la implementación del programa, describiendo la metodología utilizada en cada caso.

3.3 Análisis del impacto del programa por muestra

3.3.1 Muestra 1: alumnos sin discapacidad

Aunque en el programa DIE participaron durante en el curso académico 2012-2013, 3148 alumnos, la muestra final participante en el estudio es de 1068 alumnos sin discapacidad, siendo 534 (50%) mujeres y 534 (50%) hombres, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, con una media de edad de 13.89 años ($DT=1.76$ años). Esta muestra a su vez, se dividió en tres grupos siguiendo la variable del tipo de contacto con compañeros con discapacidad en el centro educativo, obteniendo de esta manera 3 grupos:

Grupo 1: alumnos sin discapacidad en centros ordinarios. No tienen contacto directo con personas con discapacidad. La muestra está formada por 516 sujetos, de los cuales 256 son hombres (49.6%) y 260 mujeres (50.4%), con una media de edad de 13.93 años ($DT=\pm 1.79$).

Grupo 2: alumnos sin discapacidad en centros de atención preferente sin compañero con discapacidad integrado en clase. Grupo con contacto no

estructurado. La muestra está formada por 352 sujetos, de los cuales 177 son hombres (50.3%) y 175 mujeres (49.7%), con una media de edad de 14.05 años ($DT=\pm 1.83$).

Grupo 3: alumnos sin discapacidad en centros de atención preferente con compañero con discapacidad integrado en clase. Grupo con contacto estructurado. La muestra está formada por 200 sujetos, de los cuales 101 son hombres (50.5%) y 99 mujeres (49.5%), con una media de edad de 13.48 años ($DT=\pm 1.45$).

Figura 11. Distribución por grupos de los alumnos sin discapacidad.

3.3.2 Instrumentos

3.3.2.1 Actitud hacia la inclusión en EF

Se utilizó el “Children Attitude Integrated Physical Education-Revised” (CAIPE-R; Block, 1995). Está formado por tres apartados: información inicial del alumno (nombre y apellidos, edad, género, nivel de competitividad, familiar o amigo cercano con discapacidad, compañero con discapacidad en clase y compañero con discapacidad en clase de EF); descripción de un hipotético

compañero con discapacidad motórica y, por último, relación de 13 ítems pertenecientes a dos escalas: una general que mide la actitud hacia la inclusión en EF (ítems 1-8) y una específica, que mide la actitud hacia la adaptación en los deportes (ítems 9-13); ambas con una escala de tipo Likert de 4 posibilidades (1= sí; 2=probablemente sí; 3= probablemente no; 4= no).

Tras validar y adaptar al contexto español el cuestionario (Ocete et al., en prensa) se presenta la versión definitiva del CAIPE-R SV. En primer lugar el texto leído a los alumnos, seguido de los ítems definitivos pertenecientes a la dimensión general y la específica:

“María/Carlos tiene la misma edad que tú. Sin embargo, no puede caminar, por lo que utiliza una silla de ruedas para desplazarse. A María/Carlos le gusta jugar a los mismos juegos que a ti pero no lo hace muy bien. A pesar de que puede empujar su silla de ruedas, es más lento que tú y se cansa fácilmente. El puede lanzar una pelota, pero no muy lejos. Puede recibir las pelotas que se tiran directamente a él, y él puede botar y pasar la pelota de baloncesto a otro compañero que este lejos en la cancha, pero no puede lanzar una pelota de baloncesto lo suficientemente alto como para encestar una canasta. Como sus piernas no funcionan, no puede patear una pelota”.

Actitud hacia la inclusión en EF

- 1 *Estaría bien tener a María/Carlos en clase de EF*
- 2 *Si estuviésemos jugando un partido por ejemplo de baloncesto, estaría bien tener a María/Carlos en mi equipo*
- 3 *La Educación Física sería divertida si María/Carlos estuviese en mi clase de Educación Física*
- 4 *María/Carlos debería tener una educación física especial con otros chicos que*

tuviesen problemas similares

5 *Si María/Carlos estuviese en mi clase de EF, hablaría con él/ella y sería su amigo*

6 *Si María/Carlos estuviese en mi clase de EF, me gustaría ayudarle a practicar y jugar a juegos*

Actitud hacia la modificación de un deporte

7 *María/Carlos podría tener a alguien para ayudarle a desplazarse por la cancha*

8 *La distancia del tiro a canasta de tres puntos podría estar más cerca para María/Carlos*

9 *Alguien podría ayudar a María/Carlos cuando practica en la cancha de juego*

10 *Las canastas que encesten María/Carlos podrían valer tres puntos*

3.3.2.2 Actitud hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en clases de EF

El cuestionario utilizado fue el “Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education” (CBIPPD-MPE; Obrusnikova et al., 2010) para medir la actitud hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en clases de EF. Al no haber sido utilizada con anterioridad en el contexto español, se procedió a su adaptación (epígrafe 3.3.3.2). Tras ello, el cuestionario consiste en una descripción de un compañero hipotético llamado María/Carlos que tiene una discapacidad motórica y es usuario de silla de ruedas en EF. La descripción es la siguiente:

“María/Carlos es un estudiante con la misma edad que tú. María/Carlos es un buen estudiante. Se le dan bien las matemáticas y la lengua. Disfruta en educación física, comprende las direcciones y estrategias de juego y no tiene problemas de comportamiento. No puede caminar así que

usa una silla de ruedas para moverse por la escuela, y tiene unas pobres habilidades manipulativas”.

Siguiendo las indicaciones de los autores, se definió el concepto de juego cooperativo ya que éste refleja la relación entre la tarea y la interacción social entre los estudiantes:

“Jugar es cuando se trabaja con al menos uno de tus compañeros de clase en conseguir un objetivo que tu profesor os pidió que hicierais. Por ejemplo: dar patadas a un balón hacia atrás y hacia adelante, mantener las piernas de su pareja cuando esté haciendo abdominales, ayudar a tu compañero a aprender cómo golpear una pelota, o trabajar juntos en una danza ó baile. El juego debe ser divertido y/o de ayuda. Esto significa que tú y tu pareja podéis trabajar juntos y / o aprender cosas nuevas”.

Tras la descripción y, siguiendo las recomendaciones de Ajzen (2006), se establecieron nueve preguntas abiertas, correspondiendo tres a cada dominio (creencias conductuales, creencias normativas y creencias de control respectivamente), para obtener las creencias más destacadas entre los participantes:

- 1. ¿Por qué sería bueno para ti jugar con María/Carlos en las clases de Educación Física la próxima semana?*
- 2. ¿Por qué no sería bueno para ti jugar con María/Carlos en las clases de Educación Física en la próxima semana?*
- 3. ¿Qué te viene a la mente cuando piensas en jugar con María/Carlos en las clases de Educación Física en la próxima semana?*
- 4. ¿Quién quiere que juegues con María/Carlos en tus clases de educación física de la próxima semana?*

5. *¿Quién quiere que no juegues con María/Carlos en tus clases de educación física de la próxima semana?*
6. *¿Quién más te viene a la mente cuando piensas en jugar con María/Carlos en tus clases de educación física la próxima semana?*
7. *¿Qué haría más fácil que tu jugases con María/Carlos en tus clases de educación física la próxima semana?*
8. *¿Qué haría más difícil que jugases con María/Carlos en tus clases de educación física la próxima semana?*
9. *¿Qué otras cosas vienen a la mente cuando piensas en jugar con María/Carlos en tus clases de educación física la próxima semana?*

3.3.3 Validación de los instrumentos

3.3.3.1 Validación del CAIPE-R al contexto español

Debido a que la herramienta nunca había sido usada en el contexto educativo español, se decidió proceder a su validación y adaptación (Ocete et al., en prensa). El procedimiento se llevó a cabo a partir de un análisis preliminar de su consistencia interna, así como los posteriores análisis factorial exploratorio y confirmatorio. La validación al castellano y la adaptación a la población en cuestión permitieron disponer de un nuevo instrumento para la medición de la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF.

Participantes

La muestra estuvo formada por 222 sujetos, alumnos de secundaria y bachillerato de centros públicos de la CCMM, siendo 105 mujeres y 117 varones con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ($M=14.07$; $SD=\pm 1.31$).

Procedimiento

Para una correcta adaptación del cuestionario, siguiendo a Hambleton (1996), se realizó una traducción inversa del cuestionario completo, traduciendo en primer lugar al castellano y volviendo a traducirlo al inglés posteriormente, observando la similitud con el original. Una vez traducido, se administró el cuestionario a un grupo reducido de alumnos (N=30) para comprobar la comprensión lectora, teniendo que realizar una serie de modificaciones:

- Modificación del deporte utilizado en el original, sustituyendo el béisbol por el baloncesto.
- Utilización de dos nombres en castellano para la descripción del compañero hipotético, uno masculino, Carlos, y otro femenino, María.
- Inversión del sentido de los ítems 4 y 6, siendo redactados en positivo.

La administración del cuestionario definitivo corrió a cargo de 3 investigadores especialistas en el área tras obtener la conformidad por parte de la dirección de cada centro. Se realizó en el aula de clase ó EF, proporcionando las directrices principales para asegurar la correcta cumplimentación del mismo y resolviendo dudas que surgían. El tiempo aproximado fue de 15 minutos. Los padres de los alumnos participantes fueron informados a través de una carta, firmando el consentimiento pertinente.

Análisis de datos

Tras el análisis inicial se comprobó las propiedades psicométricas del cuestionario CAIPE-R, comprobando fiabilidad y validez. En primer lugar se analizó la consistencia interna a través del alfa de Cronbach, utilizando el paquete estadístico SPSS 20.0. Para comprobar que la estructura de los factores con sus ítems se ajustaba adecuadamente al contexto español se realizaron análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Resultados

Se llevó a cabo un análisis de cada uno de los ítems para valorar la consistencia interna del instrumento adaptado a la población española. El objeto de este análisis fue detectar los ítems que no contribuían a la dimensión evaluada por la escala. Los criterios seguidos para la no eliminación de los ítems fueron:

a) Que la correlación entre el ítem y la escala (excluido el propio ítem) fuera mayor de 0.30. Se puede observar en los resultados de la Tabla 25, como la correlación de los ítems 2 y 8 pertenecientes a la escala general no llega a este umbral, siendo 0.18 y 0.014 respectivamente. En cuanto a la escala específica, los resultados muestran cómo la correlación del ítem 9 tampoco cumple la condición establecida (Tabla 26).

Tabla 25. Correlaciones de los ítems con la escala general (EG) excluido el propio ítem (general).

	EG sin ítem 1	EG sin ítem 2	EG sin ítem 3	EG sin ítem 4	EG sin ítem 5	EG sin ítem 6	EG sin ítem 7	EG sin ítem 8
Ítem 1	.54*							
Ítem 2		.09						
Ítem 3			.58*					
Ítem 4				.56*				
Ítem 5					.35*			
Ítem 6						.52*		
Ítem 7							.60*	
Ítem 8								.17

* Índice de correlación superior a .30

Tabla 26. Correlaciones de los ítems con la escala específica (EE) excluido el propio ítem.

	EE sin ítem 1	EE sin ítem 2	EE sin ítem 3	EE sin ítem 4
Ítem 9	-.04			
Ítem 10		.54*		
Ítem 11			.60*	
Ítem 12				.50*

* Índice de correlación superior a .30

- b) Que el coeficiente de alfa de Cronbach de la escala no aumentase al eliminar dicho ítem. Como se observa en la Tabla 27, la fiabilidad de la escala aumenta al eliminar los ítems 2 y 8 de la escala general, y el ítem 9 de la escala específica.

Tabla 27. Alfa de Cronbach de las escalas general y específica al eliminar ítems.

	Alfa de Cronbach		Alfa de Cronbach
Escala General	.72	Escala Específica	.65
Sin ítem 1	.66	Sin ítem 9*	.78
Sin ítem 2*	.74	Sin ítem 10	.52
Sin ítem 3	.65	Sin ítem 11	.49
Sin ítem 4	.65	Sin ítem 12	.55
Sin ítem 5	.71	Sin ítem 13	.54
Sin ítem 6	.67		
Sin ítem 7	.66		
Sin ítem 8*	.73		

*Ítems cuya eliminación conlleva un aumento del alfa de Cronbach

- c) Que el ítem obtuviera una diferencia significativa entre las puntuaciones medias del ítem al comparar los grupos extremos (cortados por el percentil 25 y 75), es decir, suficiente valor discriminativo. En este caso, tanto en la escala general como en la específica, todos mostraron un aceptable poder discriminativo, siendo el alfa de Cronbach de las escalas resultantes de .74 para la general, y .78 para la específica.

Tabla 28. Diferencia de medias en las puntuaciones de los ítems entre los grupos extremos.

Ítems	Grupo percentil 25 M	Grupo percentil 75 M	p
Escala General			
Ítem 1	2.69 (0.05)	4.00 (0.01)	0.001
Ítem 2	1.77 (0.05)	3.24 (0.03)	0.001
Ítem 3	1.77 (0.05)	4.00 (0.01)	0.001
Ítem 4	2.61 (0.06)	4.00 (0.01)	0.001
Ítem 5	1.00 (0.01)	3.43 (0.05)	0.001
Ítem 6	2.78 (0.06)	4.00 (0.01)	0.001
Ítem 7	2.73 (0.06)	4.00 (0.01)	0.001
Ítem 8	2.58 (0.06)	4.00 (0.01)	0.001
Escala Específica			
Ítem 9	1.63 (0.05)	3.39 (0.05)	0.001
Ítem 10	1.64 (0.06)	4.00 (0.01)	0.001
Ítem 11	1.55 (0.06)	4.00 (0.01)	0.001
Ítem 12	2.60 (0.06)	4.00 (0.01)	0.001
Ítem 13	1.49 (0.06)	4.00 (0.01)	0.001

Validez de constructo: análisis factorial confirmatorio

Para tratar de confirmar la estructura factorial original de la herramienta se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio considerando las dos dimensiones establecidas originalmente (escala general y específica) y los diez indicadores resultantes tras el análisis de ítems realizado previamente. El ajuste del modelo se evaluó de acuerdo a los principales índices de bondad de ajuste resultando satisfactorios en base a los valores generalmente recomendados

GFI>0.90 y RMSEA<0.08 (Hair, Black, Babin, Anderson, y Tatham, 2006), de tal manera que los índices fit incrementales son superiores a .90, el RMSR es igual .05 y el RMSEA inferior a .08 (.06).

Tabla 29. Medida de bondad de ajuste del análisis factorial.

Estadísticos de ajuste del modelo obtenidos en el AFC	$\chi^2/\text{d.f}$	RMSR	RMSEA	NFI	CFI
	3.54	0.05	0.06	0.93	0.95

La fiabilidad compuesta conjunta de los ítems observados y del modelo proporcionó un valor de .71 para la escala general y de .86 para la escala específica, mientras que la varianza media extractada el modelo fue de .12 para el constructo de actitud general y de .20 para el constructo de actitud específica. Tal y como propone Bollen (1989), se estimó la validez convergente a partir de la magnitud de cargas factoriales. La magnitud de las mismas resultó ser significativa ($t>1.96$) en todos los indicadores con valores superiores a .50 en todos los ítems a excepción del ítem 5 (Tabla 30), pudiéndose aceptar la validez de los indicadores (Hair et al., 2006). La validez discriminante se evaluó mediante la observación de la correlación entre constructos. Dicha correlación resultó significativamente distinta de 1 ($r = .31$).

Tabla 30. Saturaciones de los ítems en cada factor.

	Factor	
	1	2
Item1	.640	.055
Item3	.650	.036
Ítem 4	.643	.111
Item5	.387	.088
Ítem 6	.594	.183
Item7	.709	.223
Ítem 10	.039	.705
Ítem 11	.056	.769
Ítem 12	.212	.598
Ítem 13	.005	.671

Validez de constructo: análisis factorial exploratorio

Los ítems que cumplieron con los criterios establecidos en el apartado anterior fueron sometidos a un análisis factorial. El objetivo fue corroborar la presencia de la estructura factorial original en la adaptación española, por lo que se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio mediante el método de Máxima Verosimilitud (rotación Varimax). El modelo obtenido de dos factores consiguió explicar un 53.95% de la varianza. Las medidas de calidad inicial del análisis resultaron ser muy satisfactorias, con un índice de adecuación muestral de $KMO = 0.767$ y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2 = 640.27$, $gl = 45$, $p < 0.001$).

La matriz de factores rotados (Tabla 31) muestra cómo los ítems 1, 3, 4, 5, 6 y 7 saturan alto en el primer factor (correspondiente a la escala general en la herramienta original), mientras que los ítems 10, 11, 12 y 13 lo hacen en el segundo factor (correspondiente a la escala específica en la herramienta original).

Tabla 31. Carga de los ítems en los factores.

	Factor	
	1	2
Item1	.640	.055
Item3	.650	.036
Ítem 4	.643	.111
Item5	.387	.088
Ítem 6	.594	.183
Item7	.709	.223
Ítem 10	.039	.705
Ítem 11	.056	.769
Ítem 12	.212	.598
Ítem 13	.005	.671

3.3.3.2 Adaptación del cuestionario “Actitud hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en clases de EF” (CBIPPD-MPE; Obrusnikova et al., 2010) al contexto español.

Para la adaptación del cuestionario CBIPPD-MPE (Obrusnikova et al., 2010) al contexto español, realizando las siguientes modificaciones sobre el original:

- Retrotraducción del cuestionario original por dos expertos español-inglés, siguiendo el mismo procedimiento descrito en el apartado anterior.
- Sustitución del nombre del supuesto alumno “Jimmy” por dos nombres, uno masculino, Carlos y otro femenino, María en el texto y en las preguntas, para evitar que el alumnado estuviese influenciado por el efecto de las preferencias del mismo sexo en las actitudes de los compañeros (Guite, Walker, Smith, y Garber, 2000).

3.3.4 Procedimiento

Para la administración de ambos cuestionarios, se instruyó a 4 personas, estudiantes de grado en Ciencias del Deporte, a las que se les proporcionó las directrices principales para asegurar la correcta administración de los mismos. El CAIPE-R y el CBIPPD-MPE se administraron conjuntamente a los alumnos en su horario de clase, para lo que tuvieron un tiempo total de 30 minutos. Para su correcta administración, acudieron a los centros entre 1 y 3 personas entrenadas, dependiendo del número de alumnos a evaluar para una administración de los cuestionarios más ágil, posibilitando comprobar la correcta cumplimentación por parte de los alumnos.

La primera toma de datos (pretest) realizada a los alumnos de secundaria y bachillerato se realizó entre febrero y abril, dependiendo de la programación establecida previamente por el docente pero siempre dándose antes de la charla del deportista paralímpico que acudía al centro (fase 2 del programa) previa a la fase 3 donde daría comienzo la primera sesión de la unidad didáctica de deporte adaptado.

La segunda toma de datos del estudio, el postest, se realizó una vez finalizado el desarrollo de las unidades didácticas seleccionadas por el docente, llevándose a cabo con el mismo protocolo que en el pretest. Todos los padres, fueron informados a través de una carta, antes del comienzo del programa de que sus hijos formarían parte del estudio, teniendo que entregarlo cumplimentado y firmado antes del comienzo del mismo como requisito principal a su profesor de EF.

En el caso concreto de la toma de datos con el cuestionario CBIPPD-MPE (Obrusnikova et al., 2010), a pesar de que la muestra total del estudio (N=1068) respondió a este cuestionario tanto antes como después de la intervención, se seleccionaron en primer lugar el 40% de los sujetos de cada clase de manera aleatoria, siendo aumentado el porcentaje hasta un 56% por nivel de saturación. La muestra final transcrita de este cuestionario pre y post fue de 596 sujetos.

Codificación de los datos del cuestionario CAIPE-R

Para facilitar la organización y utilización posterior de los datos, se estableció un sistema de codificación alfanumérico que permitiese caracterizar a los individuos a la hora de realizar en análisis. Se asignó un número a cada centro, al que se añadía el grupo de clase correspondiente. Por ejemplo, el código “041B”, corresponde al centro enumerado como “4” y a la clase de 1º ESO B. A continuación, el primer apellido del alumno, que en el caso de ser un apellido habitual se procede a introducir las iniciales del segundo apellido junto al primero. Toda esta codificación se realizó utilizando el software Microsoft Excel 2007.

Codificación de los datos del cuestionario CBIPPD-MPE

En relación a la parte cualitativa del estudio, se decidió debido al gran volumen de los datos obtenidos, a pesar de que toda la muestra realizó el cuestionario, solo se transcribirían el 50% del pre y post intervención, siendo elegidos aleatoriamente a los alumnos de cada grupo. El sistema de transcripción

que se siguió fue del cuestionario original de cada alumno a una plantilla de Word, nombrándolas según muestra y momento de administración del cuestionario (e.j: M1PRE). Seguidamente aparece el número de pregunta que se transcribía (pregunta 1). Se mantuvo el mismo sistema de códigos que en la codificación del CAIPE-R (SV) (ej.: 041b). Para esta transcripción se utilizó el software Microsoft Word 2007. Cada respuesta del alumno, era dividida en función del número de unidades de contenido que mostrase para así ser categorizada en donde correspondiese en cada caso. Por ejemplo, una respuesta del alumno *“porque así aprendo (unidad de registro 1), le ayudo (unidad de registro 2) y me divierto (unidad de registro 3)”* sería dividida en 3 unidades de registro distintas según su significado.

Protocolo de desarrollo del sistema de categorías de las creencias del alumno

Inicialmente, las categorías propuestas para la categorización de la información obtenida fue la de los autores (Obrusnikova et al., 2010). Dicho sistema seguía la estructura del cuestionario donde en las creencias conductuales se encontraban las respuestas pertenecientes a las preguntas 1, 2 y 3, siendo divididas entre “favorables” y “desfavorables”. Para las creencias normativas, los autores proponen que los contenidos deben ser de las respuestas a las preguntas 4, 5 y 6 del cuestionario donde se fragmentan en aprobar y desaprobar. Por último, en las creencias de control se proponía que contuviese las respuestas a las preguntas 7, 8 y 9, categorizadas en favorables y desfavorables.

Tras comprobar en esta primera categorización de más de 10000 unidades de registro que la información obtenida en este trabajo no era recogida en su totalidad, perdiéndose información relevante para el estudio, se decidió bajo criterio experto proponer un nuevo sistema de categorías de las creencias basado también en la TPB. Se expone a continuación el proceso de desarrollo del sistema de categorías de las creencias analizadas del alumnado.

Basándonos en los tipos de creencias establecidos por la TPB, se procedió a desarrollar un sistema de categorías tras una codificación inductiva o abierta (Strauss y Corbin, 2002), cumpliendo las condiciones de homogeneidad, exhaustividad, exclusión mutua, objetividad, pertinencia y productividad (modificado de Berelson 1952 y Bardin 1986). Para el proceso de categorización y codificación de la información se utilizó el programa NVIVO v10.

Una vez recogida toda la información del cuestionario, se siguieron una serie de fases para el análisis cualitativo de los textos (Heinemann, 2003). Se inició con una lectura intensiva flotante del documento para crear un esquema general del contenido y los argumentos, en segundo lugar se diseñó una propuesta de categorías identificables en el texto de las respuestas del alumnado. Se llevó a cabo un nuevo análisis del contenido para resolver dudas y hacer las modificaciones que se considerasen pertinentes según criterio experto para presentar un sistema de categorías definitivo sobre el cual categorizar las respuestas del alumnado.

Creencias conductuales

Este tipo de creencias fueron medidas a través de las 3 primeras preguntas del cuestionario, más concretamente fueron la pregunta 1 “¿Por qué sería bueno para ti jugar con María/Carlos en las clases de Educación Física la próxima semana?”, Pregunta 2 “¿Por qué no sería bueno para ti jugar con María/Carlos en las clases de Educación Física en la próxima semana?”, y pregunta 3 “¿Qué te viene a la mente cuando piensas en jugar con María/Carlos en las clases de Educación Física en la próxima semana?”.

Tras la lectura flotante realizada emergieron en esta categoría, unidades de registro relacionadas con valores. Para ello, tras una reunión con expertos en la materia de valores en la Facultad de Ciencias de la Actividad física y del Deporte-INEF (UPM), se decidió fundamentar el sistema de categorías en los 10 dominios motivacionales propuestos por Schwartz (1992b) compuestos a su vez por 56 valores, los cuales fundamentan la “Teoría de la estructura y el contenido universal de los valores humanos” (Schwartz y Bilsky, 1990). Además, se introdujeron 2 categorías con el fin de facilitar la categorización de las unidades de registro que no pertenecían a las demás categorías: “indecisión” y “no pertinentes”.

Periódicamente, cada 10 días, se realizaban reuniones con los expertos en las que se comprobaba el estado de la categorización, se resolvían dudas y tomaban decisiones. En relación a las creencias conductuales y llegados a este punto, se decidió reestructurar la categorización desde un esquema más general, donde se encontraron por un lado, categorías referidas a que el alumno

“manifiesta valor”, en la cual introducimos los 10 dominios motivacionales de Schwartz (1992b):

1. Poder: status social y prestigio, control o dominio sobre personas y recursos. poder social, riqueza, autoridad.
2. Logro: éxito personal demostrando competencia de acuerdo a los estándares sociales (exitoso, capaz, ambicioso, influyente).
3. Hedonismo: placer o gratificación hacia uno mismo (placer, disfrutar de la vida).
4. Estimulación: excitación, novedad y desafíos en la vida (arriesgado, vida variada, vida excitante).
5. Auto-dirección: independencia de pensamiento y acción –escoger, crear, explorar (creatividad, libertad, curioso, independiente, escogiendo sus propios objetivos).
6. Universalismo: entendimiento, apreciación, tolerancia y protección por el bienestar de todas las personas y por la naturaleza (justicia social, amplitud mental, mundo en paz, cordura, un mundo de belleza, unidad con la naturaleza, proteger el ambiente, igualdad).
7. Benevolencia: preservación y realce del bienestar de las personas con los cuales uno está en contacto personal frecuente (dispuesto a ayudar, perdonar, honesto, amistad verdadera, lealtad).
8. Tradición: respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la propia cultura o religión impone a la persona.
9. Conformidad: restricción de acciones inclinaciones e impulsos que pueden perjudicar a otras personas.

10. Seguridad: seguridad, armonía y estabilidad social en las distintas relaciones y consigo mismo.

Según la categorización iba evolucionando surgían tendencias que daban lugar a generar nuevas categorías, como ocurre con la codificación de las respuestas de las preguntas 1 y 2, mientras que para la pregunta 3 varió debido a la naturaleza de la misma. Algunos de los criterios que se siguieron durante esta categorización, así como las decisiones que se tomaron fueron los siguientes:

- Para las respuestas del tipo “para mí no sería bueno” y la mayoría de respuestas negativas inclinadas hacia el rechazo se categorizaron en “no pertinentes”, así como las respuestas que eran contradictorias al sentido de la pregunta, como “sí sería bueno” para el caso de la pregunta 2, así como respuestas que no tienen nada que ver con lo que se preguntaba. Surgió la duda si en el primer caso comentado, era posible que se categorizara en lugar de en “no pertinentes”, en “universalismo”.
- Respuestas del tipo “No veo razón por la que no jugar con ellos” ó “Saber cómo es” se categorizaron en la categoría de “benevolencia” ya que a lo que hace referencia es al interés por saber de él, no tanto como al aprendizaje del propio sujeto.
- Durante la categorización de la pregunta 2 todas las respuestas relacionadas con el retraso de la clase y la falta de habilidades por parte de la persona con discapacidad, justificando por ejemplo que enlentecerían o dificultarían la participación del resto, fueron incluidas en la categoría de “logro”.

- Todas las respuestas que hacen referencia a valores que implican acciones recíprocas, es decir, que “aprendamos mutuamente”, “que nos lo enseñemos el uno al otro”, “dar valor a las cosas”, “valorar lo que se tiene” fueron incluidas en la categoría “seguridad”.
- El resto de unidades de registro relacionadas con respuestas que no manifiestan valor como respuestas “no pertinentes”, las cuales se registraron 488 unidades de registro o respuestas del tipo “me da igual”, “contradictorias”, “nada-nadie”, y las que no tuvieron ningún sentido, estando todas en la misma categoriza inicialmente. Se crearon categorías que abarcasen toda esa información como “indecisión”, “contradictorias” y “generalización”.
- En el caso de la categorización de las preguntas 3 y 9, al presentar una naturaleza distinta respecto a las de su mismo tipo de creencia, no permitieron una categorización de las unidades de registro en el mismo sistema de creencias. Por este motivo, se decidió establecer para estas preguntas tres categorías: respuestas positivas, que hacen alusión a connotaciones y temas con tendencia positiva; respuestas negativas, que hacen alusión a connotaciones y temas con tendencia negativa; y por último, las neutras, que hacen referencia a respuestas tanto que no posicionan al sujeto, como las indecisiones o indefiniciones. De esta forma, el sistema de categorización en este caso fue inductivo ya que sistema de categorías fue creado *ad hoc*. determinado por el propio material, siendo diferente respecto del proceso de categorización previo, proceso deductivo ya que fue establecido previamente (Strauss y Corbin, 2002).

Con esta nueva categorización, surgen tendencias muy obvias en el caso de la categoría de “positivas”, sobre la temática que va emergiendo. En el caso de la pregunta 3, en las categorías positivas surgen valores como la amistad, el disfrute, el aprendizaje, la ayuda, la estimulación y la actitud positiva. Tras categorizar toda la muestra y presentar las últimas modificaciones en el sistema de categorización establecidas al grupo de expertos, se hicieron algunos cambios provocados por el hecho de que las categorías no cumplían los requisitos de categorización, no dando cabida muchas unidades de registro y sugiriendo, ya que ambas preguntas hacen referencia a lo mismo (“qué piensas cuando...” y “qué más piensas cuando...”), que sigan la misma estructura en el sistema de categorización. Además, se realizaron una serie de cambios:

- Sustituimos el nombre de la categoría de “neutro” por “otros”.
- Sustituimos el título de “respuestas positivas” y “respuestas negativas” por “inclusión como valor” y “inclusión como obstáculo”, respectivamente, ya que las subcategorías creadas corresponden a los dominios motivacionales propuestos en las preguntas 1 y 2.
- Distribuimos las respuestas pertenecientes a “actitud inclusiva” entre el resto de valores. Los que no encajan en esos valores, los categorizamos en “otras”.

Para cerrar el sistema de categorías de este tipo de creencias, se realizan las últimas modificaciones, donde categorizamos las respuestas de las preguntas 3 y 9 en respuestas “relacionadas con la inclusión como valor”, generando la de “universalismo” dominio motivacional creado e incorporado a dichas categorías.

Además, se creó una categoría nueva de “respuestas no pertinentes” en la que se incluyeron todas aquellas respuestas que carecen de sentido para el estudio o no tienen ningún significado, tales como “viajar” o “correr”. Por último, se crea la categoría de “respuestas no definidas” para aquellas respuestas del tipo “no sé”, “ni idea”, “todos”, “nadie”.

Creencias normativas

Respecto a las creencias normativas, fueron medidas a través de las 3 preguntas siguientes del cuestionario, concretamente la pregunta 4 (“¿Quién quiere que juegues con María/Carlos en tus clases de educación física de la próxima semana?”), pregunta 5 (“¿Quién quiere que no juegues con María/Carlos en tus clases de educación física de la próxima semana?”) y pregunta 6 (¿Quién más te viene a la mente cuando piensas en jugar con María/Carlos en tus clases de educación física la próxima semana?).

En el caso de este tipo de creencias, se estableció un sistema de categorías común para las 3 preguntas que lo componen, siguiendo inicialmente los contextos propuestos por Escámez (1986): contexto familiar, escolar, pares, y otros (donde se incluyen las respuestas relacionadas con el ámbito deportivo, medios de comunicación, entorno social).

Se hizo necesario la creación de otras categorías según iban surgiendo distintas tendencias en las unidades de registro como las relacionadas con respuestas tipo: “yo mismo”, “nadie”, “todos, todo el mundo”, “la mayoría de la gente”, “las personas con discapacidad”, “su familia”, “nombres propios”, “las

personas muy competitivas, las que discriminan..." o "las asociaciones que apoyan a las personas con discapacidad", además de respuestas relacionadas con la indecisión.

Tras la exposición de las dudas surgidas durante el proceso de categorización de este tipo de creencia, los expertos proponen crear nuevas categorías para poder seguir avanzando en el proceso. Para esos casos, se crearon las categorías de:

- "No pertinentes": para todas las respuestas del estilo "me gustan las fresas con nata".
- "Nombres propios": aquellas respuestas en las que se nombraba a alguien por su nombre pero sin especificar su relación con esta persona. Luego se decidirá si se pueden identificar con alguna categoría de las ya definidas ya que muchos de los nombres que se repiten entre los distintos alumnos hacen referencia a compañeros de clase.
- "Dudas": no la consideramos una categoría como tal, sino una categoría que desaparecería al final del proceso de categorización, ya que en ella se colocaban todas aquellas unidades de registro en las que se dudaba su categoría. Tras varias revisiones junto con el grupo de expertos, donde se exponen las unidades de registro que pertenecen a la categoría de "dudas", se consensua el criterio para que una unidad de registro sea categorizada en una u otra categoría.

El hecho de que haya unidad de registro que se repitan en numerosas ocasiones daba la opción de crear una nueva categoría dentro del sistema que albergase toda la información. En el caso de los nombres propios que se

identifican claramente porque antes lo habían nombrado y era un profesor ó compañero de clase por ejemplo, se decidió categorizar donde correspondiera. Finalmente, el sistema de categorías para este tipo de creencia fue definido de la siguiente manera (Ocete, 2014):

1. “Entorno social personalizado”: compuesta por aquellas respuestas de los alumnos relacionadas con el ámbito: escolar (profesorado, directores, tutores); familiar (padres, madres, hermanos, abuelos, tíos, primos...); y el grupo de pares (compañeros y amigos).
2. “Entorno social no personalizado”, la conforman las subcategorías de:
 - “Personas con discapacidad”: formada por el propio sujeto con discapacidad, sus familiares y el movimiento asociativo relacionados con la discapacidad;
 - “Rasgos personales”: haciendo referencia a las definiciones y adjetivos que pueden caracterizar a las personas, como “personas buenas”, “personas implicadas...”
 - “Generalización”: relacionado con respuestas ambiguas y poco concretas como por ejemplo “nadie” y “todos”.
 - “Otros”: formada por los medios de comunicación y ámbito deportivo.
3. “Yo mismo”: está formada por las respuestas en las que el alumnado contesta haciendo referencia a sí mismo.
4. “No pertinente”: las respuestas que no tienen sentido en relación con la pregunta
5. “Indecisión”: todas las respuestas del tipo “no sé” ó “no tengo ni idea”.

Creencias de control

El tercer tipo de creencias analizado fue las creencias de control, medidas en el cuestionario a través de las preguntas 7, 8 y 9, siendo “¿Qué haría más fácil que tu jugases con María/Carlos en tus clases de educación física la próxima semana?”, “¿Qué haría más difícil que tu jugases con María/Carlos en tus clases de educación física la próxima semana?” y “¿Qué otras cosas vienen a la mente cuando piensas en jugar con María/Carlos en tus clases de educación física la próxima semana?” respectivamente.

Tras una primera lectura flotante de las unidades de registro emergentes de este tipo de creencia, se estableció un sistema de categorías basado en los factores que alumnos creen que pueden facilitar u obstaculizar la inclusión de compañeros con discapacidad en las sesiones de EF, según sus respuestas. Según esto, las categorías que emergieron fueron: profesor, alumno con discapacidad, alumno sin discapacidad y actitud individual.

Debido a la naturaleza de las cuestiones de este tipo de creencia, fueron surgiendo nuevas tendencias en las unidades de registro como: “*que fuese más lento el juego*”, “*Que no tuvieran discapacidad*”, “*Fútbol*”, “*Que sea divertido*” ó “*Adaptarlo un poco*”. De esta manera, empiezan a surgir nuevas categorías. Por tanto, obligó a crear nuevas categorías molares dentro por ejemplo de la categoría del profesor. Basándonos en la propuesta de clasificación de Downs (2013) para el proyecto *The Inclusion Club*, las subcategorías basadas en la propuesta de adaptaciones en las tareas: estilo de enseñanza, reglas y normas, materiales y espacios (conocida como TREE, sus siglas en inglés).

Una vez categorizadas todas las unidades de registro surgieron dudas en relación a algunas cuestiones del tipo, “mi amiga María que es ciega”, decidiéndose que se categorizase en “persona con discapacidad”, en lugar de “pares”, ya que hace alusión a la características de discapacidad, resaltándola. Cuando la unidad de registro tiene que ver con respuestas del tipo “nada”, “nadie” ó falta posicionamiento por parte del alumno, así como los nombres propios que no son identificables, son categorizados en “ninguno”.

Las respuestas del tipo “*pasarlo bien*” perteneciente a la pregunta 7, los nombres propios ó respuestas del tipo “un amigo”, se categoriza en “alumno” porque hace referencia a ellos mismos o sus compañeros sin discapacidad. Respuestas del tipo “Que yo también sea discapacitado” se categoriza en “estilo de enseñanza” haciendo referencia a la simulación de la discapacidad durante las sesiones.

Por el contrario, la categoría de “actitud individual” desaparece a favor de las categorías de “alumnos sin” y “alumnos con discapacidad” cuando corresponde. Por lo tanto, finalmente las creencias de control, quedan estructuradas en (Ocete, 2014):

1. “Profesor”:

- Estilo de enseñanza: se categoriza todo lo que hace referencia a selección de contenidos por parte del docente, como de juegos o deportes, situaciones de simulación de discapacidad por parte de los alumnos, facilitar información de cómo tratarlo, ayudarlo y características de su discapacidad, tipos de adaptaciones, modificaciones en el juego, así como todo lo

relacionado con ayuda por parte del profesor y recursos humanos de apoyo como un asistente. Además, la unidad de registro “alguien que les ayude” porque hace alusión a apoyos personales que tienen que ver con el estilo de enseñanza.

- Reglas y normas: propuestas de adaptaciones y modificaciones en normas y reglas del juego.
- Recursos espaciales: adaptaciones y modificaciones en el espacio o las instalaciones así como la accesibilidad a las mismas.
- Recursos materiales: adaptaciones y modificaciones en los materiales utilizados en la práctica deportiva así como las ayudas técnicas necesarias para el alumno.

2. “Alumnos”: categorizando aquí las respuestas que tienen relación con el propio alumno, sus intereses, expectativas, motivaciones, sus ideas, etc.

3. “Otros alumnos”: está formada por las respuestas relacionadas con los alumnos con discapacidad, incluyendo así también las características propias de los alumnos. Además, todo lo referente a las características de la persona con discapacidad (alusivo a su falta de habilidades, como que no fuese bueno jugando, que no se le den bien los deportes, que no se manejase bien, etc), miedo a que la silla de ruedas le dañe, que tuviesen más discapacidad, además de la respuesta en las que se niega a la propia discapacidad como por ejemplo “Que no tuvieran discapacidad”.

4. “Ambos”: para aquellas respuestas que incluye a los dos a los alumnos con y sin discapacidad.
5. “Indecisión” donde el sujeto no se posiciona, respuestas del tipo “no lo sé”.
6. “Ninguno”: donde categorizamos las respuestas donde el sujeto responde “nadie” ó “nada”;
7. “No pertinente”: para las respuestas que no tienen relación con lo que se les pregunta: “me gusta escuchar música”.
8. “Sin protagonistas”: para las respuestas las cuales no sabemos a quién hace referencia.

Para la pregunta 9, perteneciente a las creencias de control, se siguió un proceso de categorización distinto a las otras dos preguntas anteriores, al igual que ocurría con la pregunta 3 de las creencias conductuales. Emergieron unidades de registro relacionadas con el alumno con discapacidad, con características personales, con la participación conjunta y otros; y el alumno sin discapacidad con los mismos valores que emergen de la pregunta 3: la amistad, el disfrute, el aprendizaje, la ayuda, la estimulación (aunque en este caso, no la actitud individual). De modo que también se estableció para esta pregunta el sistema de categorización de las respuestas en 3 categorías:

1. Respuestas relacionadas con connotaciones positivas, teniendo una tendencia clara a focalizarse en:

- Alumno con discapacidad: obteniendo respuestas relacionadas con las propias características del alumno, de una participación conjunta y de otras;
- Alumno sin discapacidad, de donde surgen 5 subcategorías relacionadas a su vez con valores como: amistad, disfrute, aprendizaje, ayuda, y estimulación.

2. Respuestas neutras: donde el alumno no aporta información.

3. Respuestas relacionadas con connotaciones negativas.

Tras las últimas categorizaciones y comprobando que la información emergente coincidió con la pregunta 3, se propuso el mismo sistema de categorías que en ésta. Para la categoría anterior titulada “respuestas relacionadas con connotaciones positivas”, fue sustituida por “respuestas relacionadas con inclusión como valor”, coincidiendo con las categorías de valores, al igual que en la pregunta 3 y llevándonos la categoría de “alumno con” a la “relacionada con inclusión como obstáculo”. Se crea a su vez la categoría de “respuestas relacionadas con inclusión como obstáculo”, sustituyendo la de “respuestas relacionadas con connotaciones negativas”, estando formada por: “alumnos con”, “alumnos sin” y “desarrollo de la sesión”, coincidiendo con la pregunta 3, y categorizamos en ellas las respuestas que anteriormente pertenecían a “respuestas negativas”. Se sustituyó el nombre de la categoría de “neutro” por “otros”.

Una vez finalizado el proceso de creación del sistema de categorías, se realizó un repaso de las unidades de registro, comprobando que no hubiera anomalías en la categorización. Con el fin de validar y otorgarle fiabilidad a

los criterios de categorización propuestos, se creó una ficha de categorización. Gracias a la colaboración de dos investigadores colaboradores, se realizó una primera categorización con 500 unidades de registro seleccionadas aleatoriamente y, tras finalizar dicha categorización, se comparó la codificación de las unidades de registro de ambas personas, resolviendo las dudas generadas durante el proceso. Con el fin de otorgarle fiabilidad a la categorización, se obtuvo el coeficiente Kappa de Cohen, a través del programa QSR NVIVO v10 para reflejar la fuerza de concordancia entre los dos observadores, obteniendo en este caso un valor de 1. Siguiendo el grado de acuerdo en función del índice Kappa según Landis y Koch (1977) (≤ 0 =sin acuerdo; $0,0-0,2$ = insignificante; $0,2 - 0,4$ = bajo; $0,4 - 0,6$ = moderado; $0,6 - 0,8$ = bueno; $0,8-1$ = muy bueno). Este proceso de categorización se realizó con el apoyo de fichas-guía para la categorización según tipo de creencia, las cuales se presentan a continuación en la Tabla 32:

Tabla 32. Ficha de categorización para las creencias conductuales.

Categorías	Concepto	Valores	Ejemplos
1. Poder	Estatus social y prestigio, control y dominio sobre personas y recursos	- Poder Social - Riqueza - Autoridad	- <i>Porque lo digo yo</i>
2. Logro	Éxito personal demostrando competencia de acuerdo a los estándares sociales	- Exitoso - Capaz - Ambicioso - Influyente	- <i>Para ganar</i> - <i>Porque perdería</i> - <i>Para sacar buenas notas</i>
3. Hedonismo	Placer ó gratificación sensual hacia uno mismo	- Placer - Disfrutar de la Vida.	- <i>Para pasármelo bien</i> - <i>Sería divertido</i>
4. Estimulación	Excitación, novedad y desafíos en la vida	- Arriesgado - Vida Variada - Vida Excitante	- <i>Porque es nuevo para mí</i> - <i>Porque nunca lo he hecho</i>
5. Autodirección	Independencia de pensamiento y acción, escoger, Crear, explorar	- Creatividad - Libertad - Curiosidad - Independencia - Escogiendo Sus Propios Objetivos	- <i>Porque me gustaría saber cómo juegan</i> - <i>Porque aprendería cosas sobre discapacidad</i> - <i>Aprendería a tratarlos</i> - <i>Porque si quiero jugar con ellos me da igual lo que digan los demás</i>
6. Universalismo	Entendimiento, apreciación, tolerancia y protección en favor del bienestar de todas las personas y de la naturaleza	- Justicia Social - Amplitud Mental - Mundo En Paz, - Cordura - Un Mundo De Belleza - Unidad Con La Naturaleza - Proteger El Ambiente - Igualdad	- <i>Porque todos deberíamos</i> - <i>Poder jugar</i> - <i>Para que juegue con nosotros</i> - <i>Porque no es justo que no pueda jugar</i> - <i>Porque es uno más igual que nosotros</i>
7. Benevolencia	Preservación y realce del bienestar de las personas con los cuales uno está en contacto personal frecuente	- Disposición a Ayudar, - Perdonar, - Honestidad, - Amistad - Verdadera, - Lealtad.	- <i>Porque así podría ayudarle</i> - <i>Para facilitarle que juegue con el resto</i> - <i>Para ser su amigo</i> - <i>Conocer gente nueva y hacer nuevos amigos</i>
8. Tradición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la propia cultura o religión impone a la persona	- Aceptar La Propia Contribución En La Vida, - Devoción, - Respeto Por La Tradición, - Humildad, - Moderación.	- <i>Porque si soy bueno en un deporte podría ayudarlo a jugar</i>

9. Conformidad	Restricción de acciones inclinaciones e impulsos que pueden perjudicar a otras personas	<ul style="list-style-type: none"> - Obediencia - Autodisciplina - Educación - Honrar a padres y Mayores 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Porque me lo manda el profesor</i> - <i>Porque a mis padres (o cualquier familiar) les gustaría</i>
10. Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad social en las distintas relaciones y consigo mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad Familiar - Nacional - Orden Social - Pulcritud - Reciprocidad - De Valores 	

Tabla 33. Ficha de categorización para las creencias normativas.

Categoría	Conceptos	Ejemplos
1. Entorno social personalizado	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Padres</i> - <i>Hermanos, primos, tíos, abuelos</i>
	Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Profesorado</i> - <i>Tutores</i> - <i>Directores</i>
	Pares	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Compañeros</i> - <i>Amigos</i>
2. Entorno social no personalizado	Personas con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La propia persona con discapacidad, sus familias e instituciones</i>
	Rasgos de personalidad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Las que son muy competitivas, las que son odiosas, las que siempre quieren ganar...</i>
	Generalización	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Todos,</i> - <i>nadie,</i> - <i>todo el mundo</i>
	Otros	<ul style="list-style-type: none"> - <i>medios de comunicación</i> - <i>deportivo</i>
3. Yo mismo	La propia persona que contesta	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Yo mismo quiero jugar con el</i>
4. No pertinentes	Respuesta que no tiene sentido con lo que se le está preguntando	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tartas, pie,</i>
5. Indecisión	No se posiciona	<ul style="list-style-type: none"> - <i>No sé</i>

Tabla 34. Ficha de categorización para las creencias de control.

Categoría	Conceptos	Concepto	Ejemplos
1. Profesor	Estilo de enseñanza	Referido directamente al profesor de EF, la actitud, El rol que otorga al alumno con discapacidad. La selección de contenidos más adecuados que faciliten la integración, Información a sus alumnos, organización de la clase, etc...	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Jugar al fútbol,</i> - <i>Divertirme</i> - <i>Tener más tiempo para practicar</i> - <i>que vaya en mi quipo</i>
	Reglas y normas	Adaptaciones y modificaciones en normas y reglas del juego	<ul style="list-style-type: none"> - <i>-Que su canasta valga 3p</i> - <i>-Que todos podamos jugar con reglas nuevas</i>
	Espacio	Adaptaciones y modificaciones en el espacio o las instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> - <i>obstáculos rampas accesos</i> - <i>ascensor</i>
	equipamiento	Adaptaciones y modificaciones en los materiales	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Canasta, balones, sillas de ruedas,</i>
2. Alumno	Actitud individual	Referida a la propia del individuo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>que me apetezca jugar con él, que quiera ayudarlo,</i>
3. Otros alumnos	El alumno con discapacidad	Todo lo referente a ellos, y las respuesta de "Que no tuvieran discapacidad"	<ul style="list-style-type: none"> - <i>que él se implique jugando, que me caiga bien,</i>
4. Ambos		respuestas que incluye a los dos a los alumnos con y sin discapacidad;	
5. Ninguno	La respuesta no posiciona al sujeto	nadie, nada.	
6. Indecisión		No sé, ni idea	
7. No pertinente			
8. Sin protagonista			

En la Tabla 35, se expone el sistema categorías definitivo con los tres tipos de creencias según TCP (Ocete, 2014):

Tabla 35. Sistema de categorías para las creencias que forman la TCP (Ocete, 2014).

	CATEGORÍA
Creencias conductuales	1. Poder
	2. Logro
	3. Hedonismo
	4. Estimulación
	5. Autodirección
	6. Universalismo
	7. Benevolencia
	8. Tradición
	9. Conformidad
	10. Seguridad
	11. Indecisión
	12. No pertinente
	13. Indiferencia
	14. Contradicción
	Pregunta 3 15. Inclusión como valor
	16. Inclusión como obstáculo
	17. No definidas
	18. No pertinentes
Creencias normativas	1. Entorno social personalizado
	2. Entorno social no personalizado
	3. Yo mismo
	4. No pertinentes
	5. Indecisión
Creencias de control	1. Profesor
	2. Alumno
	3. Otros alumnos
	4. Ambos
	5. Ninguno
	6. Indecisión
	7. No pertinentes
	8. Sin protagonistas
	Pregunta 9 9. Inclusión como valor
	10. Inclusión como obstáculo
	11. Respuestas no definidas
	12. Respuestas no pertinentes

Procedimientos estadísticos

La aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov reveló que las puntuaciones de ninguna de las variables objeto de estudio seguía una distribución normal por lo que se procedió al análisis de datos a través de pruebas no paramétricas. Se llevó a cabo la prueba de Kruskal-Wallis para observar posibles diferencias en las actitudes iniciales tanto general como específica de los alumnos según el tipo de relación establecido con alumnos con discapacidad. Para determinar dónde se encontraban las diferencias, se procedió a testar las diferencias inter-grupos dos a dos con el test de Mann-Whitney con la corrección de Bonferroni. Finalmente, se ha calculó el tamaño del efecto para cuantificar la magnitud de las diferencias entre las medias de los factores donde se han encontrado diferencias significativas (Tejero-González, Castro-Morera, y Balsalobre-Fernández, 2012), siguiendo los valores indicados por Cohen (1988), considerando: $\leq .10$ (pequeño); $.10$ a $.25$ (moderado) y $\geq .40$ (alto).

3.3.5 Muestra 2: profesorado de EF

La muestra total de los profesores de EF está formada por 18 sujetos, 11 mujeres (61%) y 7 hombres (39%), con edades comprendidas entre los 32 y los 51 años, teniendo una media de edad de $X = 40.2$ ($DT = 6.6$). En las Tablas 36 y 37 se muestran las principales características de la muestra total y por sujeto:

Tabla 36. Características del profesorado participante en el estudio.

Variable	Nº profesores	%
Tipo de centro		
Ordinario	13	72.3 %
Atención preferente	5	27.7 %
Titulación		
Licenciado	17	94.5 %
Doctor	1	5.5 %
Experiencia docente		
+ 10 años	14	78 %
-10 años	4	22 %
Experiencia docente con discapacidad		
Si	13	72.3 %
No	5	27.7 %

Tabla 37. Variables del profesorado participante en el estudio.

Sujeto	G	ED	TIT	Centro	Años docente	Experiencia Discapacidad	Experiencia Docente Disca.	Formación específica Disca.
1	0	46	3	0	23	1	1	No
2	0	40	2	1	11	1	1	Curso Discapacidad y escuela
3	0	45	2	1	22	0	1	Jornadas Discapacidad auditiva/III Semana de deporte inclusivo (INEF-UPM)
4	1	46	2	1	22	1	0	Curso Actividades Físicas Inclusivas
5	1	51	2	0	28	0	0	No
6	1	32	2	0	7	0	0	No
7	1	34	2	0	10	1	1	Actividad Física para discapacidad. FUNDOSA. Prácticas en TAFAD
8	1	30	2	0	5	1	1	Semana de deporte inclusivo
9	0	49	2	0	25	1	1	N/C
10	0	33	2	0	8	1	0	No
11	1	35	2	0	10	1	1	No
12	1	39	2	0	14	1	1	Voluntariado específico discapacidad
13	1	39	2	0	12	1	1	CURSO AFA, torneos inclusivos, congreso nacional Toledo
14	1	50	2	1	25	1	0	No
15	0	32	2	1	8	1	0	no
16	0	41	2	0	----	1	1	AF para discapacitados en ciclo formativo/ 50 hrs
17	1	40	2	0	16	1	1	AF para discapacitados en ciclo formativo/ 50 hrs
18	1	41	2	0	17	1	0	no

G=género; ED= edad; TIT=titulación; CENTRO=tipo de centro; EXPER.DISCAPACIDAD= experiencia con discapacidad; EXPERIENCIA DOCENTE DISCA. = Experiencia docente en discapacidad; FORMACIÓN ESPECÍFICA DISCA.= Formación específica en discapacidad

3.3.6 Instrumentos

3.3.6.1 Actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad física en EF

Se utilizó el cuestionario “Attitud toward inclusion of individual with physical disabilities in Physical Education” (ATISDPE-R; Kudláček et al., 2002). Diseñado para medir la intención del profesor a incluir alumnos con discapacidad física en EF, basado en la TCP (Ajzen, 1991), formado por 3 dimensiones correspondientes a las creencias conductuales (10 ítems), normativas (7 ítems) y de control (8 ítems). Cada dimensión está formada por dos constructos: probabilidad y evaluación. El cuestionario presenta un sistema de puntuación de una escala de tipo Likert de 7 puntos (siendo 1, extremadamente desacuerdo y 7, totalmente de acuerdo) y de -3 a +3 en el constructo de evaluación. En el caso de este estudio, se ha utilizado solo la parte de creencias conductuales del cuestionario es decir, la actitud, no utilizando el resto del mismo. Consta de dos partes:

- Datos personales: la edad, el género, la titulación, los años impartiendo docencia, experiencia previa con personas con discapacidad, la experiencia previa como docente con alumnos con discapacidad, si actualmente imparte docencia en un centro de atención preferente y finalmente si ha recibido formación relacionada con discapacidad;
- Relación de 10 ítems correspondientes a la dimensión de creencias conductuales ó actitud. Siendo los ítems 1, 3, 5 6, 9 y 10 con sentido

positivo y los ítems 2, 4, 7 y 8 con sentido negativo. A continuación, mostramos los ítems utilizados en el cuestionario:

- 1 *Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física ayudará a los alumnos sin discapacidad a aprender a interactuar con las personas con discapacidad física*
- 2 *Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física hará que la enseñanza de la educación física sea más difícil.*
- 3 *Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física animará a los alumnos a aprender a ayudar a otros.*
- 4 *Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física hará que la planificación de las clases y su preparación será mucho más difícil.*
- 5 *Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física les enseña a los alumnos a desarrollar una mayor tolerancia.*
- 6 *La inclusión tendrá un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos con discapacidad física (por ejemplo, en la autoestima)*
- 7 *Los alumnos con discapacidad física sufrirían una discriminación en mis clases de educación física.*
- 8 *Los alumnos con discapacidad física enlentecerán la instrucción y el progreso de mis clases de educación física.*
- 9 *La inclusión de alumnos con discapacidad física hará que mis alumnos tengan un mejor conocimiento sobre las personas con discapacidad.*
- 10 *Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física les enseña a los alumnos sin discapacidad al trabajo de cooperación*

3.3.6.2 Autoeficacia en la enseñanza de EF en condiciones inclusivas

Se utilizó el “Self-efficacy in teaching PE under inclusive conditions” (SEIPE; Hutzler et al., 2005) diseñado para medir la autoeficacia del profesor en la enseñanza de la EF en condiciones inclusivas, está basado en las instrucciones para la construcción de cuestionarios de autoeficacia (Bandura, 1977). Consta de 15 ítems sobre la confianza del docente encuestado en su capacidad de proporcionar las condiciones de aprendizaje óptimas para el alumno con discapacidad y sus compañeros si discapacidad. Los ítems son pequeños casos o situaciones centrados en distintas discapacidades: 8 en la discapacidad física, 3 en el trastorno del desarrollo, 2 en el trastorno de déficit de atención y 2 casos en la discapacidad visual. Utiliza una escala de tipo Likert de 4 puntos, (1, nada en absoluto; 2, en cierta medida; 3, bastante; y 4, mucho). Tras adaptarlo al contexto español el cuestionario definitivo es el siguiente:

- 1 *Usted es profesor de una clase de 1º ESO, donde van a practicar voleibol. Un alumno presenta considerables dificultades motoras. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?*
- 2 *Usted quiere enseñar en clase de 2º ESO, bádminton. Tiene un alumno con movilidad reducida. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas?*
- 3 *Usted es profesor de 3º ESO, y uno de sus alumnos, siempre le hace preguntas mientras usted habla pero sin escuchar sus respuestas. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?*
- 4 *Quieres plantear el juego del “pilla-pilla” a tus alumnos de 4º ESO. Un*

- alumno de su clase tiene muy limitada la visión (15%) ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros óptimas condiciones de aprendizaje?*
- 5 *Quiere administrar la prueba de aptitudes físicas en la clase de 1º bachillerato. Uno de sus alumnos, se encuentra con movilidad reducida. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones de práctica óptimas?*
 - 6 *En su clase de 2º ESO, uno de sus alumnos es conocido en clase por ser torpe. ¿En qué medida se siente seguro de su capacidad para incluir a este alumno con sus compañeros de juegos?*
 - 7 *Usted quiere enseñar a su clase de 4º ESO, baloncesto. Un alumno tiene una limitación moderada en un lado del cuerpo. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad de proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros un aprendizaje en óptimas condiciones?*
 - 8 *En su clase de 3º ESO tiene un alumno con una amputación por encima de la rodilla y quiere jugar al fútbol con sus amigos /as en su tiempo libre. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad con sus compañeros jugando a fútbol?*
 - 9 *En su clase de 1º bachillerato, tiene una alumna con una limitación motora grave en el lado izquierdo de su cuerpo. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para enseñar a la niña un servicio de voleibol que cruce la red?*
 - 10 *En su clase de 2º ESO un alumno utiliza una silla de ruedas para su movilidad diaria. ¿En qué medida siente seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad e introducirlo en juegos en grupo junto con sus compañeros de su clase?*
 - 11 *En su clase de 4º ESO una alumna usa un andador para la movilidad diaria. ¿En qué medida se siente seguro de su capacidad para incluir a la niña con discapacidad con sus compañeros en juegos durante el recreo?*
 - 12 *Usted explica a los alumnos de su clase de 3º ESO, que deben prepararse para un examen final en gimnasia rítmica. Un alumno tiene una limitación grave del movimiento y solo es móvil con muletas. ¿Hasta qué punto se*

- siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?*
- 13 *Quieres ir a una excursión durante la noche con su clase de 1º ESO en la que un alumno con silla de ruedas está incluido. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?*
- 14 *Tú estás ejerciendo como árbitro en una final de baloncesto. Al final del juego,*
un alumno se acerca llorando y acusándole de tomar la decisión equivocada causando a su grupo la derrota. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para dominar la situación?
- 15 *El departamento de Educación Física de su centro, ha asignado 2 horas adicionales a la semana para evaluar e individualmente enseñar a los alumnos que necesitan atención especial. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para evaluar el rendimiento de estos alumnos?*

3.3.6.3 Diario del profesor

El diario del profesor se presenta como una herramienta más a utilizar en el proceso de evaluación del programa. Ha sido desarrollada *ad. hoc* para que el profesor pueda plasmar sus percepciones sobre cada una de las sesiones llevadas a cabo en el centro así como todo aquello que considere destacable y oportuno de cara al programa su implementación y mejora.

El diario sigue un formato clásico, marcando al comienzo de cada sesión las características principales de la misma: fecha, grupo, deporte y número de sesión. Una vez finalizada cada sesión el profesor responde a cuestiones relacionadas tanto con aspectos organizativos como perceptivos de la sesión:

- Principales cuestiones a destacar (respecto al alumno, organización, material, etc.)
- Las principales incidencias que he observado (que hayan afectado al desarrollo de la sesión)
- Cómo me he sentido
- Sugerencias

3.3.7 Procedimiento

La primera toma de datos del estudio (pretest) se realizó en la fase previa a la implementación del programa en los centros educativos. Para ello, se convocó a los profesores, la semana antes del comienzo del programa a una reunión en las instalaciones de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF de la UPM. Se administraron los dos cuestionarios por persona formada para la ocasión, con una duración total de 20 min.

Para la segunda toma de datos (posttest), la administración del cuestionario se realizó por correo electrónico debido a la imposibilidad de los docentes de acudir a la facultad dada las fechas de finalización del curso escolar. Se cerró una fecha concreta con cada uno de los profesores para el envío de los cuestionarios, siendo esta una semana después de la finalización del mismo.

En el caso del diario del profesor, se les entregó antes de comenzar las sesiones a través de correo electrónico y se recogió según finalizaban el programa, por el mismo medio.

Codificación de los datos

Una vez recogido la información a través de los diarios, se siguieron una serie de pasos en el análisis de textos (Heinemann, 2003). Se organizaron y prepararon los distintos documentos de Word, uno por cada sujeto, deporte y sesión, siendo nombrados siguiendo esa misma estructura. Un ejemplo sería Sujeto10/BSR/2, correspondiente al sujeto 10, el deporte realizado en la sesión es el baloncesto en silla de ruedas, y el número de la sesión desarrollada, la número 2. Una vez organizado los diarios bajo este sistema, se utilizó el programa NVIVO v10 para el análisis posterior. Se llevó a cabo un proceso inductivo, comenzando con una primera lectura flotante de los documentos para crear un esquema general del contenido. Tras este análisis, emergen 5 tendencias en las respuestas relacionadas con el alumno, el profesor, los contenidos, el material y la organización.

Tras el análisis del contenido, y bajo el criterio de un grupo de expertos, se resolvieron las dudas aparecidas durante el proceso de categorización y se hicieron las modificaciones pertinentes. Con el fin de otorgarle fiabilidad a los criterios de organización de la información emergente, se creó una ficha como guía (Tabla 38). Con el fin de comprobar la fiabilidad interobservador dos investigadores entrenados categorizaron 500 unidades de registro respectivamente, seleccionadas aleatoriamente. Con el fin de otorgarle fiabilidad a la categorización, se obtuvo el coeficiente Kappa de Cohen, a través del programa QSR NVIVO v10 para reflejar la fuerza de concordancia entre los dos observadores, obteniendo en este caso un valor de 1. Siguiendo el grado de acuerdo en función del índice Kappa según Landis y Koch (1977) ($\leq 0 = \text{sin}$

acuerdo; 0'0,2= insignificante; 0,2 - 0,4= bajo; 0,4 - 0,6= moderado; 0,6 -0,8= bueno; 0,8-1= muy bueno). Este proceso de categorización se realizó con el apoyo de fichas-guía para la categorización según tipo de creencia, las cuales se presentan a continuación en la Tabla 38.

Tabla 38. Ficha para la categorización del diario del profesor.

CATEGORIAS	CONTENIDO
ORGANIZACIÓN	Cuestiones referidas a: <ul style="list-style-type: none"> • Cómo ha organizado el material, el espacio o la actividad el profesor • Problemas para llevar a cabo la sesión • Adaptaciones en las reglas y normas • Apoyo previo a la sesión con fichas o videos explicativos.
MATERIAL	Cuestiones en las que se nombre explícita o implícitamente que el material en relación a: <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad • Calidad • Atractivo
ALUMNO	Cuestiones referidas a: <ul style="list-style-type: none"> • Participación en clase • Progreso • Nivel de motivación • Relación con el material • Relación con compañeros con • Relación con compañeros sin • Relación con profesor
PROFESOR	Cuestiones relacionadas con : <ul style="list-style-type: none"> • Sensaciones y sentimientos • Percepciones • Relación con el alumnos • Direccion de clase • Formación previa en cuanto a habilidades y competencias necesarios para desarrollar las sesiones
CONTENIDOS	Cuestiones en las que se vea explícita o implícitamente que los contenidos trabajados condicionan la sesión por: <ul style="list-style-type: none"> • Características propias del deporte • Requisitos materiales y espaciales • Habilidades requeridas para su participación

Las consideraciones que se tuvieron en cuenta de cara a la organización de las unidades de registro fueron:

- Que una misma unidades de registro puede ser categorizada en dos o más dimensiones distintas al mismo tiempo.

- Las dimensiones pueden ir evolucionando según va avanzando el proceso de categorización, apareciendo en las descripciones nuevos términos o conceptos, pudiéndose crear nuevas dimensiones en caso de que se considerase adecuado.

Durante el proceso, las dudas que iban surgiendo se ubicaban en la dimensión “Dudas”, para luego ir resolviéndolas con el grupo de expertos y reubicándolas en las dimensiones existentes previamente establecidas. Finalmente, se realizó una interpretación de la información obtenida de las dimensiones destacando las principales temáticas, que son presentadas en el capítulo 4 de resultados.

Procedimientos estadísticos

Se chequeó la normalidad para cada una de las variables analizadas en cada una de las herramientas utilizando la prueba Kolmogorov-Smirnof. En primer lugar se realizó un análisis según factor intra ítem, al efecto de conocer las posibles diferencias dentro de la muestra total estudiada. Se segmentó la muestra en función de los factores indicados (género, edad, años de docencia, experiencia docente con alumnos con discapacidad y experiencia docente con alumnos con discapacidad en Educación Física) y se chequearon las diferencias para cada ítem. Para ello, se utilizó la prueba de U-Mann Whitney. Para comprobar las diferencias inter ítem según momento de aplicación (pre-post) se realizó la prueba de Wilcoxon entre muestras relacionadas para estadística no paramétrica.

3.3.8 Muestra 3: alumnos con discapacidad

La muestra final de sujetos con discapacidad está formada por N=22 alumnos, siendo 9 mujeres (45%), y 11 varones (55%), con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, con una M= 13.6 y una SD= 1,32, todos ellos escolarizados en centros de atención preferente de la CM, siendo 17 de discapacidad auditiva y 5 discapacidad motórica.

3.3.9 Instrumentos

3.3.9.1 El autoconcepto

Se utilizó el cuestionario “Autoconcepto forma 5” (AF5; F. García y Musitu, 2001), con el objetivo de analizar el impacto del programa de intervención en el autoconcepto de los alumnos con discapacidad participantes en el estudio. Este instrumento se fundamenta en el modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), y consta de 30 ítems, divididos en cinco subescalas, 6 ítems por cada una de ellas. Los participantes tienen que responder a los ítems en una escala entre 1 y 99 puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo y 99 = totalmente de acuerdo. La distribución de los ítems por escala es:

- Académico/laboral (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26),
- Social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27),
- Emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28),
- Familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y
- Físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30);

Se muestra un ítem como ejemplo de cada una de las dimensiones evaluadas:

- Dimensión académico/laboral: *“hago bien los trabajos escolares o profesionales”* (ítem 1).
- Dimensión Social: *“hago fácilmente amigos”* (ítem 2).
- Dimensión Emocional: *“tengo miedo de algunas cosas”* (ítem 3).
- Dimensión Familiar: *“soy muy criticado en casa”* (ítem 4).
- Dimensión Físico: *“me cuido físicamente”* (ítem 5).

3.3.9.2 La autoestima

Se utilizó la “Escala de Autoestima de Rosenberg” (RSES; Rosenberg, 1989), con el fin de analizar el impacto del programa de intervención en la autoestima de los alumnos con discapacidad. La herramienta validada para población española por Martín Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007), hace una medición global de la autoestima, con una estructura formada por 10 ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a, enunciados 5 de ellos de forma positiva (1, 2, 4, 6, 7) y 5 de forma negativa (3, 5, 8, 9,10), con una escala de tipo Likert de 4 puntos (1=muy de acuerdo y 4=muy desacuerdo).

Para su corrección deben invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados negativamente y posteriormente sumarse todos los ítems. La puntuación total, por tanto, oscila entre 10 y 40. Al inicio del cuestionario aparecen los datos demográficos: edad, género, tipo de discapacidad, tipo de

práctica deportiva, deporte practicado (en caso afirmativo) y años de práctica.

La relación total de los ítems del cuestionario son:

- 1 *Siento que soy una persona digna de aprecio al menos en igual medida que los demás*
- 2 *Me inclino a pensar que en conjunto, soy un fracasado*
- 3 *Creo que tengo varias cualidades buenas*
- 4 *Puedo hacer cosas tan bien como el resto de la gente*
- 5 *Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí*
- 6 *Tengo una actitud positiva hacia mí mismo*
- 7 *En general estoy satisfecho de mí mismo*
- 8 *Desearía valorarme más*
- 9 *A veces me siento verdaderamente inútil*
- 10 *A veces pienso que no sirvo para nada.*

3.3.10. Procedimiento

Para la administración de ambos cuestionarios, las mismas personas que se instruyeron para los cuestionarios de alumnos sin discapacidad, estudiantes de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, fueron las encargadas de administrar a este grupo. Fueron administrados ambos cuestionarios conjuntamente a los alumnos en su horario de clase, para lo que tuvieron un tiempo total de 30 minutos, coincidiendo con la toma de datos del resto de sus compañeros sin discapacidad. Todos los padres, fueron informados a través de una carta, antes del comienzo del programa de que sus hijos formarían parte del estudio, teniendo que entregarlo cumplimentado y firmado antes del comienzo del mismo como requisito principal.

Procedimientos estadísticos

La aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov reveló que las puntuaciones de ninguna de las variables objeto de estudio seguía una distribución normal por lo que se procedió al análisis de datos a través de

pruebas no paramétricas. En primer lugar se realizó un análisis según factor intra ítem, al efecto de conocer las posibles diferencias dentro de la muestra total estudiada. Se segmentó la muestra en función de los factores indicados (género, edad, tipo de discapacidad y práctica deportiva) y se chequearon las diferencias para cada ítem. Para ello, se utilizó la prueba de U-Mann Whitney. Para comprobar las diferencias inter ítem según momento de aplicación (pre-post) se realizó la prueba de Wilcoxon entre muestras relacionadas para estadística no paramétrica.

4. Resultados

4.1. Resultados del análisis del impacto del programa en los alumnos sin discapacidad

4.1.1 Análisis de la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF

Recordemos que para valorar la actitud del profesorado hacia la inclusión se utilizó el “Children Attitude Integrated Physical Education-Revised” (CAIPE-R; Block, 1995). La aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov reveló que las puntuaciones de ninguna de las variables objeto de estudio seguía una distribución normal (Z actitud general pre = 5.70, $p < .001$; Z actitud específica pre = 2.92, $p < .001$; Z actitud general post = 4.12, $p < .001$; Z actitud específica post = 3.09, $p < .001$), por lo que se procedió al análisis de datos a través de pruebas no paramétricas.

En la Tabla 39 se muestran los descriptivos de las puntuaciones obtenidas en las escalas general y específica por cada uno de los grupos de estudio. Se llevó a cabo la prueba de Kruskal-Wallis para analizar las posibles diferencias en las actitudes iniciales, tanto en la dimensión general como la específica, de los alumnos según el tipo de relación establecido con alumnos con discapacidad, encontrando que sí existen diferencias iniciales en las puntuaciones de actitud general ($\chi^2_{2,2} = 6.77$, $p = .034$), aunque no para la actitud específica ($\chi^2_{2,2} = 2.85$, $p = .241$).

Para determinar dónde se encontraban las diferencias, se procedió a evaluar las diferencias inter-grupos dos a dos con el test de Mann-Whitney con la corrección de Bonferroni. Los resultados de las tres comparaciones muestran

que los estudiantes pertenecientes a centros ordinarios reportan una actitud general más positiva hacia la discapacidad que los estudiantes pertenecientes a centros inclusivos sin alumnos con discapacidad en sus clases ($Z = -2.42$, $p = 0.15$), no hallándose diferencias entre los alumnos pertenecientes al grupo 1 y 3 ($Z = -1.73$, $p = .084$), y los alumnos de los grupos 2 y 3 ($Z = -.18$, $p = .860$).

Tabla 39. Estadísticos descriptivos de los tres grupos de estudio* Prueba de Mann-Whitney con corrección de Bonferroni, (* $p \leq .05$).

	N	Actitud general M (DT)	Actitud específica M (DT)
Grupo 1: Alumnos de centros ordinarios	516	3.24 (.46)*	2.91 (.69)
Grupo 2: Alumnos de centros inclusivos sin discapacidad en su clase	352	3.16 (.50)*	2.85 (.69)
Grupo 3: Alumnos de centros inclusivos con discapacidad en su clase	200	3.16 (.52)	2.89 (.72)

Considerando las diferencias iniciales encontradas, se procedió al análisis del efecto de la intervención segmentando la muestra por subgrupos. En la Tabla 40 se muestran los resultados de la prueba de Wilcoxon utilizada para determinar si existieron diferencias entre las actitudes hacia la discapacidad antes y después de la intervención en cada grupo. Se puede observar como en el único grupo sobre el que se registra un cambio significativo es el grupo 2 (alumnos pertenecientes a centros inclusivos sin estudiantes con discapacidad en su clase).

Tabla 40. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones pre y post en los tres grupos de estudio y prueba de Wilcoxon (* $p \leq .05$).

Grupos	Variables	Pre M (DT)	Post M (DT)	Z	p
1	Actitud general	3.24 (.46)	3.24 (.47)	-.124	.901
	Actitud específica	2.91 (.69)	2.90 (.72)	-.452	.652
2	Actitud general	3.16 (.50)	3.28 (.45)	-4.125	.000*
	Actitud específica	2.85 (.69)	2.89 (.74)	-1.105	.269
3	Actitud general	3.16 (.52)	3.18 (.46)	-.037	.970
	Actitud específica	2.86 (.72)	2.84 (.75)	-.708	.479

A continuación, se procedió con el análisis de las variables edad, género, nivel de competitividad y contacto previo, en relación con la dimensión general y específica del cuestionario (CAIPE-R) respecto a los tres grupos para los dos momentos (pre y post intervención).

Edad

Los resultados del análisis de regresión de la actitud tomando la edad como variable independiente mostraron diferencias significativas en el grupo 1, antes de la intervención en la dimensión general del cuestionario, estableciéndose una relación inversa; a mayor edad, peor actitud (t -2.79; $p < .005$) con una varianza explicada del 13%. En el caso de la dimensión específica del cuestionario antes de la intervención, también se encontró un efecto significativo de la edad sobre las actitudes, en el grupo 1 (t -3.52; $p < .005$) y el grupo 2 (t -2.82; $p < .005$), con una varianza explicada del 21% y del 18% respectivamente.

Tras la intervención, en la dimensión general del cuestionario se encontró un efecto significativo de la edad en los grupos 1 ($t = -2.87$; $p = .004$) y 2 ($t = -4.11$; $p = .000$), con una r^2 corregida de 0.14 y 0.42, respectivamente.

Género

El test de Mann Whitney para la comparación de dos muestras independientes reveló diferencias significativas en la dimensión específica del cuestionario antes de la intervención, en el grupo 2 ($Z = -2.51$; $p = .012$), con un tamaño del efecto de 0.13. Las chicas ($M = 2.87$) presentaron valores superiores que los chicos ($M = 2.71$).

En cuanto al género después de la intervención, se encontraron diferencias significativas en la dimensión general del cuestionario en el grupo 1 ($Z = -4.21$; $p = .000$), mostrando las chicas valores superiores ($M = 3.26$) que los chicos ($M = 3.11$), siendo el tamaño del efecto 0.18; y en el grupo 3 ($Z = -2.07$; $p = .038$), mostrando las chicas valores superiores ($M = 3.19$) que los chicos ($M = 3.11$), con una varianza del 14%. Los resultados también revelaron diferencias significativas tras la intervención en la dimensión específica en el grupo 1 ($Z = -2.21$; $p = .027$) mostrando las chicas valores superiores ($M = 2.85$) que los chicos ($M = 2.72$), siendo el tamaño del efecto 0.09.

Nivel competitividad

Los análisis a posteriori realizados con la prueba de Scheffé revelaron que las diferencias antes de la intervención en la dimensión específica del cuestionario en el grupo 3 ($\chi^2_{2,2} = 14.88$, $p = .001$), entre los grupos de alumnos

nada competitivos ($M=3.27$) y el que se consideraban algo competitivos ($M=2.81$), a favor de los alumnos nada competitivos, con un tamaño del efecto de 0.28; y entre los grupos (0 y 2) alumnos nada competitivos ($M=3.27$) y muy competitivos ($M=2.67$) a favor del grupos de alumnos nada competitivos con un tamaño del efecto de 0.39.

En cuanto a la dimensión general del cuestionario tras la intervención, se encontraron diferencias significativas en el grupo 1 entre los grupos de alumnos nada competitivos ($M=3.28$) y los alumnos muy competitivos ($M=3.13$), obteniendo un tamaño del efecto del 0.18.

Contacto previo

El test de Mann Whitney reveló diferencias significativas tras la intervención en la dimensión general del cuestionario, en el grupo 3 ($Z -3.83$; $p=.000$), a favor de los alumnos que no tuvieron contacto previo antes de la intervención ($M= 3.35$) respecto a los que si lo habían tenido ($M= 3.11$), con un tamaño del efecto de 0.26.

Los resultados de la prueba también revelaron diferencias significativas tras la intervención en la dimensión específica del cuestionario ($Z -2.61$; $p=.009$) a favor de los alumnos que no tuvieron contacto previo antes de la intervención ($M= 3.00$) respecto a los que si lo habían tenido ($M= 2.69$), con un tamaño del efecto de 0.18.

4.1.2. Análisis de la actitud hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en las sesiones de EF

Tras el análisis de las respuestas obtenidas de los alumnos de secundaria y bachillerato en el cuestionario “Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical Education” (CBIPPD-MPE; Obrusnikova et al., 2010), sobre la *“Actitud hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en las sesiones de EF”*, se obtuvieron un total de 11551 unidades de registro pertenecientes a los 596 alumnos de secundaria que contestaron el cuestionario antes y después de la intervención. En base al sistema de categorías anteriormente expuesto en el capítulo 3 de material y método, se presentan los resultados obtenidos para cada una de las muestras de alumnos sin discapacidad (1, 2 y 3).

Análisis de los resultados del grupo de alumnos sin discapacidad en centros ordinarios (grupo 1).

Esta muestra estuvo compuesta por $n=274$ sujetos pertenecientes a 29 grupos distintos, obteniéndose 5833 unidades de registro correspondientes a todas las creencias. Se presentan en la Tabla 41 la distribución de frecuencias para esta muestra por tipo de creencia y momento, continuando con el análisis detallado de cada una de ellas.

Tabla 41. Distribución de las frecuencias para las categorías del grupo 1 según momento.

TIPO CREENCIA	TOTAL	PRE	POST
1.Creencias conductuales: manifiestan valor	1.122	573	549
Creencias conductuales: no manifiestan valor	242	131	111
Creencias conductuales: pregunta 3	674	349	325
1. Creencias normativas	1.837	945	892
2. Creencias de control	1.317	605	712
Creencias de control: pregunta 9	641	317	324
TOTAL	5.833	2.920	2.913

Análisis de las creencias conductuales

Se obtuvieron un total de 2038 unidades de registro, siendo 573 del pretest y 549 del posttest, incluyendo tanto las que manifiestan valor como las que no manifiestan y de la pregunta 3, que aunque con un naturaleza distinta a las anteriores aporta información relevante para el análisis de estas creencias. En la Tabla 42, se puede observar la distribución de las frecuencias de las 1122 unidades de registro pertenecientes a las creencias conductuales que manifiestan valor:

Tabla 42. Frecuencia de las categorías conductuales que manifiestan valor (grupo1).

Categorías	PRE	%	POST	%
Benevolencia	103	17.98	71	12.93
Conformidad	2	0.35	0	0.00
Estimulación	26	4.54	34	6.19
Hedonismo	45	7.85	43	7.83
Logro	164	28.62	194	35.34

Poder	0	0.00	0	0.00
Seguridad	5	0.87	1	0.18
Tradicición	0	0.00	0	0.00
Universalismo	70	12.22	62	11.29
Auto-dirección	158	27.57	144	26.23

Los dominios motivacionales con mayor frecuencia tanto en el pretest como el posttest fue logro, autodirección y benevolencia, donde la benevolencia y la autodirección descienden ligeramente en el posttest y en el caso del logro aumenta tras la intervención. De todos los dominios motivacionales del sistema de categorías, en este caso no obtuvieron ninguna respuesta ni el poder ni la tradición y prácticamente inexistentes las unidades de registro relativas a la conformidad. Los alumnos proporcionan una serie de motivos por los cuales creen que la inclusión sería beneficiosa. En relación al caso del logro aparece una tendencia en relación a mejorar como persona:

“Sería menos egoísta” (064a);

“Me sentiría orgullosa de mi ayudando a maria o carlos” (091e);

“Nos ayudaría a no ser tan competitivos” (071bachb).

Aunque el alumno también alude a cuestiones negativas en relación a la inclusión, con una clara tendencia a la falta de éxito en la práctica deportiva en cuanto a las habilidades del alumno:

“Ralentizaría la clase” (041f);

“Sería más difícil para el equipo porque se movería más lento” (041b).

En relación a las respuestas que el alumno facilita en relación a la benevolencia, éstas aluden a cuestiones relativas a la ayudar o al entablar amistad:

“Sería sus amigos porque son personas normales igual que todos y necesitan el mismo trato y sentirse con utilidad” (042c);

“Así le ayudo a integrarse” (041a).

Respecto al dominio motivacional de autodirección, los alumnos mostraron una tendencia a aprender cosas nuevas en relación a la discapacidad en sí y a la práctica deportiva, así como aprendizajes personales que les ayuda a la mejora como persona:

“Porque aprendería cosas nuevas” (041b);

“Aprendería a superarme en mis cosas porque no disfruto lo que tengo” (041a).

Figura 12. Frecuencia de las categorías de las creencias conductuales que manifiestan valor (grupo 1).

Análisis de las creencias conductuales que no manifiestan valor

Encontramos 242 unidades de registro, distribuidas 131 en el pretest y 111 en el posttest que no manifestaron valor. De las 4 categorías establecidas, destacan las respuestas contradictorias, refiriéndonos aquí a aquellas respuestas relacionadas con los motivos por los cuales creen que sería bueno jugar con un compañero con discapacidad, y a la inversa cuando se les pregunta porque creen que no sería bueno jugar con un compañero con discapacidad, contestando contradiciendo a la afirmación formulada en la pregunta (Figura 13):

“Creo que siempre sería bueno” (041b);

“No veo nada por lo cual no fuera bueno para mí” (064c).

Figura 13. Respuestas por categorías de las creencias conductuales que no manifiestan valor (grupo 1).

Análisis de la pregunta 3 de las creencias conductuales

Se obtuvieron 674 unidades de registro, perteneciendo 349 al pretest y 325 al posttest, surgiendo dentro de esta pregunta 4 subcategorías (Tabla 43).

Tabla 43. Frecuencia de las categorías de la pregunta 3 de las creencias conductuales (grupo 1).

Categorías	PRE	%	POST	%
1.No pertinentes	24	6.88	27	8.31
2.Respuestas no definidas	24	6.88	28	8.62
3. Respuestas relacionadas con la inclusión como obstáculo		11.76		5.84
Alumno con discapacidad	10	2.87	7	2.15
Alumno sin	21	6.02	8	2.46
Desarrollo de la clase-sesión	10	2.87	4	1.23
4. Respuestas relacionadas con la inclusión como valor		74.5		77.22
Autodirección	37	10.60	34	10.46
Benevolencia	52	14.90	50	15.38
Estimulación	12	3.44	13	4.00
Hedonismo	109	31.23	116	35.69
Universalismo	50	14.33	38	11.69

Se puede comprobar cómo las “respuestas relacionadas con la inclusión como valor” fue la que más frecuencia obtuvo, con un total de 511 unidades de registro, elevando el porcentaje de respuestas tras la intervención. Dentro de esta subcategoría, aparecen reflejados 5 de los 10 dominios motivacionales que componen esta categoría, destacando los valores de hedonismo y benevolencia. Le siguen a continuación los dominios de universalismo y autodirección, mostrándose el dominio de estimulación como el menos frecuente. Las respuestas de hedonismo del alumnado muestran una tendencia al disfrute personal tanto de manera individual como conjunta con el compañero con discapacidad:

“Divertido poder experimentar, jugar con alguien en silla de ruedas” (041c);

“Que me divertiría jugando con él” (042b).

En relación a la benevolencia, los alumnos creen que ellos pueden ayudarles enseñándoles cosas, compartiendo el tiempo, creando nuevas amistades y estando a su disposición en lo que el compañero necesite:

“Enseñarle cosas que hago yo” (041b);

“Intentar hacerme su amiga” (041e).

En cuanto al hedonismo, el alumno lo relaciona con el disfrute y la diversión:

“El juego sería más divertido” (091c);

“Que jugaremos al baloncesto y nos lo pasamos bien” (091e).

La siguiente subcategoría con mayor número de frecuencia fueron las “respuestas relacionadas con la inclusión como obstáculo”, en las tres subcategorías se muestra un descenso de las frecuencias para el momento del posttest. La tendencia en las respuestas hace alusión a que el alumno sin discapacidad muestra creencias relativas a la pena, el desagrado y la burla y el esfuerzo y la ayuda, dándose tanto antes como después de la intervención:

Pena:

“Me dan pena que no puedan hacer lo mismo que yo” (091a);

“Me dan un poquillo de pena” (081b).

Desagrado-burla:

“No me agrada mucho” (071bachb);

“No reírme de ellos” (091a).

Esfuerzo personal:

“Pues mucho esfuerzo” (041b);

“Habría que tener mucha paciencia” (042c).

En cuanto al alumno con discapacidad, la tendencia en las respuestas fueron hacia por un lado, los apoyos que necesitan y por otro, las limitaciones que creen que tienen:

Apoyos:

“Que van a necesitar más ayuda para jugar” (042d);

“Alguna parte de juego necesitara un poco de ayuda” (081b).

Limitaciones:

“No se van a mover con la misma rapidez porque son discapacitados” (081c);

“Yo jugando rápido al baloncesto y el muy lento” (091a).

En cuanto al desarrollo de la sesión, las creencias del alumnado mostraron una tendencia hacia la afirmación que el ritmo de juego de las clases y el nivel de competición se verá afectado:

“En perder el partido” (041c);

“Que irían más lentas las clases” (091a).

Análisis de las creencias normativas

Se registraron 1837 respuestas, 945 del pretest y 892 del posttest, distribuidas como se muestra en la Tabla 44. Tanto el número de respuestas como su distribución por categorías resultan similares en ambos momentos. Por un lado, el alumno identificó personas concretas de su “entorno social personalizado” (pares) y “no personalizado” (generalización) como agentes de influencia (Figuras 14 y 15), mientras que la personas con discapacidad y el entorno escolar ocupan un segundo puesto, ambas al mismo nivel según las frecuencias reflejadas. Los alumnos sienten que éstos son los entornos que

tienen interés en que ellos participen activamente con alumnos con discapacidad en las sesiones de EF. En tercer lugar, identifican a la familia como agente de influencia, habiendo una diferencia significativa con las frecuencias anteriormente mencionadas.

Tabla 44. Frecuencia de las categorías pertenecientes a las creencias normativas por momento (grupo 1).

CATEGORIAS	PRE	%	POST	%
1. Entorno social personalizado	414	43.42	393	44.06
Escolar	87	9.21	105	11.77
Familiar	80	8.47	53	5.94
Pares	247	26.14	235	26.35
2. Entorno social no personalizado	394	41.7	362	40.6
Rasgos de personalidad	49	5.19	36	4.04
Generalización	246	26.03	239	26.79
Otros	10	1.06	3	0.34
Personas con discapacidad	89	9.42	84	9.42
3. Indecisión	71	7.51	84	9.42
4. No pertinentes	18	1.9	14	1.57
5. Yo mismo	48	5.08	39	4.37

Figura 14. Comparación de las frecuencias de las subcategorías de "entorno social personalizado" según momento (grupo 1).

Figura 15. Comparación de las frecuencias de las subcategorías de “entorno social no personalizado” según momento (grupo 1).

Análisis de las creencias de control

Se registraron 1317 respuestas, 605 del pretest y 712 del postest, distribuidas como se muestra en la Tabla 45. Tanto el número de respuestas como su distribución por categorías resultaron similares en ambos momentos. La categoría con mayor frecuencia antes de la intervención fue la del “profesor”, destacando el alumnado el “estilo de enseñanza”, como facilitador de la inclusión de un compañero con discapacidad en sus clases de EF.

Tabla 45. Frecuencia de las categorías de las creencias de control (grupo 1).

Categorías	PRE	%	POST	%
1. Profesor	233	38.52	272	38.2
Estilo de enseñanza	147	24.3	142	19.94
Recursos espaciales	13	2.15	21	2.95
Recursos materiales	20	3.31	40	5.62
Reglas y normas	53	8.76	69	9.69
2.Alumno	127	20.99	167	23.46
3.Alumnos con discapacidad	90	14.88	128	17.98
4.Ambos	0	0	2	0.28

5.Indecisión	59	9.75	76	10.67
6.Ninguno	94	15.54	60	8.43
7.No pertinente	1	0.17	7	0.98
8. Sin protagonistas	1	0.17	0	0

Figura 16. Comparación de las frecuencias de las subcategorías pertenecientes a la categoría "profesor" (grupo 1).

Una de las estrategias que los alumnos destacaron como facilitadoras de la inclusión es la de disponer de recursos humanos de apoyo en las sesiones de EF, como un profesor asistente para las tareas más complejas u otro alumno que ayudase a seguir el ritmo de la clase en caso de necesitarlo:

"Que le ayudara alguien, cuando ella no se puede mover fácilmente" (041b);

"Que a lo mejor tuviera un acompañante para que las clases no sean lentas ya que van en silla de ruedas" (041b).

Otra de las estrategias propuestas por el alumnado es el uso de los deportes adaptados como contenidos habituales en las sesiones de EF:

"Jugar al baloncesto en silla de ruedas" (041b);

"A baloncesto de silla de ruedas" (042c).

También indicaron actividades de simulación de la discapacidad durante la práctica deportiva como metodología de concienciación:

“Pues sentirse en la misma situación que ellos” (041f);

“Que nosotros también juguemos en silla de ruedas” (041e).

Además, proponen la adaptación de las normas y reglas durante el desarrollo de las tareas:

“Que los dos tuviésemos las mismas ventajas o desventajas es decir adaptando las reglas del juego” (042d);

“Adaptar las reglas para el juego” (091a).

En segundo lugar por orden de importancia, aparece la categoría de “alumnos sin discapacidad”, mostrando la creencia de que ellos mismos son un facilitador de la inclusión, viéndose reforzada esta categoría con los resultados obtenidos en las creencias normativas sobre su papel en este proceso. A la luz de estos resultados, queda patente que el alumnado es consciente de su papel en este proceso, así como del resto de sus compañeros como agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“Si todos lo integramos” (042b);

“Colaborar con ella” (041f);

“Que todos participásemos” (064a).

El tercer lugar según la frecuencia, los alumnos posicionan a los “alumnos con discapacidad” y la subcategoría de “ninguno”, como facilitadores o barreras de la inclusión. En el caso, de “ninguno” son respuestas que no posicionan al sujeto y que no aportan información al respecto, no teniendo relevancia en este análisis de los resultados. En la subcategoría sobre “alumnos con discapacidad”, el alumnado hace referencia a éstos en cuanto a si la actitud que muestran les facilita relacionarse con ellos de una manera natural y espontánea como en cualquier otro caso. Destacan la importancia de que el compañero con discapacidad les “caiga bien” sin hacer mención al hecho de encontrarse en una situación de discapacidad o no y de que muestren tener habilidades y destrezas en las tareas:

“Que pueden ser buenos, pasen el balón” (091f);

“Que fuera amigable” (041b);

“Que tendría facilidad de moverse rápido” (041c).

Análisis de la pregunta 9 perteneciente a las creencias de control

Se registraron 1051 respuestas, 527 del pretest y 524 del postest, distribuidas como se muestra en la Tabla 46. Tanto el número de respuestas como su distribución por categorías resultan similares en ambos momentos. Los alumnos en esta respuesta, recurren a las respuestas “no definidas” de manera habitual, siendo la subcategoría más destacada. El segundo lugar, aparece la categoría correspondiente a la “inclusión como valor”, siendo subcategoría “hedonismo” la más frecuente, asociando el alumnado la participación conjunta con compañeros con discapacidad como algo divertido para ellos.

“En que él o ella se lo pasaría bien jugando con gente sin discapacidades y viceversa” (064c);

“Pienso que me divertiré” (041f).

Tabla 46. Frecuencia de las categorías de las creencias de control (pregunta 9, grupo 1).

Categorías	PRE	%	POST	%
1.No pertinentes	18	5.68	23	7.1
2.Respuestas no definidas	89	28.08	101	31.17
3.Respuestas relacionadas con la inclusión como obstáculo	25	7.89	22	6.8
Alumnos con	9	2.84	8	2.47
Alumnos sin	14	4.42	11	3.4
Desarrollo de la sesión	2	0.63	3	0.93
4.Respuestas relacionadas con la inclusión como valor	185	58.37	178	54.94
Autodirección	45	14.2	46	14.2
Benevolencia	34	10.73	38	11.73
Estimulación	15	4.73	13	4.01
Hedonismo	67	21.14	65	20.06
Universalismo	24	7.57	16	4.94

Figura 17. Comparación de las frecuencias de la categoría “Respuestas relacionadas con la inclusión como valor” (pregunta 9, grupo 1).

En cuanto a los motivos que los alumnos señalan como posibles barreras a la inclusión de alumnos con discapacidad en clase, tanto antes como después de la intervención, hacen alusión a la falta de motivación y al esfuerzo que les va a suponer incluirlos:

“Que va a ser un poco estresante” (081b);

“Que difícil jugar con ella” (042d).

Figura 18. Comparación de las frecuencias de las subcategoría “Respuestas relacionadas con inclusión como obstáculo” (pregunta 9, grupo 1).

Tras el análisis de las creencias del alumnado sin discapacidad en la Figura 19, se muestra a continuación las relaciones que se establecen entre las creencias y su aplicación práctica para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en EF.

Figura 19. Relación de las creencias del alumno sin discapacidad sobre la inclusión de compañeros con discapacidad en EF (grupo 1).

Análisis de los resultados de los alumnos sin discapacidad sin compañeros con discapacidad en clase (grupo 2).

Esta muestra estuvo compuesta por 198 sujetos que realizaron el pretest y el posttest, pertenecientes a 21 grupos distintos, obteniéndose 4294 unidades de registro clasificadas posteriormente en todas las creencias. Se presenta en la Tabla 47 la distribución de frecuencias para este grupo por tipo de creencia y momento, continuando con el análisis detallado de cada una de ellas.

Tabla 47. Distribución de las frecuencias para las categorías de la grupo 2 según momento.

TIPO CREENCIA	TOTAL	PRE	POST
1. Creencias conductuales: manifiestan valor	809	400	409
Creencias conductuales: no manifiestan valor	200	101	99
Creencias conductuales: pregunta 3	493	243	250
1. Creencias normativas	1.349	681	668
2. Creencias de control	1.006	490	516
Creencias de control: pregunta 9	437	225	212
TOTAL	4.294	2.140	2.154

Análisis de las creencias conductuales que manifiestan valor

Encontramos un total de 4294 unidades de registro de los alumnos sin discapacidad, distribuidas en los tres tipos de creencias del sistema de categorías establecido. En la Tabla 48 se pueden observar 809 respuestas en total distribuidas en 400 y 409 correspondiendo al pre y posttest, respectivamente.

Tabla 48. Frecuencia de las categorías conductuales que manifiestan valor (grupo 2).

Categorías	PRE	%	POST	%
Benevolencia	72	18	74	18.09
Conformidad	0	0	0	0.00
Estimulación	15	3.75	22	5.38
Hedonismo	24	6	35	8.56
Logro	107	26.75	105	25.67
Poder	4	1	2	0.49
Seguridad	15	3.75	6	1.47
Tradición	0	0	0	0.00
Universalismo	77	19.25	59	14.43
Auto-dirección	86	21.5	106	25.92

La categoría con mayor número de frecuencia es el logro, seguida de la autodirección y el universalismo antes de la intervención, variando la frecuencia tras ella aunque en valores muy similares. En el caso del logro, los alumnos destacan una tendencia en las respuestas aludiendo a un aspecto negativo de la inclusión, como que se verá afectado el ritmo de la clase:

“Porque no avanzaríamos materia” (013b);

“Iría más lento el juego” (054b).

Otro de los aspectos señalados por los alumnos es la dificultad añadida de tener que ayudarlo continuamente:

“Podría que alguien no pudiera jugar por tener que ayudarlo” (013c);

“Enlentecería mi trabajo” (014diver).

En relación a la autodirección, los alumnos destacan aspectos relacionados con el aprendizaje, no solo de contenidos curriculares, sino otros relacionados con valores de superación personal:

“Para aprender sobre cómo se mueven a la hora de jugar” (013b);

“Para aprender de ellos, están haciendo el mismo esfuerzo que nosotros y con menos

Capacidades físicas” (013c)

“Porque aprendería de él un esfuerzo diario que debería imitar” (013b).

Finalmente, el alumno relaciona el universalismo con aspectos como la empatía por la situación de las personas con discapacidad:

“Porque veríamos como se sienten ellos” (013b);

“Ver como se sienten” (013c).

Además de con la aceptación de las diferencias individuales:

“Alguien con discapacidad haciendo vida normal” (014a);

“Porque entendería que hay personas con otras limitaciones” (013b).

Y de la práctica conjunta de manera normalizada como muestra de creencia a favor de la inclusión:

“Hacer que no sea discriminado” (014a);

“Pasa a formar parte de algo que le gusta sin nada que lo impida” (014a).

Análisis de las creencias conductuales que no manifiestan valor

En esta categoría se registraron un total de 200 unidades de registro, siendo 101 y 99 las correspondientes al pretest y al posttest. La subcategoría más destacada fue la de contradictorias, tanto antes como después de la intervención:

“No veo nada malo” (112d);

“No pienso que haya nada malo” (013c).

Tabla 49. Frecuencia de categorías perteneciente a las creencias conductuales que no manifiestan valor (grupo 2).

categorias	PRE	%	POST	%
Contradictorias	79	78.22	71	71.72
Indecisión	5	4.95	10	10.10
Indiferencia	5	4.95	6	6.06
No pertinente	12	11.88	12	12.12

Análisis de la pregunta 3 de las creencias conductuales

En esta pregunta se registraron 493 unidades de registro, siendo 243 las pertenecientes al pretest y 250 al posttest. Los alumnos destacaron en esta pregunta las dimensiones de hedonismo y benevolencia como las creencias principales por las cuales ven la inclusión como un valor, tanto antes como después de la intervención. En el caso de la primera, aluden a motivos como una experiencia novedosa y motivadora como facilitadores de la inclusión:

“Puede ser una buena experiencia” (013c);

“Que debe ser muy divertido jugar a los juegos típicos de distinta manera y con distintas reglas” (051e).

En el caso de la benevolencia, los alumnos destacaron que para ellos, un motivo a favor de la inclusión de compañeros con discapacidad es poder ayudarles y facilitarles su día a día en las sesiones de EF y por otro lado, conocer nuevos amigos:

“En intentar ayudarla” (051g);

“Ser capaz de hacer una amistad con él o ella” (041a).

En tercer lugar, señalan que la inclusión podría ser un obstáculo en relación al desarrollo de la sesión, ya que creen que tendría que tener cuidado durante la práctica deportiva para no dañarlos por un lado, y por otro, que enlentecerán el ritmo de la clase por su discapacidad. Aunque, si bien es cierto que esta frecuencia disminuye considerablemente tras la intervención al igual que la frecuencia de unidades de registro en relación al alumno con discapacidad (Tabla 50).

“Dificultad, para no dañar a ellos hay que tener mucho cuidado” (031bacha);

“Sería más difícil participa con él o ella” (014diver).

Tabla 50. Frecuencia de las categorías de la pregunta 3 perteneciente a las creencias conductuales (grupo 2).

Categorías	PRE	%	POST	%
1.No pertinentes	18	7.41	31	12.40
2.Respuestas no definidas	15	6.17	16	6.40
3. Respuestas relacionadas con la inclusión como obstáculo		22.63		8
Alumno con discapacidad	4	1.65	5	2.00
Alumno sin discapacidad	23	9.46	7	2.80
Desarrollo de la clase-sesión	28	11.52	8	3.20
4. Respuestas relacionadas con la inclusión como valor		63.78		73.20
Autodirección	27	11.11	22	8.80
Benevolencia	42	17.28	43	17.20
Estimulación	5	2.06	8	3.20
Hedonismo	52	21.40	78	31.20
Universalismo	29	11.93	32	12.80

Análisis de las creencias normativas (grupo 2)

Se registraron 1349 unidades de registro, 681 del pretest y 668 del posttest, distribuidas como se grupo en la Tabla 51. Tanto el número de respuestas como su distribución por categorías resultan similares en ambos momentos. Por un lado, el estudiante identificó personas concretas de su entorno próximo como agentes de influencia (Figura 19), principalmente los propios compañeros, mientras que la influencia familiar ocupó el tercer lugar. Y, en una proporción parecida (Figura 20), se sienten influenciados por determinados rasgos no personalizados. La mayor parte de los estudiantes dan una valoración global (“todos”, “nadie”), sin concreción; también identifican a las propias personas con discapacidad y a sus familias como interesados en la inclusión.

En tercer lugar dentro de esta categoría, los alumnos identifican rasgos de personalidad con facilitadores de la inclusión, como las personas buenas, generosas, que se preocupan por los demás; mientras que asocian a rasgos de personalidad aquellos que son una barrera para la inclusión de compañeros con discapacidad en EF a la gente competitiva, egoísta y discriminadores.

Tabla 51. Frecuencia de las categorías de las creencias normativas (grupo 2).

Categorías	PRE	%	POST	%
1. Entorno social personalizado	319	46.84	297	44.48
Escolar	97	14.24	105	15.7
Familiar	50	7.34	52	7.78
Pares	172	25.26	140	21
2. Entorno social no personalizado	273	40.08	273	40.87
Rasgos de personalidad	28	4.11	20	2.99
Generalización	161	23.64	191	28.6
Personas con discapacidad	82	12.04	56	8.38
Otros	2	0.29	6	0.9
3. Indecisión	30	4.40	42	6.29
4. No pertinentes	11	1.61	6	0.9
6. Yo mismo	48	7.05	50	7.49

Figura 20. Frecuencia de las categorías de "entorno social personalizado" (grupo 2).

Figura 21. Frecuencia de las categorías de “entorno social no personalizado” (grupo 2).

Análisis de las creencias de control (grupo 2).

Se registraron 1006 respuestas, 490 del pretest y 516 del posttest, distribuidas como se muestra en la Tabla 52. Tanto el número de respuestas como su distribución por categorías resultan similares en ambos momentos

Tabla 52. Frecuencia de las categorías pertenecientes a las creencias de control (grupo 2).

Categorías	PRE	%	POST	%
1. Profesor	223	58.35	206	39.95
Estilo de enseñanza	160	45.5	134	26
Recursos espaciales	13	2.65	7	1.36
Recursos materiales	28	5.71	17	3.29
Reglas y normas	22	4.49	48	9.3
2.Alumno	127	25.92	160	31
3.Alumnos con discapacidad	79	16.12	83	16.1
4.Ambos	0	0	4	0.78
5.Indecisión	25	5.10	28	5.43
6.Ninguno	32	6.53	32	6.2
7.No pertinente	3	0.61	3	0.58
8. Sin protagonistas	1	0.20	0	0

Figura 22. Frecuencia de las categorías pertenecientes a “profesor” (grupo 2).

Los alumnos sin discapacidad designaron al estilo de enseñanza del profesor como el principal facilitador o barrera de la inclusión de compañeros con discapacidad en las sesiones de EF, según mostraron las frecuencias de unidades de registro en esta categoría, muy por encima del resto. Decisiones del profesor como la selección de contenidos, el planteamiento metodológico de las tareas y el modo de presentar la discapacidad como claves dependientes del docente:

“Que no hiciéramos deportes en los que ellos no pudieran participar” (013c);

“La motivación de los profesores” (013b);

“Que jugásemos a cosas que se le de bien en su estado” (051e);

“Nos indicara como hacer las cosas o cómo comportarnos con él o ella” (031bach);

“Que el profesor me ayudase y me guiase para saber cómo ayudarle” (013c).

Los alumnos son conscientes tras los resultados obtenidos que ellos son un factor determinante de la inclusión y que de ellos mismos depende participar activamente y de manera inclusiva con compañeros con discapacidad:

“Que todos los alumnos quisiéramos jugar con el” (013b);

“Sería más fácil si todos aceptáramos a maria/carlos” (013c);

“Intentar comprender como se siente ellas al ver que ellos están en silla de ruedas y los demás no” (033e).

Por último, destacan al alumno con discapacidad como agente facilitador de la inclusión en función de sus características personales, más allá del hecho de tener limitaciones asociadas a una discapacidad:

“Que fuera amigable” (041b);

“Que fueran amables, majos y divertidos” (081a);

“Que se integrasen mas con la gente de clase” (064c).

Análisis de las creencias de control (pregunta 9).

Se registraron 437 respuestas, 225 del pretest y 212 del postest, distribuidas como se muestra en la Tabla 53. Tanto el número de respuestas como su distribución por categorías resulta similar en ambos momentos.

Tabla 53. Frecuencia de las categorías pertenecientes a la pregunta 9 (grupo 2).

Categorías	PRE	%	POST	%
1. No pertinentes	18	8	18	8.49
2. Respuestas no definidas	44	19.56	49	23.1
3. Respuestas relacionadas con inclusión como obstáculo	29	12.88	12	5.67
Alumnos con discapacidad	16	7.11	3	1.42
Alumnos sin	9	4	3	1.42
Desarrollo de la sesión	4	1.78	6	2.83
4. Respuestas relacionadas con la inclusión como valor	134	59.55	133	62.77
Autodirección	36	16	34	16
Benevolencia	23	10.22	26	12.3
Estimulación	14	6.22	16	7.55
Hedonismo	40	17.8	40	18.9
Universalismo	21	9.33	17	8.02

Figura 23. Comparación de las frecuencias de las categorías pertenecientes a las “respuestas relacionada con la inclusión como obstáculo” (pregunta 9, grupo 2).

Tras la intervención, parece haber un cambio en la tendencia ya que el alumnado pasa de señalar al alumno con discapacidad como obstáculo a identificar que una de las posibles barreras podría ser que se viese afectado el desarrollo de la sesión. Estos aspectos denotan dos tendencias en las respuestas distintas; por un lado, asocian al compañero con discapacidad a limitaciones en la práctica derivadas de su discapacidad:

“Su problema de no poder caminar” (033e);

“Diferenciación física” (054b);

“Que a lo mejor no jueguen bien a algunos deportes” (051e);

“Pues la dificultad que puede tener al realizar la actividades” (013c);

“Ellos no pueden seguir a nuestra velocidad” (031bacha).

Y por el otro, muestran que son conscientes del esfuerzo que supone para el compañero con discapacidad el día a día:

“Su discapacidad y que debe ser muy difícil vivir así” (013c);

“El esfuerzo que pueden hacer” (031bachb).

Sin embargo, tras la intervención los alumnos muestran una tendencia a favor del desarrollo de la sesión, pudiendo deberse al hecho de que conocer las características de la realidad de la discapacidad y sus posibilidades, hacen que cambien la perspectiva que tenían sobre esos compañeros que ven habitualmente por el centro, pero con los que no tienen un contacto directo real durante sus clases. Una de las tendencias es la de sentirse limitados en el desarrollo de las tareas por la falta de capacidad del alumno con discapacidad para poder realizarlas, teniendo como consecuencia un ritmo más lento de las sesiones:

“Que no podríamos hacer muchas cosas” (013diver);

“Habría que adaptarse a que fuese un poco más lento nada más” (014a);

“Como será de difícil o complicado” (014diver).

Además, lo asocian a sensaciones como aburrirse en las sesiones, consecuencia de la falta de ritmo:

“... Cosas divertidas desde luego que no” (013diver);

“Va a ser un poco aburrido porque no pueden hacer lo mismas cosas que yo” (051f);

“Que costaría mucho mas” (101c).

Finalmente, aunque solo en dos ocasiones aparecen dos unidades de registro que creemos interesantes de comentar que son que *“algunos compañeros probablemente los marginen excepto algunas chicas” (051a)* y *“Me da pena” (051f)*, mostrando estas unidades de registro cómo cabe la posibilidad

de que tras la intervención haya compañeros que rechacen la discapacidad, existiendo sentimientos de pena.

Figura 24. Comparación de las frecuencias de las categorías pertenecientes a las “respuestas relacionada con la inclusión como valor” (pregunta 9, grupo 2).

Tras la intervención, parece que no se produce ningún cambio en la frecuencia de las respuestas del alumnado en cuanto a la creencia de la inclusión como valor, manteniéndose los dominios motivacionales de “hedonismo” y “autodirección” como creencias principales. Los alumnos tras la intervención siguen creyendo que la inclusión es beneficiosa por el disfrute que van a experimentar en esta nueva situación, pero no solo a nivel individual sino también piensan en un disfrute conjunto con los compañeros con discapacidad:

“Divertirme” (051b);

“Lo pasaríamos bien” (033e);

“Pasármelo bien con ellos” (013c).

En el caso de la autodirección, las respuestas denotan curiosidad por lo desconocido, por el aprendizaje de nuevos conocimientos, desarrollando empatía por entender a los demás:

“El aprender cosas nuevas” (014diver);

“Una experiencia distinta” (031bachb);

“Poder ponerme en su lugar” (051a).

Figura 25. Creencias del alumno sin discapacidad sobre la inclusión de compañeros con discapacidad en EF (grupo 2).

Análisis de los resultados del grupo de alumnos sin discapacidad con compañeros con discapacidad en clase (grupo 3)

Esta muestra estuvo compuesta por 124 sujetos que realizaron el pretest y el posttest pertenecientes a 12 grupos distintos, obteniéndose 2604 unidades de registro correspondientes a todas las creencias. Se presentan los resultados en la Tabla 54 mediante la distribución de frecuencias para este grupo por tipo de creencia y momento, continuando con el análisis detallado de cada una de ellas.

Tabla 54. Distribución de las frecuencias para las categorías (grupo 3).

TIPO CREENCIA	TOTAL	PRE	POST
1. Creencias conductuales: manifiestan valor	545	288	257
Creencias conductuales: no manifiestan valor	90	37	53
Creencias conductuales: pregunta 3	305	152	153
2. Creencias normativas	763	357	406
3. Creencias de control	621	335	286
Creencias de control: pregunta 9	280	145	135
TOTAL	2.604	1.314	1.290

Análisis de las creencias conductuales que manifiestan valor

Encontramos un total de 2604 creencias de este tipo, las cuales detallaremos a continuación por tipo y momento de la toma de datos en la Tabla 55, con un total de 545 respuestas, siendo 288 del pretest y 257 del posttest. Los dominios motivacionales señalados por los alumnos que destacan son los de autodirección, logro y benevolencia manteniendo su posición incluso después de la intervención. Los dominios de conformidad, poder, tradición y seguridad tienen unas frecuencias prácticamente inexistentes para este grupo. Los alumnos cuando hacen referencia a la autodirección, lo hacen con alusiones principalmente al aprendizaje que conllevaría participar conjuntamente en las sesiones de EF:

“Aprendería como jugar personas con su discapacidad” (022a);

“Aprendería cosas nuevas” (021b).

En cuanto al logro, por un lado, destacan tendencias positivas en relación a la creencia de que se da una superación personal que exige facilitar la inclusión de compañeros con discapacidad:

“estaría bien esforzarme para jugar igual” (103a).

Aunque por el otro, en su mayoría, las respuestas muestran su disconformidad por que creen que se verá afectado el ritmo de las clases, concretamente en el ritmo del juego:

“Hacen que el juego sea más lento” (021a);

“El juego sería más lento” (023a).

En cuanto a la benevolencia, aluden directa y únicamente al hecho de poder ayudarles:

“Sí, para ayudarles” (103a);

“Ayudarles a llegar a sus objetivo ya que solo no puede” (022b).

Tabla 55. Frecuencia de las categorías de las creencias conductuales que manifiestan valor (grupo 3).

Categorías	PRE	%	POST	%
Benevolencia	54	18.8	36	14.01
Conformidad	2	0.7	1	0.39
Estimulación	13	4.5	17	6.61
Hedonismo	33	11.5	30	11.67
Logro	67	23.3	70	27.24
Poder	2	0.7	0	0.00
Seguridad	4	1.4	3	1.17
Tradición	0	0.0	0	0.00
Universalismo	42	14.6	30	11.67
Autodirección	71	24.7	70	27.24

Análisis de las creencias conductuales que no manifiestan valor

En cuanto a las creencias conductuales que no manifiestan valor, se registraron un total de 90 unidades de registro, siendo 37 del pretest y 53 del posttest. En esta categoría destacan las respuestas que contradicen al sentido positivo o negativo de la pregunta:

“Para mí no sería bueno porque nunca se podría poner a nuestro nivel y sería aburrido” (021a).

“No sería ni bueno ni malo, sería normal” (022b).

Figura 26. Categorías de las creencias conductuales que no manifiestan valor (grupo 3)

Análisis de la pregunta 3 de las creencias conductuales.

En relación a la pregunta 3 del cuestionario, encontramos 305 respuestas, de las cuales 152 son del pretest y 153 del posttest.

Tabla 56. Categorías de la pregunta 3 de las creencias conductuales (grupo 3).

Categorías	PRE	%	POST	%
1.No pertinentes	15	9.87	17	11.11
2.Respuestas no definidas	7	4.61	10	6.54
3. Respuestas relacionadas con la inclusión como obstáculo		12.41		9.15
Alumno con discapacidad	10	6.58	1	0.65
Alumno sin	14	9.21	6	3.92
Desarrollo de la clase-sesión	4	2.63	7	4.58
4. Respuestas relacionadas con la inclusión como valor		67.09		73.20
Autodirección	12	7.89	20	13.07
Benevolencia	18	11.84	18	11.76
Estimulación	8	5.26	6	3.92
Hedonismo	46	30.26	38	24.84
Universalismo	18	11.84	30	19.61

Análisis de las creencias normativas (grupo 3).

Se registraron 763 respuestas, 357 del pretest y 406 del posttest, distribuidas como se grupo en la Tabla 57. Tanto el número de respuestas como su distribución por categorías resultaron similares en ambos momentos. Algunos alumnos responden “todos” como reflejo de su creencia en que cualquier persona querría que el participase con compañeros con discapacidad, alguien que cuando responden “nadie” en referencia a que ninguna persona estaría en contra de su participación.

En segundo lugar, el alumno identifica los pares dentro de su entorno social personalizado como agentes de influencia (Figura 24). La familia ocupa un puesto distanciado de éstos, por detrás del contexto escolar, seguidos muy de cerca por personas con discapacidad, ellos mismos y la indecisión. Tras la intervención, aumenta la frecuencia en las unidades de registro a favor del entorno social personalizado, disminuyendo el entorno social no personalizado.

Tabla 57. Frecuencia de las categorías pertenecientes de las creencias normativas (grupo 3).

Categorías	PRE	%	POST	%
1. Entorno social personalizado	139	38.94	191	47.05
Escolar	45	12.61	66	16.26
Familiar	15	4.2	23	5.67
Pares	79	22.13	102	25.12
2. Entorno social no personalizado	152	42.57	141	34.73
Rasgos de personalidad	7	1.96	10	2.46
Generalización	109	30.53	93	22.91
Otros	3	0.84	1	0.25
Personas con discapacidad	33	9.24	37	9.11
3. Indecisión	30	8.4	42	10.34
4. No pertinentes	1	0.28	1	0.25
5. Yo mismo	35	9.8	31	7.64

Figura 27. Comparación de las frecuencias de las categorías “entorno social personalizado” pertenecientes a las creencias normativas (grupo 3).

Figura 28. Comparación de las frecuencias de las subcategorías de la categoría “entorno social no personalizado” pertenecientes a las creencias normativas (grupo 3).

Análisis de las creencias de control (grupo 3).

Se registraron 621 respuestas, 335 del pretest y 286 del posttest, distribuidas como se grupo en la Tabla 58. Tanto el número de respuestas como su distribución por categorías resultan similares en ambos momentos. La categoría con mayor frecuencia es el profesor, siendo identificado por el alumno como clave principal para facilitar la inclusión de compañeros con discapacidad en EF, viéndose aumentada la frecuencia tras la intervención. En segundo y tercer lugar por frecuencia encontramos a los alumnos sin y con discapacidad respectivamente, manteniendo la posición tras la intervención aunque con un descenso del número de frecuencia.

Tabla 58. Frecuencia de las categorías pertenecientes a las creencias de control (grupo 3).

Categorías	PRE	%	POST	%
1. Profesor	118	35.22	138	48.25
Estilo de enseñanza	79	23.58	89	31.12
Recursos espaciales	5	1.49	5	1.75
Recursos materiales	16	4.78	25	8.74
Reglas y normas	18	5.37	19	6.64
2.Alumno	100	29.85	71	24.83
3.Alumnos con discapacidad	54	16.12	41	14.34
4.Ambos	0	0	0	0
5.Indecisión	39	11.64	12	4.2
6.Ninguno	17	5.07	24	8.39
7.No pertinente	0	0	0	0
8. Sin protagonistas	7	2.09	0	0

Figura 29. Frecuencia de las categorías pertenecientes a la categoría del “profesor” de las creencias de control (grupo 3).

Los alumnos creen que el “profesor”, es la clave de la inclusión, concretamente el “estilo de enseñanza” que se ve aumentada la frecuencia tras la intervención. El alumno alude principalmente a las acciones del docente facilitar la participación del alumno con discapacidad en las sesiones. Aportan estrategias que permitan la participación conjunta como una selección de contenidos adecuados:

“Que no hubiera juegos de correr ni difíciles” (111b);

“Que las actividades no excluyan a nadie” (022b);

Así mismo, indican que el profesor les indicase como facilitarles ellos mismos la inclusión a sus compañeros con discapacidad:

“Me dijeran como ayudarles” (023b);

“Que tuvieran un compañero que les ayudase” (021b).

Aluden a las propias características personales del profesor como facilitador de la inclusión:

“Tener un profesor tolerante” (022b).

Pero también a la necesidad de tener una persona de apoyo durante las clases, no estando focalizado en un rol concreto:

“Que alguien le ayudase” (033a);

“Un profe a parte” (021a);

“Personas que les ayudasen” (022a).

En cuanto a su papel y el propio compañero con discapacidad, se registraron porcentajes muy similares antes y después de la intervención, aunque con un ligero descenso en ambos casos. Lo contrario que curre con el profesor, que aumenta la frecuencia de unidades de registro tras la intervención. Cuando se les pregunta qué les facilitaría la inclusión, aluden a ellos mismos como clave de dicho proceso, con una tendencia en las respuestas hacia el hecho de que ellos mismos desarrollen empatía hacia sus compañeros con discapacidad como posible estrategia, apoyados además por del resto de compañeros con la intención de colaborar:

“Pues que las tratase como unas personas normales, ya que mucha gente los considera como si no pudieran jugar junto a ti” (013a);

“Saber cómo se sienten y ponerme en sus zapatos” (022a);

“Que más gente lo hiciera” (022b).

En relación al compañero con discapacidad, aparece una tendencia donde creen que, si no existiese la discapacidad, ésta sería la verdadera

solución, incluso después de la intervención. Tienen identificada la discapacidad como una limitación, no habiendo cambio en la creencia sobre la discapacidad en este caso:

“Que no tuviera discapacidad” (021a);

“Que tuvieran las piernas” (022a);

“Que no fueran discapacitados” (023a).

Aunque también aluden a las propias características de personalidad del compañero con discapacidad como un facilitador:

“Pues que no fuesen Maria/Carlos gente muy motivada por decirlo de alguna manera, que fuésemos simpáticos, amables” (021b);

“Gente honrada” (022b);

“que jugaría muy bien” (111b).

Destacar que la categoría de indecisión, donde el sujeto no se posiciona ante este hecho de incluir o no a compañeros con discapacidad, disminuyó considerablemente tras la intervención, mostrando que la experiencia les ha ayudado a decidir su postura ante el tema en cuestión sin entrar a valorar que la tendencia sea positiva o no.

Análisis de la pregunta 9 sobre las creencias de control (grupo 3).

En esta pregunta, se obtuvieron un total de 280 respuestas, siendo 145 y 135 pertenecientes al pretest y al posttest, respectivamente. En la Tabla 59 se puede observar la distribución de las frecuencias de las distintas categorías:

Tabla 59. Comparación de la frecuencia de las categorías pertenecientes a la pregunta 9 de las creencias de control (grupo 3).

Categorías	PRE	%	POST	%
1. Respuestas no definidas	35	24.13	39	28.88
2. No pertinentes	9	6.20	12	8.88
3. Respuestas relacionadas con la inclusión como valor	76	52.41	77	57.03
Hedonismo	25	17.24	41	30.37
Autodirección	20	13.79	14	10.37
Benevolencia	13	8.96	7	5.18
Universalismo	11	7.58	9	6.66
Estimulación	7	4.82	6	4.44
4. Respuestas relacionadas con inclusión como obstáculo	25	17.24	7	5.18
Alumnos sin	14	9.65	3	2.22
Alumnos con	8	5.51	2	1.48
Desarrollo de la sesión	3	2.06	2	1.48

Figura 30. Frecuencia de las categorías pertenecientes a las “respuestas relacionadas con la inclusión como valor” (grupo 3).

El mayor número de frecuencias en este tipo de creencia, lo obtuvo la categoría de “respuestas relacionadas con la inclusión como valor”, siendo las subcategorías de “hedonismo” y “autodirección” las destacadas principalmente, tanto antes como después de la intervención, aunque en el caso de la segunda, con un ligero descenso de las frecuencias.

En segundo lugar, encontramos las “respuestas no definidas” (“no sé”, “nada”) que aumentaron tras la intervención. En tercer lugar, se encontraron las respuestas relacionadas con la inclusión como obstáculo, destacando dentro de éstas los “alumnos sin discapacidad” antes de la intervención, produciéndose una disminución tras la intervención en el número de frecuencias. Además, se puede observar una disminución en este tipo de categoría molar a favor de las respuestas relacionadas con la inclusión como valor.

Figura 31. Frecuencia de las categorías pertenecientes a las “respuestas relacionadas con inclusión como obstáculo” (grupo 3).

Figura 32. Creencias del alumno sin discapacidad sobre la inclusión de compañeros con discapacidad en EF (grupo 3).

4.2 Resultados del análisis del impacto del programa en el profesorado de EF

4.2.1 Resultados del análisis de la actitud del profesor hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física en las sesiones de EF

Recordemos que para valorar la actitud del profesorado hacia la inclusión se utilizó el *Attitudes toward inclusion of individual with physical disabilities in Physical Education* (ATISDPE-R; Kudláček et al., 2002). La aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov reveló que las puntuaciones de ninguna de las variables objeto de estudio seguía una distribución normal por lo que se procedió al análisis de datos a través de pruebas no paramétricas. Para la exposición de los resultados, se indican primero el análisis según factor (género, edad, años de docencia, experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad y experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad en EF) para seguir a continuación con el análisis según momento de aplicación del programa de intervención (pre, post).

Análisis por factor

En primer lugar se realizó un análisis según factor intra ítem, al efecto de conocer las posibles diferencias dentro de la muestra total estudiada. Se segmentó la muestra en función de los factores indicados (género, edad, años de docencia, experiencia docente con alumnos con discapacidad y experiencia docente con alumnos con discapacidad en Educación Física en Educación Física) y se chequearon las diferencias para cada ítem. Para ello, se utilizó la prueba de U-Mann Whitney, arrojando los siguientes resultados por factor (se indican tabla de descriptivos para cada factor y las posibles diferencias encontradas).

Género

Tras analizar los datos respecto al género, solo se encontraron diferencias significativas en el preítem 2 del cuestionario (*“Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física hará que la enseñanza de la educación física sea más difícil”*), mostrando un valor de $p=0.045$. En el caso concreto de este ítem que tiene un sentido negativo de la cuestión, el grupo que mostró una puntuación mayor fue el grupo de las mujeres (4.82 ± 1.33) respecto a los hombres (3.29 ± 1.38), siendo éstas las que creen por tanto, que la enseñanza de la EF con alumnos con discapacidad física incluidos en sus sesiones será más difícil.

Tabla 60. Medias por ítem según género del profesorado para el ATISDPE-R ($n=18$, $*p \leq 0.05$).

Género		Preitem 1	postitem1	preitem2*	postitem2	preitem3	postitem3	preitem4	postitem4
Hombre	X	6.57	6.14	3.29	3.71	6.43	5.71	3.86	4.57
	DE	.787	2.27	1.38	1.70	.535	2.21	2.12	1.90
Mujer	X	6.45	6.09	4.82	3.82	5.90	6.27	5.55	4.73
	DE	.820	1.58	1.33	1.54	.994	1.27	.934	1.49
Total	X	6.50	6.11	4.22	3.78	6.12	6.06	4.89	4.67
	DE	.786	1.811	1.517	1.555	.857	1.662	1.676	1.609

Género		preitem5	postitem5	preitem6	postitem6	preitem7	postitem7	preitem8	postitem8
Hombre	X	6.14	2.86	5.57	5.57	1.57	2.29	2.71	6.57
	DE	2.27	2.19	2.15	2.15	.535	2.14	1.60	.535
Mujer	X	6.27	3.27	6.00	6.00	2.55	2.27	3.55	6.27
	DE	1.19	1.19	1.34	1.34	1.63	2.10	1.69	.786
Total	X	6.22	3.11	5.83	5.83	2.17	2.28	3.22	6.39
	DE	1.629	1.60	1.65	1.65	1.38	2.05	1.66	.698

Género		preitem9	postitem9	preitem10	postitem10
		0			
Hombre	X	6.71	6.14	6.14	5.71
	DE	.488	2.27	.690	2.14
Mujer	X	6.55	6.55	6.40	6.45
	DE	.522	.934	.699	.934
Total	X	6.61	6.39	6.29	6.17
	DE	.502	1.54	.686	1.50

Edad

En relación al factor edad solo se encontraron diferencias significativas en el postitem 3 (*“Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física animará a los alumnos a aprender a ayudar a otros”*, $p = 0.027$), siendo el grupo de los docentes con menos de 40 años de edad, el que muestra un valor superior en este ítem ($6.78 \pm .66$).

Tabla 61. Medias por ítem según edad del profesorado para el ATISDPE-R.

Edad		preitem1	preitem2	preitem3	preitem4	preitem5	preitem6	preitem7	preitem8	preitem9	preitem10
≤40 años	X	6.56	4.56	6.44	4.78	6.56	5.56	2.33	2.89	6.67	6.50
	DE	.882	1.66	.726	1.39	.726	1.81	1.73	1.27	.500	.756
≥ 41 años	X	6.44	3.89	5.75	5.00	6.22	6.13	2.00	3.56	6.56	6.11
	DE	.726	1.36	.886	2.00	.667	.991	1.00	2.01	.527	.601
Total	X	6.50	4.22	6.12	4.89	6.39	5.82	2.17	3.22	6.61	6.29
	DE	.786	1.52	.857	1.68	.698	1.47	1.383	1.66	.502	.686

Edad		postitem1	postitem2	postitem3*	postitem4	postitem5	postitem6	postitem7	postitem8
≤40 años	X	6.44	4.11	6.78	4.78	6.67	6.11	1.67	3.33
	DE	1.33	1.54	.667	1.39	.500	1.05	1.32	1.50
≥ 41 años	X	5.78	3.44	5.33	4.56	5.78	5.56	2.89	2.89
	DE	2.22	1.59	2.06	1.88	2.22	2.13	2.52	1.76
Total	X	6.11	3.78	6.06	4.67	6.22	5.83	2.28	3.11
	DE	1.81	1.55	1.66	1.61	1.63	1.65	2.05	1.60

Edad		postitem9	postitem10
≤40 años	X	6.78	6.56
	DE	.441	.527
≥ 41 años	X	6.00	5.78
	DE	2.12	2.09
Total	X	6.39	6.17
	DE	1.54	1.50

Años de docencia

En cuanto a los años de docencia, no se registraron diferencias significativas inter ítem para este factor, mostrándose un valor próximo a $p=0.50$ solo en el caso del preitem 8, siendo el valor de $p=0.53$.

Tabla 62. Medias por ítem según años de docencia del profesorado para el ATISDPE-R.

Años de docencia		preitem1	postitem1	preitem2	postitem2	preitem3	postitem3	preitem4	postitem4
≤10 años docencia	X	6.29	6.43	3.71	3.71	6.57	6.57	4.00	4.57
	DE	.951	1.51	1.70	1.25	.535	.787	1.63	1.51
≥10 años docencia	X	6.64	5.91	4.55	3.82	5.80	5.73	5.45	4.73
	DE	.674	2.02	1.37	1.78	.919	2.00	1.51	1.74
Total	X	6.50	6.11	4.22	3.78	6.12	6.06	4.89	4.67
	DE	.786	1.81	1.52	1.55	.857	1.66	1.68	1.61

preite	postite	preite	postite	preite	postite	preitem	postite	preite	postite	preitem	postitem
m5	m5	m6	m6	m7	m7	8*	m8	m9	m9	10	10
6.71	6.86	5.57	6.29	1.71	1.43	2.29	3.14	6.57	6.86	6.43	6.57
.488	.378	1.90	.756	1.11	.535	.951	1.57	.535	.378	.787	.535
6.18	5.82	6.00	5.55	2.45	2.82	3.82	3.09	6.64	6.09	6.20	5.91
.751	1.99	1.15	2.02	1.51	2.48	1.78	1.70	.505	1.92	.632	1.87
6.39	6.22	5.82	5.83	2.17	2.28	3.22	3.11	6.61	6.39	6.29	6.17
.698	1.63	1.47	1.65	1.38	2.05	1.66	1.60	.502	1.54	.686	1.50

Experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad

En cuanto a la experiencia docente con alumnos con discapacidad, se encontraron diferencias significativas entre los grupos en el preitem 4, preitem 5 y preitem 10, mostrando unos valores de $p=.021$, $p=.049$ y $p=.015$, respectivamente. En el caso del preitem 4 (*"Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física hará que la planificación de las clases y su preparación sean mucho más difícil"*), muestra un valor superior en el caso del grupo que no tienen experiencia docente con alumnos con discapacidad ($6.67 \pm .57$) respecto al grupo que si la tiene (4.53 ± 1.60).

En el caso del preitem 5 (*"Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física les enseña a los alumnos a desarrollar una mayor tolerancia"*), el grupo con experiencia previa en docencia con discapacidad muestran valores superiores ($6.53 \pm .640$), respecto al grupo que no la tiene ($5.67 \pm .57$). Para el ítem 10, en el momento pretest (*"Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física les enseña a los alumnos sin discapacidad al trabajo de cooperación"*), se encuentran diferencias significativas a favor del grupo con experiencia previa en docencia con discapacidad ($6.50 \pm .51$), en comparación con el grupo que no la tiene ($5.33 \pm .57$).

Tabla 63. Medias por ítems según la experiencia previa con discapacidad del profesorado para el ATISDPE-R.

Experiencia previa		preitem1	postitem1	preitem2	postitem2	preitem3	postitem3	preitem4*	postitem4
No tienen	X	5.67	5.33	4.67	4.67	6.00	6.00	6.67	6.33
	DE	1.16	2.08	1.53	.577	.000	1.00	.577	1.16
Si tienen	X	6.67	6.27	4.13	3.60	6.14	6.07	4.53	4.33
	DE	.617	1.79	1.55	1.64	.949	1.79	1.60	1.50
Total	X	6.50	6.11	4.22	3.78	6.12	6.06	4.89	4.67
	DE	.786	1.811	1.52	1.56	.857	1.66	1.67	1.61

Experiencia previa		preitem5*	postitem5	preitem6	postitem6	preitem7	postitem7	preitem8	postitem8
No tienen	X	5.67	6.33	5.67	6.33	2.00	1.33	4.00	3.67
	DE	.577	.577	1.53	.577	.000	.577	1.73	1.53
Si tienen	X	6.53	6.20	5.86	5.73	2.20	2.47	3.07	3.00
	DE	.640	1.78	1.51	1.79	1.52	2.20	1.67	1.65
Total	X	6.39	6.22	5.82	5.83	2.17	2.28	3.22	3.11
	DE	.698	1.63	1.46	1.65	1.38	2.05	1.66	1.61

Experiencia previa		preitem9	postitem9	preitem10*	postitem10
No tienen	X	6.33	6.67	5.33	6.67
	DE	.577	.577	.577	.577
Si tienen	X	6.67	6.33	6.50	6.07
	DE	.488	1.67	.519	1.62
Total	X	6.61	6.39	6.29	6.17
	DE	.502	1.54	.686	1.51

Experiencia docente con alumnos con discapacidad en Educación Física

En el análisis en relación al factor experiencia docente con alumnos con discapacidad en Educación Física, se encontraron diferencias significativas entre grupos en el preitem1 ($p=.005$) preítem 6 ($p=.010$) y preítem 9 ($p=.031$). En el caso del preitem1 (*“Incluir a alumnos con discapacidad física en mi clase de educación física ayudará a los alumnos sin discapacidad a aprender a interactuar con las personas con discapacidad física”*), mostró un valor mayor el grupo que tiene experiencia previa con discapacidad, con una media próxima a la máxima puntuación, 7 ($6.85 \pm .376$). En el caso del preítem 6 (*“La inclusión tendrá un efecto positivo en el desarrollo de la personalidad de los alumnos con discapacidad física (por ejemplo, en la autoestima)”*), coincide que el grupo que tiene experiencia previa con discapacidad, también muestra un valor superior al grupo sin experiencia ($6.38 \pm .870$). Por último en este caso, el preítem 9, que hace alusión a *“La inclusión de alumnos con discapacidad física hará que mis*

alumnos tengan un mejor conocimiento sobre las personas con discapacidad” el grupo que tiene experiencia previa con discapacidad presentó un valor de $M=6.77 (\pm.43)$, respecto al grupo sin experiencia previa, que fue de $6.20 (\pm.44)$.

Tabla 64. Medias por ítems según la experiencia previa con discapacidad en EF del profesorado para el ATISDPE-R.

Experiencia previa		preitem1*	postitem1	preitem2	postitem2	preitem3	postitem3	preitem4	postitem4	preitem5
No tienen	X	5.60	6.00	4.80	4.00	5.75	6.20	4.80	6.20	5.00
	DE	.894	1.73	.837	.707	1.26	.837	1.92	.837	1.41
Si tienen	X	6.85	6.15	4.00	3.69	6.23	6.00	4.92	6.46	4.54
	DE	.376	1.91	1.68	1.80	.725	1.91	1.66	.660	1.71
Total	X	6.50	6.11	4.22	3.78	6.12	6.06	4.89	6.39	4.67
	DE	.79	1.81	1.52	1.55	.857	1.66	1.68	.698	1.61

Experiencia previa		postitem5	preitem6*	postitem6	preitem7	postitem7	preitem8	postitem8	preitem9*
No tienen	X	6.60	4.00	6.00	1.80	2.40	2.40	4.20	6.20
	DE	.548	1.63	.707	.837	2.61	1.67	1.48	.447
Si tienen	X	6.08	6.38	5.77	2.31	2.23	3.54	2.69	6.77
	DE	1.89	.870	1.92	1.55	1.92	1.61	1.49	.439
Total	X	6.22	5.82	5.83	2.17	2.28	3.22	3.11	6.61
	DE	1.63	1.47	1.65	1.38	2.05	1.67	1.60	.502

Experiencia previa		postitem9	preitem10	postitem10
No tienen	X	6.80	6.20	6.80
	DE	.447	.837	.447
Si tienen	X	6.23	6.33	5.92
	DE	1.79	.651	1.71
Total	X	6.39	6.29	6.17
	DE	1.54	.686	1.50

Análisis general de los datos

Para comprobar las diferencias inter ítem según momento de aplicación (pre-post) se realizó la prueba de Wilcoxon entre muestras relacionadas. Tras el análisis, no se encontraron diferencias significativas en la actitud del profesor hacia la inclusión de alumnos con discapacidad entre los dos momentos para ninguno de los ítems estudiados.

Tabla 65. Descriptivos para los dos momentos pre-post para cada ítem del profesorado para el ATISDPE-R.

		X	N	DE	Error tít. de la media
Par 1	preitem1	6.50	18	.786	.185
	postitem1	6.11	18	1.81	.427
Par 2	preitem2	4.22	18	1.52	.358
	postitem2	3.78	18	1.55	.367
Par 3	preitem3	6.12	17	.857	.208
	postitem3	6.00	17	1.70	.411
Par 4	preitem4	4.89	18	1.68	.395
	postitem4	4.67	18	1.61	.379
Par 5	preitem5	6.39	18	.698	.164
	postitem5	6.22	18	1.63	.384
Par 6	preitem6	5.82	17	1.47	.356
	postitem6	5.76	17	1.68	.407
Par 7	preitem7	2.17	18	1.38	.326
	postitem7	2.28	18	2.05	.484
Par 8	preitem8	3.22	18	1.66	.392
	postitem8	3.11	18	1.60	.378
Par 9	preitem9	6.61	18	.502	.118
	postitem9	6.39	18	1.54	.363
Par 10	preitem10	6.29	17	.686	.166
	postitem10	6.18	17	1.55	.376

En el análisis de cada ítem mostrados en la Tabla 66, se puede comprobar que, de los ítems enunciados en positivo (1, 3, 5, 6, 9, 10) el que mayor valor presenta de media es el preitem 9 (6.61, ± 0.59), haciendo referencia a que la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones hará que haya un mayor conocimiento sobre las personas con discapacidad. El ítem que menor valor muestra es el ítem 6 antes de la intervención (5.82, ± 1.46) el cual hace mención al efecto sobre la personalidad que tendrá en el propio alumno con discapacidad. Al ser ítems enunciados en positivo, estos resultados muestran el nivel de acuerdo del docente en los aspectos mencionados.

Sin embargo, en los ítems enunciados en negativo (2, 4, 7 y 8) ocurre lo contrario, ya que cuanto mayor valor muestra un ítem más nos alejamos de la actitud hacia incluir debido a la propia naturaleza del ítem. En ese caso encontramos el ítem que más valor presenta es el preitem 4 (4.89, ± 4.67) que enuncia que la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases hará que su planificación sea más difícil. El ítem que menos valor presenta y por tanto menos de acuerdo está con esta afirmación es el preitem 7 (2.17, ± 1.38) que enuncia que los alumnos con discapacidad que se incluyesen en sus clases de EF sufrirían una discriminación.

Tabla 66. Diferencias de significación entre el momento pretest y posttest.

	postitem1 - preitem1	postitem- preitem2	postitem- preitem3	postitem4 - preitem4	postitem5 - preitem5	postitem6 - preitem6
Z	-.710 ^b	-.850 ^b	-.262 ^c	-.460 ^b	-.439 ^c	.000 ^d
Sig. asintót. (bilateral)	.478	.395	.794	.645	.660	1.000

	postitem7 - preitem7	postitem8 - preitem8	postitem9 - preitem9	postitem10 - preitem10
Z	-.120 ^c	-.379 ^b	-.108 ^b	-.259 ^c
Sig. asintót. (bilateral)	.905	.705	.914	.796

4.2.2 Resultados del análisis de la autoeficacia del profesor hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física en las sesiones de EF

Para la evaluación de la autoeficacia en los profesores participantes en el programa, recordemos que se administró el *Self-efficacy in teaching PE under inclusive conditions* (SEIPE; Hutzler et al., 2005). La aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov reveló que las puntuaciones de ninguna de las variables objeto de estudio seguía una distribución normal por lo que se procedió al análisis de datos a través de pruebas no paramétricas. Para la exposición de los resultados, se indican primero el análisis según factor (género, edad, años de docencia, experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad y experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad en EF) para seguir a continuación con el análisis según momento de aplicación del programa de intervención (pre, post).

Análisis por factor

En primer lugar se realizó un análisis según factor intraítem, al efecto de conocer las posibles diferencias dentro de la muestra total estudiada. Se segmentó la muestra en función de los factores indicados y se comprobaron las diferencias para cada ítem. Para ello, se utilizó la prueba de U-Mann Whitney, arrojando los siguientes resultados por factor:

Edad

En relación a este factor no se encontró diferencias significativas salvo en el preítem 13 (*“Quiere ir a una excursión durante la noche con su clase de 1ª ESO*

en la que un alumno en silla de ruedas está incluido. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?"), que mostró una $M=3.44$ (± 52) respecto a los mayores de 40 años de edad (que fue de $3.22, \pm .83, p=.015$), a favor de los docentes menores de 40 años.

Tabla 67. Medias por preítem según edad del profesorado para el SEIPE (n=18, * $p \leq 0.05$).

Edad		Preitem1	Preitem2	Preitem3	Preitem4	Preitem5	Preitem6	Preitem7
≤ 40 años	X	3.00	2.67	2.89	2.44	2.89	2.89	2.56
	DE	.500	.500	.601	.882	.601	.782	.527
≥40 años	X	2.44	2.44	2.67	2.56	2.89	2.89	2.67
	DE	.726	.527	.866	.726	.782	.333	.707
Total	X	2.72	2.56	2.78	2.50	2.89	2.89	2.61
	DE	.669	.511	.732	.786	.676	.583	.608

Edad		Preitem8	Preitem9	Preitem10	Preitem12	Preitem13*	Preitem14	Preitem15
≤ 40 años	X	2.44	2.00	3.00	2.89	3.44	2.67	2.67
	DE	.882	.535	.535	.601	.527	.866	.866
≥40 años	X	1.89	2.11	2.67	2.00	3.22	2.67	2.67
	DE	.782	.782	.707	.707	.833	1.00	1.00
Total	X	2.17	2.06	2.82	2.44	3.33	2.67	2.67
	DE	.857	.659	.636	.784	.686	.907	.907

Tabla 68. Medias postitem según edad del profesorado para el SEIPE (N=18, * $p \leq 0.05$).

Edad		Postitem1	Postitem2	Postitem3	Postitem4	Postitem5	Postitem6	Postitem7
≤ 40 años	X	3.00	3.00	3.00	3.22	3.00	3.00	2.89
	DE	.000	.500	.500	.441	.707	.500	.333
≥40 años	X	3.00	2.89	2.89	3.00	2.89	3.33	2.89
	DE	.707	.782	.782	.866	1.054	.500	.928
Total	X	3.00	2.94	2.94	3.11	2.94	3.17	2.89
	DE	.485	.639	.639	.676	.873	.514	.676

Postitem8	Postitem9	Postitem10	Postitem11	Postitem12	Postitem13	Postitem14	Postitem15
2.67	2.56	3.11	2.33	2.44	3.11	3.33	3.11
.707	.527	.601	.707	.882	.782	.500	1.05
2.78	2.89	3.33	2.67	2.44	2.89	3.44	3.00
.667	.782	.707	.500	.527	.601	.527	.707
2.72	2.72	3.22	2.50	2.44	3.00	3.39	3.06
.669	.669	.647	.618	.705	.686	.502	.873

Género

En relación a la variable género, encontramos diferencias significativas tanto en el momento pre intervención como después de ella a favor de los hombres. Antes de la intervención se encuentran diferencias significativas en el ítem 11 (*“En su clase de 4º ESO una alumna usa un andador para la movilidad diaria. ¿En qué medida se siente seguro de su capacidad para incluir a la niña con discapacidad con sus compañeros en juegos durante el recreo?”*, $p=.050$), donde los hombres mostraron valores mayores ($2.43, \pm .535$) en comparación con las mujeres ($1.82 \pm .874$).

Tras la intervención (postitems) se encontraron diferencias significativas en positivo en los siguientes ítems: ítem 1 (*“Usted es profesor de una clase de 1º ESO, donde van a practicar voleibol. Un alumno presenta considerables dificultades motoras. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?”*, $p=.046$) a favor de los hombres ($3.29, \pm .488$) respecto a las mujeres ($2.82, \pm .405$). También para el ítem 3 (*“Usted es profesor de 3º ESO, y uno de sus alumnos, siempre le hace preguntas mientras usted habla pero sin escuchar sus respuestas. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros*

condiciones óptimas de aprendizaje?”, $p=.011$), a favor de los hombres ($3.43, \pm .535$) respecto a las mujeres ($2.64, \pm .505$).

En el ítem 6 (*“En su clase de 2º ESO, uno de sus alumnos es conocido en clase por ser torpe. ¿En qué medida se siente seguro de su capacidad para incluir a este alumno con sus compañeros de juegos?”*, $p=.007$) a favor de los hombres ($3.57, \pm .535$) respecto a las mujeres ($2.91, \pm .302$). En el ítem 8 (*“En su clase de 3º ESO tiene un alumno con una amputación por encima de la rodilla y quiere jugar al fútbol con sus amigos/as en su tiempo libre. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad con sus compañeros jugando a fútbol?”*, $p=.021$), a favor de los hombres ($3.14, \pm .378$) respecto a las mujeres ($2.45, \pm .688$). En el ítem 9 (*“En su clase de 1º Bachillerato, tiene una alumna con una limitación motora grave en el lado izquierdo de su cuerpo. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para enseñar a la niña un servicio de voleibol que cruce la red?”*, $p=.040$), a favor de los hombres ($3.14, \pm .690$) respecto a las mujeres ($2.45, \pm .522$).

En el ítem 10 (*“En su clase de 2º ESO un alumno utiliza una silla de ruedas para su movilidad diaria. ¿En qué medida siente seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad e introducirlo en juegos en grupo junto con sus compañeros de su clase?”*, $p=.008$), a favor de los hombres ($3.71, \pm .488$) respecto a las mujeres ($2.91, \pm .539$). En el ítem 14 (*“Tú estás ejerciendo como árbitro en una final de baloncesto. Al final del juego, un alumno se acerca llorando y acusándole de tomar la decisión equivocada causando a su grupo la derrota. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para dominar la*

situación?" $p=.028$), a favor de los hombres ($3.71, \pm .488$) respecto a las mujeres ($3.18, \pm .405$).

Tabla 69. Estadísticos descriptivos según género para el momento pretest.

Género		Preitem1	Preitem2	Preitem3	Preitem4	Preitem5	Preitem6	Preitem7
Hombres	X	2.86	2.57	3.00	2.86	3.14	2.86	2.57
	DE	.900	.535	.816	.690	.690	.690	.535
Mujeres	X	2.64	2.55	2.64	2.27	2.73	2.91	2.64
	DE	.505	.522	.674	.786	.647	.539	.674
Total	X	2.72	2.56	2.78	2.50	2.89	2.89	2.61
	DE	.669	.511	.732	.786	.676	.583	.608

Género		Preitem8	Preitem9	Preitem10	Preitem11*	Preitem12	Preitem13	Preitem14	Preitem15
Hombres	X	2.43	2.17	2.71	2.43	2.43	2.43	3.57	2.86
	DE	.976	.753	.756	.535	.535	.535	.535	.690
Mujeres	X	2.00	2.00	2.90	1.82	2.00	2.45	3.18	2.55
	DE	.775	.632	.568	.874	.632	.934	.751	1.036
Total	X	2.17	2.06	2.82	2.06	2.17	2.44	3.33	2.67
	DE	.857	.659	.636	.802	.618	.784	.686	.907

Tabla 70. Estadísticos descriptivos según género para el momento posttest.

Género		Postitem1*	Postitem2	Postitem3*	Postitem4	Postitem5	Postitem6*	Postitem7
Hombres	X	3.29	3.14	3.43	3.43	3.43	3.57	3.29
	DE	.488	.690	.535	.535	.787	.535	.756
Mujeres	X	2.82	2.82	2.64	2.91	2.64	2.91	2.64
	DE	.405	.603	.505	.701	.809	.302	.505
Total	X	3.00	2.94	2.94	3.11	2.94	3.17	2.89
	DE	.485	.639	.639	.676	.873	.514	.676

Postitem8*	Postitem9*	Postitem10*	Postitem11	Postitem12	Postitem13	Postitem14*	Postitem15
3.14	3.14	3.71	2.57	2.57	3.14	3.71	3.43
.378	.690	.488	.535	.535	.690	.488	.535
2.45	2.45	2.91	2.45	2.36	2.91	3.18	2.82
.688	.522	.539	.688	.809	.701	.405	.982
2.72	2.72	3.22	2.50	2.44	3.00	3.39	3.06
.669	.669	.647	.618	.705	.686	.502	.873

Años de docencia

En relación a los años de docencia, se encontraron diferencias significativas en el ítem 8 antes de la intervención (*“En su clase de 3º ESO tiene un alumno con una amputación por encima de la rodilla y quiere jugar al fútbol con sus amigos/as en su tiempo libre. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad con sus compañeros jugando a fútbol?”*, $p = .031$), a favor del grupo que tiene menos años de docencia ($2.83, \pm .753$) respecto al que tiene más de 10 años de docencia ($1.91 \pm .701$).

Otro ítem que muestra diferencias significativas antes de la intervención entre ambos grupos es el ítem 13 (*“Quieres ir a una excursión durante la noche con su clase de 1º ESO en la que un alumno con silla de ruedas está incluido. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?”* $p = .044$), a favor del grupo que tiene menos años de docencia ($3.00, \pm .632$) respecto al que tiene más de 10 años de docencia ($2.18 \pm .751$). En la Tabla 71 se pueden ver los resultados obtenidos tras la intervención, donde no se registraron diferencias entre en esta variable.

Tabla 71. Estadísticos descriptivos según los años de docencia para el momento pretest.

Años de docencia		Preitem1	Preitem2	Preitem3	Preitem4	Preitem5	Preitem6	Preitem7	Preitem8*
≤10 años	X	3.00	2.50	3.17	2.67	3.17	3.17	2.67	2.83
	DE	.632	.548	.408	.816	.408	.753	.516	.753
≥10 años	X	2.64	2.64	2.64	2.45	2.82	2.73	2.64	1.91
	DE	.674	.505	.809	.820	.751	.467	.674	.701
Total	X	2.76	2.59	2.82	2.53	2.94	2.88	2.65	2.24
	DE	.664	.507	.728	.800	.659	.600	.606	.831

Años de docencia		Preitem9	Preitem10	Preitem11	Preitem12	Preitem13*	Preitem14	Preitem15
≤10 años	X	2.00	3.00	2.50	2.33	3.00	3.67	2.50
	DE	.707	.707	.837	.516	.632	.516	.837
≥10 años	X	2.09	2.73	1.82	2.09	2.18	3.18	2.82
	DE	.701	.647	.751	.701	.751	.751	.982
Total	X	2.06	2.81	2.06	2.18	2.47	3.35	2.71
	DE	.680	.655	.827	.636	.800	.702	.920

Tabla 72. Estadísticos descriptivos según los años de docencia para el momento posttest.

Años de docencia		Postitem1	Postitem2	Postitem3	Postitem4	Postitem5	Postitem6	Postitem7	Postitem8
≤10 años	X	3.00	2.83	3.00	3.17	2.83	3.00	2.83	2.67
	DE	.000	.408	.632	.408	.753	.632	.408	.516
≥10 años	X	3.00	3.00	2.91	3.09	3.00	3.27	3.00	2.73
	DE	.632	.775	.701	.831	1.00	.467	.775	.786
Total	X	3.00	2.94	2.94	3.12	2.94	3.18	2.94	2.71
	DE	.500	.659	.659	.697	.899	.529	.659	.686

Años de docencia		Postitem9	Postitem10	Postitem11	Postitem12	Postitem13	Postitem14	Postitem15
≤10 años	X	2.50	3.00	2.33	2.17	3.17	3.17	3.17
	DE	.548	.632	.816	.983	.753	.408	1.169
≥10 años	X	2.82	3.27	2.64	2.64	2.82	3.55	3.00
	DE	.751	.647	.505	.505	.603	.522	.775
Total	X	2.71	3.18	2.53	2.47	2.94	3.41	3.06
	DE	.686	.636	.624	.717	.659	.507	.899

La variable contacto previo con alumnos con discapacidad no mostró diferencias significativas entre los grupos, ni antes ni después de la intervención. Sin embargo, en la variable *experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad en EF*, se encontraron diferencias en el postitem 4 ($p=.048$), a favor del grupo que si que ha tenido experiencia previa con alumnos con discapacidad en sus sesiones de EF ($2.60, \pm .548$) respecto al que tiene más de 10 años de docencia ($3.31 \pm .630$).

Tabla 73. Estadísticos descriptivos según los años de docencia con discapacidad para el momento pretest.

Docencia con discapacidad		Preitem1	Preitem2	Preitem3	Preitem4	Preitem5	Preitem6	Preitem7	Preitem8
No	X	2.80	2.40	3.00	2.80	3.20	3.20	2.60	2.20
	DE	.837	.548	1.000	1.095	.837	.447	.894	1.304
Si	X	2.69	2.62	2.69	2.38	2.77	2.77	2.62	2.15
	DE	.630	.506	.630	.650	.599	.599	.506	.689
Total	X	2.72	2.56	2.78	2.50	2.89	2.89	2.61	2.17
	DE	.669	.511	.732	.786	.676	.583	.608	.857

Docencia con discapacidad		Preitem9	Preitem10	Preitem11	Preitem12	Preitem13	Preitem14	Preitem15
No	X	1.75	2.60	2.00	2.00	2.60	3.20	2.40
	DE	.957	.89	1.22	.707	1.14	1.09	1.34
Si	X	2.15	2.92	2.08	2.23	2.38	3.38	2.77
	DE	.555	.515	.641	.599	.650	.506	.725
Total	X	2.06	2.82	2.06	2.17	2.44	3.33	2.67
	DE	.659	.636	.802	.618	.784	.686	.907

Tabla 74. Estadísticos descriptivos según los años de docencia con discapacidad para el momento posttest.

Años de docencia		Postitem1	Postitem2	Postitem3	Postitem4*	Postitem5	Postitem6	Postitem7	Postitem8
No	X	2.80	2.80	2.60	2.60	2.80	3.00	2.40	2.60
	DE	.447	.447	.894	.548	.837	.707	.548	.548
Si	X	3.08	3.00	3.08	3.31	3.00	3.23	3.08	2.77
	DE	.494	.707	.494	.630	.913	.439	.641	.725
Total	X	3.00	2.94	2.94	3.11	2.94	3.17	2.89	2.72
	DE	.485	.639	.639	.676	.873	.514	.676	.669

Años de docencia		Postitem9	Postitem10	Postitem11	Postitem12	Postitem13	Postitem14	Postitem15
No	X	2.40	3.00	2.40	2.20	3.00	3.20	2.60
	DE	.548	.707	.894	.837	.707	.447	1.140
Si	X	2.85	3.31	2.54	2.54	3.00	3.46	3.23
	DE	.689	.630	.519	.660	.707	.519	.725
Total	X	2.72	3.22	2.50	2.44	3.00	3.39	3.06
	DE	.669	.647	.618	.705	.686	.502	.873

Análisis general de los resultados

Para comprobar las diferencias inter ítem según momento de aplicación (pre-post) se realizó la prueba de Wilcoxon entre muestras relacionadas. Tras el análisis, se encontraron diferencias significativas en la autoeficacia del profesor hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en el ítem 2 (2.94, $\pm$.63), (*“Usted quiere enseñar en clase bádminton de 2º ESO. Tiene un alumno con movilidad reducida. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas?”* $p=.020$); el ítem 4 (3.11, $\pm$.67), (*“Quieres plantear el juego del “pilla-pilla” a tus alumnos del 4º ESO. Un alumno de tu clase tiene muy limitada la visión (15%) ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros óptimas condiciones de aprendizaje?”* $p=.017$); el ítem 8 (2.72, $\pm$.66), (*“En su clase de 3º ESO tiene un alumno con una amputación por encima de la rodilla y quiere jugar al fútbol con sus amigos /as en su tiempo libre. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad con sus compañeros jugando a fútbol?”* $p=.031$); el ítem 9 (2.72, $\pm$.66), (*“En su clase de 1º Bachillerato, tiene una alumna con una limitación motora grave en el lado izquierdo de su cuerpo. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para enseñar a la niña un servicio de voleibol que cruce la red?”*, $p=.013$); y por último, el ítem 13 (3, $\pm$.68), (*“Quieres ir a una excursión durante la noche con su clase de 1º ESO en la que un alumno con silla de ruedas está incluido. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?”*, $p=.013$).

Tabla 75. Estadísticos descriptivos para la muestra profesorado para el SEIPE.

	X	DE	Error típ. de la media			Error típ. de la media	p
Preitem1	2.72	.669	.158	Postitem1	3.00	.485	.114
Preitem2	2.56	.511	.121	Postitem2	2.94	.639	.151
Preitem3	2.78	.732	.173	Postitem3	2.94	.639	.151
Preitem4	2.50	.786	.185	Postitem4	3.11	.676	.159
Preitem5	2.89	.676	.159	Postitem5	2.94	.873	.206
Preitem6	2.89	.583	.137	Postitem6	3.17	.514	.121
Preitem7	2.61	.608	.143	Postitem7	2.89	.676	.159
Preitem8	2.17	.857	.202	Postitem8	2.72	.669	.158
Preitem9	2.06	.659	.160	Postitem9	2.72	.669	.158
Preitem10	2.82	.636	.154	Postitem10	3.22	.647	.152
Preitem11	2.06	.802	.189	Postitem11	2.50	.618	.146
Preitem12	2.17	.618	.146	Postitem12	2.44	.705	.166
Preitem13	2.44	.784	.185	Postitem13	3.00	.686	.162
Preitem14	3.33	.686	.162	Postitem14	3.39	.502	.118
Preitem15	2.67	.907	.214	Postitem15	3.06	.873	.206

4.2.3 Análisis del diario de los profesores tras la implementación del programa

4.2.3.1 Análisis de las sesiones

Tras la finalización de la intervención se procedió a realizar un análisis de los diarios cumplimentados por los profesores. Se descartaron dos de los 18 recogidos al no cumplir el formato de análisis solicitado por deporte y sesión. Los 16 resultantes sumaron un total de 124 sesiones, de las que se obtuvieron 905 unidades de registro para su análisis. En la Figura 29 se muestra el número de sesiones registradas por deportes.

Figura 33. Número de sesiones analizadas por deporte según el diario del profesor (n=16).

En la Tabla 76 se muestra el número de sesiones desarrolladas por cada uno de los 16 profesores así como el total de sesiones.

Tabla 76. Sesiones implementadas por cada profesor (n=16) con indicación de los contenidos llevados a cabo.

Deporte/ Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTA L
Fútbol 7	2						2			2	2	2					10
Goalbol	2	2	2			2	2	2	2						2		16
Vóley Sentado	2		2	2	2			2	2						2	2	18
Fútbol 5 Ciegos	2		2		2	2	2				2		2				14
Baloncest o Silla		2		2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	26
Atletismo Ciegos		2				2				2	2	1		2			11
Rugby Silla		2	2		2								2			2	10
Boccia		2	2				2				2		2		2	2	14
Gim. rítmica			1														1
Deportes sordos											2		2				4
TOTAL	8	10	11	4	8	8	12	6	6	6	12	5	8	4	8	8	124

Tras el procedimiento de recogida y categorización de la información obtenida se exponen a continuación los resultados agrupados por dimensiones y destacando las principales temáticas que emergieron en el análisis, que por importancia fueron el alumno (201 unidades de registro), el propio profesor

(163 unidades de registro), los contenidos (171 unidades de registro), la organización (245 unidades de registro) y el material (122 unidades de registro).

1. Alumno sin discapacidad

Uno de los factores identificados por el docente como determinante en la inclusión en EF es el papel del alumno sin discapacidad en las sesiones, registrando un total de 201 unidades de registro. Aquí, una de las principales barreras observadas fue la falta de motivación que, en ocasiones, muestran estos alumnos hacia las actividades:

“Es un grupo de alumnos muy heterogéneo. Hay dos grupos claramente diferenciados, los que tienen ganas de trabajar y los que molestan al resto sin ningún interés por lo que se está trabajando” (sujeto 11);

“Poca motivación por parte del alumno al ser tareas sencillas” (sujeto 3).

Esta falta de motivación del alumnado puede ser atribuida a la sencillez de algunas tareas para el desarrollo de determinados contenidos, ya que el mero hecho de que sean contenidos planteados para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF, *per se* no es un motivo suficiente para implicarlos y motivarlos en la participación.

Por otro lado, la falta de conciencia del alumnado durante la simulación de la discapacidad condicionó la práctica durante las sesiones:

“Algunos alumnos mostraban una falta de respeto hacia este tipo de actividades haciéndose los graciosos y hacían bromas con respecto a la gente que va en silla de ruedas y paraban sobre todo las explicaciones” (sujeto 3);

“Me ha costado al principio convencerles de la necesidad de que no se quiten el antifaz” (sujeto 1).

Si el alumno no entiende qué está simulando y qué características tienen las personas con discapacidad que practican este deporte, se hace difícil conseguir objetivos planteados a través de esta estrategia. Los alumnos en estas etapas educativas se sienten presionados generalmente por la opinión de los demás y la imagen que los demás tienen de ellos. Por este motivo, creemos que situaciones nuevas pueden llevar a que se sientan incómodos e inseguros, llegando a ridiculizar y bromear al resto sobre el tema tratado. Este tipo de reacciones del alumnado también puede venir dado por la falta de información sobre la discapacidad. Si comenzamos la práctica sin conocer previamente el tipo de discapacidad, el alumno no entiende que está haciendo y porqué lo hace.

La competición en la práctica es otro de los elementos identificados como obstaculizador de la inclusión ya que conlleva situaciones y comportamientos inadecuados por parte del alumno:

“En cuanto juegan un partido la competitividad les hace ser muy agresivos y en muchas ocasiones, perder los papeles” (sujeto 12);

“Los jugadores tienden a hacer trampas cuando ven que no consiguen resultados por sí mismos” (sujeto 3).

Plantear situaciones de juego donde el objetivo final sea obtener la máxima puntuación o llegar el primero hace que el objetivo del alumno está centrado al éxito. Si se plantea al inicio del trabajo de estos contenidos, el alumno se centra en obtener resultados de éxito solo por rendimiento. Sin embargo, si lo planteamos desde situaciones de juego con colaboración entre el alumnado donde se necesita la participación de todos, podemos conseguir que el alumnado disfrute durante la práctica.

En cuanto a qué percibe el profesorado que facilita la inclusión en las sesiones de EF de alumnos con discapacidad, se encuentran 115 unidades de registro. Destaca información relevante con el disfrute por parte del alumno durante el aprendizaje:

“Se han entregado mucho, les ha gustado, han disfrutado en las clases y les ha servido para conocer las diferentes discapacidades y la posibilidad de poder trabajar con compañeros en esta situación eliminando discriminaciones y barreras de todo tipo” (sujeto 11);

“Han disfrutado y se han concienciado de lo difícil que es vivir y desenvolverse sin un sentido tan importante como es la vista” (sujeto 11).

La participación del alumnado implicado a través de conductas como el respeto de las normas del juego:

“...Me ha sorprendido gratamente que ha habido muy buena participación y el cumplimiento de las normas ha permitido un juego continuado en el juego final” (sujeto 1);

“Los alumnos se han metido mucho más en la discapacidad y no se han levantado salvo dispensa del profesor, eso ha favorecido el desarrollo de la sesión” (sujeto 1).

El alumno implicado y comprometido durante la práctica, atiende a las indicaciones del profesor, facilitando el cumplimiento de los objetivos y por tanto, la sensibilización.

Otro factor facilitador es implicar al alumno con un papel activo durante la práctica:

“...El haber visualizado por los capitanes de los equipos un vídeo de los Juegos Paralímpicos de Londres sobre el Goalball ha facilitado que ellos mismos se implicaran y explicaran al resto sus recomendaciones durante el juego real” (sujeto 1);

“Curiosamente, trabajando de este modo he visto una total involucración por parte de toda la clase...” (sujeto 10).

Si el alumno siente que su papel es importante durante el proceso y que se tiene en cuenta su opinión, adquieren responsabilidades con respecto al grupo y la práctica. Uno de los factores que facilita la inclusión es la motivación que muestra durante la práctica. Esta puede venir determinada por dos dimensiones: material adaptado y los contenidos.

“Cuando no están en las sillas su nivel de motivación hacia la actividad no es el mismo...”, (sujeto 10);

“Solo el material hace que estén especialmente motivados. Trabajan todos y muy motivados” (sujeto 15);

“Los alumnos han colaborado mucho puesto que era novedosa y les llamaba la atención” (sujeto 13).

En cuanto a la motivación provocada por contenidos novedosos para ellos como son los deportes adaptados y paralímpicos en este caso tienen una relación directa con el tipo de material adaptado con los que se practica. Y por último, el factor de las compensaciones en las situaciones de práctica durante la simulación de la discapacidad:

“... Los alumnos más hábiles en este deporte se conciencian en aras de un juego colectivo” (sujeto 10);

“Les encantó a las chicas la sensación de poder jugar en igualdad de condiciones con chicos (los chicos llevaban 3 bolas y las chicas 1)” (sujeto 3).

Estas compensaciones facilitan al docente equilibrar los distintos niveles del alumnado no solo el referido al alumnado con una discapacidad, sino en general pudiendo atender con ellas las diferencias de género, alumnos con menos habilidades en determinadas prácticas. Además, las compensaciones en las situaciones de competición, identificado anteriormente por el profesor como una obstáculo, puede ayudarnos a introducir este elemento en las sesiones de EF durante los procesos de inclusión.

2. Profesor

En relación a la percepción que el profesor tiene sobre su intervención en el desarrollo de las sesiones, se obtuvieron 163 unidades de registro donde se destacan las sensaciones experimentadas por los docentes, tras la implementación tanto positiva como negativa. Una de las sensaciones positivas más destacada tras la implementación del programa es que se sienten motivados con el aprendizaje de contenidos novedosos:

“Como docente he aprendido el gran abanico de que podemos disponer para trabajar con alumnos con algún tipo de deficiencia visual” (sujeto 11);

“Como docente considero muy importante que se incluyan en el curriculum estás actividades inclusivas, para que los alumnos se pongan en situaciones que ellos creen que no van a tener y que valoren su situación, además de, ayudar y colaborar a aquellas personas que si tienen una discapacidad...” (sujeto 13).

Otra de las sensaciones es que se sienten motivados tras observar un comportamiento adecuado y respetuoso de sus alumnos en el desarrollo de las sesiones:

“Muy a gusto al observar cómo han reaccionado los alumnos ya que todos han respetado las normas, con lo que la sensibilización se ha conseguido” (sujeto 1);

“he disfrutado mucho sobre todo por cómo han reaccionado los alumnos. Se lo han tomado muy en serio y han trabajado muy bien” (sujeto11).

Por último, otra de las sensaciones experimentadas por los docentes ha sido la de sentirse cómodos y satisfechos con el trabajo realizado:

“Me he sentido muy cómoda, muy tranquila y muy orgullosa de estar manejando unidades didácticas novedosas para mí y para mis alumnos” (sujeto 6);

“Ha sido una experiencia fantástica en mi trabajo como docente” (sujeto 11).

Sin embargo, también se encuentran sensaciones negativas tras la implementación del programa, estando relacionadas por ejemplo con sentirse incómodos por la falta de conocimiento de los contenidos trabajados como son los deportes adaptados y paralímpicos:

“Un poco insegura ya que son actividades que nunca había desarrollado” (sujeto 5);

“No he estado muy cómodo hasta el final de la sesión” (sujeto 1).

También expresan la necesidad de disponer de más información para ser llevados a cabo las sesiones para sentirse más seguros:

“Creo que faltan más explicaciones en el CD sobre el reglamento de Goalball (DVD)” (sujeto 7).

Otra de las sensaciones negativas experimentadas por el docente es la incertidumbre de no saber qué comportamiento van presentar los alumnos en el trabajo de estos contenidos:

“También al principio me he sentido un poco preocupada por la seguridad de los chicos porque hay un grupo que no sabía cómo iba a trabajar y podían suponer un riesgo si no se lo tomaban en serio” (sujeto 11);

“sensación de frustración al ver como el grupo no mantiene silencio impidiéndote la explicación de ejercicios y todos los problemas que esto deriva (organización, control de los alumnos, corrección de errores, progreso dinámico...” (sujeto 3).

3. Contenidos

Esta dimensión identificada por el docente como determinante en la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones, presentan 171 unidades de registro, donde podemos encontrar un análisis específico por parte del profesorado, encontrando tanto aspectos positivos como negativos de los contenidos propuestos en el programa DIE detallados a continuación. Dentro de los aspectos positivos sobre los contenidos citados por los profesores, encontramos la buena selección de contenidos para sensibilizar al alumnado:

“Han aprendido este deporte y han visto la dificultad que supone tener que jugar y desplazarse en una silla de ruedas” (sujeto 11);

“... Se han llevado una experiencia increíble que sin duda va a reformar la idea que desde el centro se trasmite de la discapacidad. Total normalidad e integración”, (sujeto 2).

Un aspecto determinante es que son contenidos novedosos para el alumnado:

“Los alumnos han colaborado mucho puesto que era novedosa y les llamaba la atención” (sujeto 13);

“Los alumnos estaban muy atentos de la sesión, ya que, los parecía curioso realizar una actividad inclusiva” (sujeto 3).

La vivenciación práctica de los contenidos propuestos con objetivos sensibilizaciones, facilita también su implementación y práctica por parte del alumnado sin discapacidad:

“... Han aprendido muchísimo de la forma que yo creo que es la mejor para una mejor asimilación y vivenciación, la práctica, el ponerse ellos en el lugar de la persona con discapacidad” (sujeto 2).

Este tipo de contenidos, donde se simula la discapacidad, como puede ser en el caso del Fútbol 7 para PC o el Fútbol 5, ayudan a solventar las dificultades en relación al género. Algunos alumnos rechazan este deporte, por lo que el hecho de compensar la práctica y que tomen contacto desde las compensaciones como en el caso de las chicas, es un facilitador para incluirlas en este tipo de sesiones:

“Les encantó a las chicas la sensación de poder jugar en igualdad de condiciones con chicos” (los chicos llevaban 3 bolas y las chicas 1)” (sujeto 12).

Sin embargo, también podemos apreciar percepciones del profesorado con aspectos a mejorar en relación a los objetivos como el exceso de contenidos:

“Los ejercicios propuestos eran demasiados para el tiempo que dura la sesión; entre las explicaciones y la organización del material ya se iba un buen rato” (sujeto 12);

“Debería de haber más tiempo para realizar más sesiones, porque en mi caso, ha sido una muy buena experiencia” (sujeto 11).

Además, el docente cree que los objetivos propuestos en muchas ocasiones son exigentes:

“El objetivo de jugar a fútbol en dos sesiones es demasiado exigente y no se cumplen los objetivos” (sujeto 3);

“Algunos ejercicios son desde nuestro punto de vista, muy complicados de realizar porque el ya el nivel de fútbol es muy bajito y con las bolas de tenis la cosa se complica bastante; sobre todo a las chicas...” (sujeto 12).

Dos factores asociados a los contenidos que pueden dificultar su uso como herramienta de inclusión de alumnos con discapacidad pueden venir determinados por un lado porque no sean atractivos para el alumnado como ocurre en el caso de la boccia, ya que la definen como un deporte poco dinámico y parado.

“Es una actividad más parada y en muchas ocasiones os alumnos perdían el interés por ella (Boccia)” (sujeto 13);

“Boccia se les hace largo en 2 sesiones” (sujeto 7).

Por otro lado, la falta de adecuación de la ficha del alumno como base teórica. Son contenidos que se tratan por primera vez en las sesiones de EF, con una estructura tradicional de teoría, no estando apoyada por ejercicios para trabajar conceptos con una metodología más actualizada basada en nuevas tecnologías que permitan al alumno un aprendizaje autónomo:

“Los contenidos no están moldeados para ellos, la teoría no está bien distribuida, son muchos conceptos difíciles que no entienden y no pueden estudiar de forma autónoma” (sujeto 6).

4. Organización

Tras el análisis de esta temática, se han obtenido 245 unidades de registro, que hacen referencia a los aspectos a destacar tras el desarrollo de las sesiones centradas en la organización de las mismas. Una de las consideraciones principales que los profesores creen que se deben de tener en cuenta, tienen que ver con la necesidad de una preparación previa detallada de las sesiones y del material al comienzo de su impartición:

“La organización previa y estratégica de los equipos ha sido decisiva en la buena marcha de la sesión” (sujeto 1);

“También el haber visualizado por los capitanes de los equipos un vídeo de los juegos paralímpicos de Londres sobre el Goalball”, (sujeto 1).

Otro de los factores determinantes en la organización es la necesidad de espacios adecuados para la práctica, sobre todo en el caso de los deportes para discapacidad visual y así lo muestran los docentes con comentarios tales como:

“Dividir los espacios y separar los grupos cuando ya conocen el goalball ha sido un éxito y es muy recomendable”, (sujeto 1).

Un factor que repercute directamente en la organización de la sesión es la actitud del alumnado frente a este tipo de prácticas. El compromiso por parte del alumnado, su implicación y aceptación de normas y reglas se convierte en uno de los aspectos clave:

“El grupo no mantiene silencio impidiéndote la explicación de ejercicios y todos los problemas que esto deriva (organización, control de los alumnos, corrección de errores, progreso dinámico...)” (sujeto 5).

5. Material

Respecto al material usado por los docentes en las sesiones de EF, se presenta como un condicionante fundamental de la práctica, siendo analizado y descrito detalladamente tras el análisis de las 122 unidades de registro obtenidas por el profesorado. Se presenta a continuación las cuestiones más destacadas: el material debe de ser motivador para los alumnos: el material facilita que el alumno se muestre más predispuestos a implicarse en la práctica del deporte a trabajar. Siguiendo esta característica, se presentan los materiales en función de si son o no motivantes para el alumnado según su profesorado:

a) Materiales considerados motivantes:

Las sillas de ruedas: uno de los materiales que más expectativas han despertado durante el desarrollo del programa han sido las sillas de ruedas descritas como divertidas aunque destacan que es un material que requiere de

un aprendizaje específico para su manejo y de un desarrollo de habilidades para el adecuado manejo además de por cuestiones de seguridad. Los profesores describen la actitud provocada por las sillas de ruedas en el alumnado como determinante para la práctica, fomentando la colaboración de los propios alumnos en la práctica y mantenimiento de las mismas. El profesorado coincide en reclamar disponer del uso de las sillas de ruedas durante más tiempo en el centro y cuanto más numerosas mejor.

b) Materiales considerados menos motivantes:

Por un lado, los docentes identifican las pelotas de tenis utilizadas para la simulación de la PC como uno de los materiales menos favorecedores para la práctica. Éstas son descritas por los docentes como molestas y en ocasiones dolorosas para los alumnos durante la práctica, si bien es cierto que esta impresión viene condicionada por las opiniones dadas por los alumnos tras la práctica y no por su propia experiencia. Además son utilizadas como distracción en las sesiones, pero esto no tiene relación con el propio material en sí, sino con la falta de interés por parte del alumnado:

“Los alumnos que no querían trabajar han utilizado las pelotas para todo menos para simular una deficiencia” (sujeto 11);

“Tenían que modificar muy rápidamente la deficiencia que simulaban porque se quejaban de que las pelotas de tenis les hacían daño” (sujeto 11).

Otro material no muy bien aceptado durante la práctica según algunos docentes son los antifaces, condicionando el desarrollo de las sesiones, aunque

en realidad no es un problema en sí del material sino por el impacto de la pérdida de visión por parte del alumno. Esta pérdida de visión provoca miedos e inseguridades lo que nos lleva a analizar con detenimiento la propuesta presentada ya que quizá estos miedos desaparecerían si las directrices a seguir durante las primeras ocasiones de práctica fueran más específicas por parte del docente en cuanto a concienciar al guía por ejemplo de su papel y responsabilidad durante la práctica. Sin embargo, aunque la pérdida de visión supone un reto para el alumno, según las respuestas obtenidas, es un método eficaz de sensibilización con este tipo de discapacidad:

“La presencia de los antifaces ya supuso un cambio en la actitud de la práctica de los alumn@s, perder la visión y por consiguiente la orientación espacial supone la pérdida de autonomía” (sujeto 10).

A modo de resumen en la Tabla 77 se presentan las barreras y facilitadores de las prácticas inclusivas registradas e identificadas por los docentes participantes en el DIE. Así mismo, en la figura 30, se muestra un mapa de significados de las relaciones establecidas entre los agentes implicados en el programa DIE y las barreras y facilitadores identificados.

Tabla 77. Barreras y facilitadores según los docentes participantes en el programa DIE en la implementación del programa.

Respecto al alumno	
Barreras	Facilitadores
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de motivación - Falta de conciencia en la práctica - Competición 	<ul style="list-style-type: none"> - Disfrute - Implicación en las nuevas normas - Papel activo durante el proceso - Motivación por material y contenidos nuevos - Compensaciones en situaciones desigualdad
Respecto al profesor	
Barreras	Facilitadores
<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridad por la falta de conocimiento sobre los contenidos - Incertidumbre sobre actitud del alumnado - Falta de recursos explicativos de UUD 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómodos y satisfechos por actitud del alumnado - Motivados por: contenidos novedosos
Respecto a los contenidos	
Barreras	Facilitadores
<ul style="list-style-type: none"> - Exceso - Objetivos exigentes - Nivel exigencia alto en deportes como fútbol 5 ciegos 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizadores - Novedosos - Fácil puesta en práctica - Vivenciación de la discapacidad real
Respecto a la organización	
Barreras	Facilitadores
<ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación de alumnado - Materiales - Espacios inadecuados 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar las sesiones - Preparar el materiales - Espacios adecuados - Implicación del alumnado
Respecto a los materiales	
Barreras	Facilitadores
<ul style="list-style-type: none"> - Desmotivadores: antifaces y pelotas de tenis en simulación PC 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivadores: sillas de ruedas

En la Figura 34, se muestra la relación entre los disantos elementos emergentes del diario del profesor así como de los resultados del análisis de las creencias del alumnado sin discapacidad.

Figura 34. Relación entre los factores identificadas por el profesor como barreras o facilitadores de la inclusión de un alumno con discapacidad en EF.

4.3 Resultados del análisis del impacto del programa en los alumnos con discapacidad

4.3.1 Resultados del análisis del efecto del programa en la autoestima de los alumnos con discapacidad

Recordemos que para valorar la actitud del profesorado hacia la inclusión se utilizó la *Escala de Autoestima de Rosenberg* (Rosenberg, 1989). La aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov reveló que las puntuaciones de ninguna de las variables objeto de estudio seguían una distribución normal, por lo que se procedió al análisis de datos a través de pruebas no paramétricas.

Análisis por factor

En primer lugar se realizó un análisis según factor intra ítem, al efecto de conocer las posibles diferencias dentro de la muestra total estudiada. Se segmentó la muestra en función de los factores indicados (género, edad, tipo de discapacidad y práctica deportiva) y se chequearon las diferencias para cada ítem. Para ello, se utilizó la prueba de U-Mann Whitney, arrojando los siguientes resultados por factor (se indican tabla de descriptivos para cada factor y las posibles diferencias encontradas).

Edad

Tras analizar los datos respecto a la edad, solo se encontraron diferencias significativas en el preítem 8 del cuestionario (*“desearía valorarme más”*, $p=0.010$). El grupo que mostró una puntuación mayor fue el grupo de 12 a 14 años de edad ($3.44, \pm 0.727$) respecto al grupo de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años ($2.00, \pm 0.82$)

Tabla 78. Estadísticos descriptivos según edad para los momentos pretest y posttest.

Edad		pretitem1	pretitem2	pretitem3	pretitem4	pretitem5	pretitem6	pretitem7
12 a 14 años	X	3.19	1.56	3.50	3.50	2.12	3.37	3.44
	DE	.65	.63	.63	.52	.96	.719	.89
15 a 17 años	X	3.33	1.00	3.75	4.00	2.00	3.50	3.50
	DE	1.15	.00	.00	.00	1.41	1.00	1.00
Total	X	3.21	1.47	3.55	3.60	2.10	3.40	3.45
	DE	.71	.61	.60	.50	1.02	.754	.89

Edad		pretitem8*	pretitem9	pretitem10	postitem1	postitem2	postitem3	postitem4
12 a 14 años	X	3.44	1.44	1.69	3.25	1.62	3.38	3.50
	DE	.727	.629	.793	.775	.619	.500	.632
15 a 17 años	X	2.00	1.25	1.50	3.75	1.25	3.75	3.75
	DE	.82	.50	1.00	.50	.50	.50	.50
Total	X	3.15	1.40	1.65	3.35	1.55	3.45	3.55
	DE	.933	.598	.813	.745	.605	.510	.605

Edad		postitem5	postitem6	postitem7	postitem8	postitem9	postitem10
12 a 14 años	X	1.87	3.50	3.31	3.13	1.88	1.50
	DE	.806	.516	.704	.990	.719	.730
15 a 17 años	X	1.25	3.50	4.00	2.50	1.25	1.25
	DE	.50	1.00	.000	1.00	.500	.500
Total	X	1.75	3.50	3.45	3.00	1.75	1.45
	DE	.786	.607	.686	1.00	.716	.686

Género

En esta variable no se encontraron diferencias significativas entre los momentos pre y post en cuanto al género.

Tipo de discapacidad

Tras analizar los datos respecto al tipo de discapacidad, solo se encontraron diferencias significativas en el preítem 5 del cuestionario (*“creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mi”*, $p=.010$), donde el grupo que mostró una puntuación mayor fue el grupo de alumnos con

discapacidad auditiva (2.38, $\pm$.957) respecto al grupo de discapacidad motórica (1.00, $\pm$.00).

Tabla 79. Estadísticos descriptivos según tipo de discapacidad para los momentos pretest y posttest.

Tipo de discapacidad		pretitem1	pretitem2	pretitem3	pretitem4	pretitem5*
Sordera	X	3.13	1.47	3.56	3.69	2.38
	DE	.743	.640	.512	.479	.957
Motórica	X	3.50	1.50	3.50	3.25	1.00
	DE	.577	.577	1.00	.500	.000
Total	X	3.21	1.47	3.55	3.60	2.10
	DE	.713	.612	.605	.503	1.02

Tipo de discapacidad		pretitem6	pretitem7	pretitem8	pretitem9	pretitem10
Sordera	X	3.31	3.37	3.12	1.44	1.75
	DE	.946	.806	.806	.629	.856
Motórica	X	4.00	3.50	3.25	1.25	1.25
	DE	.000	.577	1.50	.500	.500
Total	X	3.45	3.40	3.15	1.40	1.65
	DE	.887	.754	.933	.598	.813

Tipo de discapacidad		postitem1	postitem2	postitem3	postitem4	postitem5
Sordera	X	3.31	1.56	3.50	3.63	1.75
	DE	.793	.629	.516	.619	.775
Motórica	X	3.50	1.50	3.25	3.25	1.75
	DE	.577	.577	.500	.500	.957
Total	X	3.35	1.55	3.45	3.55	1.75
	DE	.745	.605	.510	.605	.786

Tipo de discapacidad		postitem6	postitem7	postitem8	postitem9	postitem10
Sordera	X	3.56	3.56	3.13	1.69	1.44
	DE	.629	.629	.915	.704	.727
Motórica	X	3.25	3.00	2.50	2.00	1.50
	DE	.500	.816	1.29	.816	.577
Total	X	3.50	3.45	3.00	1.75	1.45
	DE	.607	.686	1.00	.716	.686

En cuanto a la variable de la práctica deportiva no se encuentran diferencias significativas pudiendo ser debido a que en el grupo de no practicantes solo lo forman un sujeto.

Análisis pre y post test

Para comprobar las diferencias inter ítem según momento de aplicación (pre-post) se realizó la prueba de Wilcoxon entre muestras relacionadas para estadística no paramétrica. Tras el análisis, no se encontraron diferencias significativas en la autoestima de alumnos con discapacidad, excepto para el ítem 9 (*“a veces me siento verdaderamente inútil”*, $p = .020$), mostrando una mejora en la autoestima debido a la tendencia positiva en cuanto a que el alumno se muestra en desacuerdo con dicha afirmación, siendo los valores antes de la intervención de $M = 1.40 (\pm .598)$, mientras que tras la intervención los valores son de $M = 1.75 (\pm .716)$. A continuación se muestran en la Tabla 80 los estadísticos descriptivos.

Tabla 80. Estadísticos descriptivos de la autoestima de alumnos con discapacidad.

	N	X	DE		N	X	DE
pretitem1	19	3.21	.713	postitem1	20	3.35	.745
pretitem2	19	1.47	.612	postitem2	20	1.55	.605
pretitem3	20	3.55	.605	postitem3	20	3.45	.510
pretitem4	20	3.60	.503	postitem4	20	3.55	.605
pretitem5	20	2.10	1.02	postitem5	20	1.75	.786
pretitem6	20	3.45	.887	postitem6	20	3.50	.607
pretitem7	20	3.40	.754	postitem7	20	3.45	.686
pretitem8	20	3.15	.933	postitem8	19	3.00	1.00
pretitem9*	20	1.40	.598	postitem9*	20	1.75	.716
pretitem10	20	1.65	.813	postitem10	20	1.45	.686

4.3.2 Resultados del análisis del efecto del programa en el autoconcepto de los alumnos con discapacidad

Recordemos que para valorar la actitud del profesorado hacia la inclusión se utilizó el *Autoconcepto forma 5* (AF5; F. García y Musitu, 2001). La aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov reveló que las puntuaciones de ninguna de las variables objeto de estudio seguía una distribución normal por lo que se procedió al análisis de datos a través de pruebas no paramétricas.

Análisis por factor

En primer lugar se realizó un análisis según factor intraítem, al efecto de conocer las posibles diferencias dentro de la muestra total estudiada. Se segmentó la muestra en función de los factores indicados (género, edad, tipo de discapacidad y práctica deportiva) y se chequearon las diferencias para cada ítem. Para ello, se utilizó la prueba de U-Mann Whitney, arrojando los siguientes resultados por factor (se indican tabla de descriptivos para cada factor y las posibles diferencias encontradas).

Género

Tras analizar los datos respecto al género, se encontraron diferencias significativas en el preítem 14 del cuestionario perteneciente a la dimensión “Familiar” del cuestionario (*“Mi familia está decepcionada de mi”*, $p=.028$) a favor de las mujeres con una $M=36.44$ (± 41.95) respecto a la de los hombres (5.91 , ± 16.28). Otra de las diferencias la encontramos en el ítem 22 perteneciente a la dimensión “social” (*“me cuesta hablar con los desconocidos”*)

para el momento post intervención, con un valor de $p=.034$, mostrando una media superior en el caso de los hombres, $(50.55, \pm 37.86)$, respecto a la de las mujeres $(26.11, \pm 39)$. En el caso del postitem 25 de la dimensión “físico” (“*soy bueno haciendo deporte*”), encontramos las diferencias significativas con un valor de $p=.056$. a favor de los hombres $(72.36, \pm 28.65)$, en comparación con las mujeres $(39.90, \pm 38.33)$.

Tabla 81. Estadísticos descriptivos del autoconcepto de alumno con discapacidad según género para el momento pretest.

Género		preitem1	preitem2	preitem3	preitem4	preitem5	preitem6	preitem7	preitem8
Hombres	X	80.36	68.18	22.27	16.91	73.18	73.45	26.82	83.00
	DE	17.48	29.34	22.14	31.08	29.88	26.36	30.99	17.18
Mujeres	X	65.33	72.33	53.22	14.89	71.89	74.11	32.56	90.11
	DE	39.11	40.05	44.32	22.66	40.36	39.16	36.34	9.22
Total	X	73.60	70.05	36.20	16.00	72.60	73.75	29.40	86.20
	DE	29.39	33.66	36.53	26.94	34.00	31.80	32.72	14.29

Género		preitem9	preitem10	preitem11	preitem12	preitem13	preitem14*	preitem15
Hombres	X	82.00	49.36	78.45	20.09	19.18	5.91	65.64
	DE	26.85	35.96	22.69	23.45	24.77	16.28	31.20
Mujeres	X	88.33	31.56	87.89	52.33	43.33	36.44	47.44
	DE	16.51	39.12	15.85	45.47	41.24	41.95	43.40
Total	X	84.85	41.35	82.70	34.60	30.05	19.65	57.45
	DE	22.46	37.52	19.99	37.83	34.51	33.52	37.31

Género		preitem16	preitem17	preitem18	preitem19	preitem20	preitem21	preitem22
Hombres	X	64.44	89.18	17.73	86.09	85.09	77.91	46.64
	DE	29.89	22.52	20.12	25.89	24.85	27.73	36.43
Mujeres	X	87.00	79.67	16.67	86.00	73.56	91.67	51.00
	DE	12.41	33.32	28.57	32.49	39.43	12.64	44.72
Total	X	75.72	84.90	17.25	86.05	79.90	84.10	48.60
	DE	25.05	27.53	23.60	28.24	31.85	22.83	39.31

Género		preitem23	preitem24	preitem25	preitem26	preitem27	preitem28	preitem29	preitem30
Hombres	X	34.73	82.27	73.82	78.73	68.91	12.00	92.73	53.55
	DE	36.02	31.27	30.08	22.31	32.36	12.85	12.76	35.22
Mujeres	X	44.33	86.67	32.11	61.11	61.00	42.78	96.89	45.22
	DE	45.98	25.81	37.59	38.15	43.90	47.38	6.333	41.72
Total	X	39.05	84.25	55.05	70.80	65.35	25.85	94.60	49.80
	DE	39.97	28.29	39.04	30.91	37.13	35.76	10.35	37.47

Tabla 82. Estadísticos descriptivos según edad para el momento posttest.

Género		postitem1	postitem2	postitem3	postitem4	postitem5	postitem6	postitem7
Hombres	X	75.18	146.64	23.09	22.27	78.91	71.30	80.36
	DE	17.55	284.45	29.48	36.47	24.50	27.67	18.63
Mujeres	X	82.44	66.89	35.67	29.11	83.00	79.11	80.00
	DE	15.31	38.188	39.93	41.12	31.43	19.11	21.83
Total	X	78.45	110.75	28.75	25.35	80.75	75.00	80.20
	DE	16.57	211.79	34.20	37.74	27.14	23.69	19.58

Género		postitem8	postitem9	postitem10	postitem11	postitem12	postitem13	postitem14
Hombres	X	48.73	90.55	59.00	71.36	32.91	24.91	7.73
	DE	33.68	19.70	31.94	23.06	34.77	39.30	17.66
Mujeres	X	52.78	89.33	52.56	80.89	33.67	23.78	16.22
	DE	40.56	18.45	37.14	20.83	42.73	35.03	33.61
Total	X	50.55	90.00	56.10	75.65	33.25	24.40	11.55
	DE	35.98	18.65	33.60	22.05	37.49	36.47	25.67

Género		postitem15	postitem16	postitem17	postitem18	postitem19	postitem20	postitem21
Hombres	X	58.64	46.40	86.27	31.55	88.18	80.27	80.27
	DE	25.99	32.90	20.09	38.54	19.95	28.31	14.65
Mujeres	X	56.67	43.33	87.67	18.00	87.56	83.78	82.00
	DE	30.11	39.45	19.01	34.32	19.17	18.84	18.15
Total	X	57.75	44.95	86.90	25.45	87.90	81.85	81.05
	DE	27.17	35.15	19.11	36.41	19.09	23.97	15.89

Género		postitem22*	postitem23	postitem24	postitem25*	postitem26	postitem27
Hombres	X	50.55	36.82	85.55	72.36	72.73	69.18
	DE	37.86	39.05	22.84	28.64	22.83	29.27
Mujeres	X	26.11	18.22	94.22	39.89	76.44	77.78
	DE	39.00	22.40	12.90	38.33	18.90	33.33
Total	X	39.55	28.45	89.45	57.75	74.40	73.05

DE	39.38	33.23	19.09	36.40	20.70	30.63
----	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Género		postitem28	postitem29	postitem30
Hombres	X	26.82	93.82	61.36
	DE	32.66	9.93	25.90
Mujeres	X	29.78	95.44	68.22
	DE	43.23	9.593	26.46
Total	X	28.15	94.55	64.45
	DE	36.75	9.56	25.69

Edad

Respecto a la edad encontramos diferencias significativas en el ítem 5 de la dimensión “físico” (*“me cuido físicamente”*) para el momento de antes de la intervención, con un valor de $p = .027$ siendo $M = 82.31 (\pm 25.90)$ a favor de los alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, en comparación con los que tienen edades entre los 15 y los 17 años ($33.75, \pm 38.13$). Otro ítem que muestra diferencias significativas es el ítem 12 para antes de la intervención (*“es difícil para mí hacer amigos”*) perteneciente a la dimensión “social” con un valor de $p = .033$, mostrando valores superiores el grupo de edad superior de 15 a 17 años ($69.50, \pm 37.77$), respecto al grupo de los 12 a 14 años ($25.88, \pm 33.48$). El preítem 20 de la dimensión “físico” del cuestionario (*“me gusta como soy físicamente”*), presenta un valor de $p = .004$ siendo el grupo de edad de los 12 a los 14 años el que muestra unos valores superiores ($89.81, \pm 20.80$) que el grupo de alumnos con edades comprendidas entre los 15 a los 17 años ($40.25, \pm 40.50$).

En el preítem 27 perteneciente a la dimensión “social” del cuestionario (*“tengo muchos amigos”*) presenta un valor de $p = .040$, a favor del grupo de edad

de los 15 a los 17 años, presentando una $M=53.25$, (± 52.87) frente al grupo de 12 a 14 años de edad $M=19$ (± 28.48). Finalmente, encontramos diferencias significativas en el postitem 27 ("*tengo muchos amigos*") con un valor de $p=.017$, siendo el grupo de 12 a 14 años de edad el que muestra mayor valor con una $M=80.63$ (± 26.64) respecto al grupo de 15 a 17 años $M=42.75$ (± 29.39).

Tabla 83. Estadísticos descriptivos según edad para el momento pretest.

Edad		preitem1	preitem2	preitem3	preitem4	preitem5	preitem6	preitem7	preitem8
12 a 14 años	X	77.06	73.63	37.13	19.19	82.31	84.19	76.00	27.38
	DE	27.49	32.37	35.78	29.35	25.90	14.80	29.84	31.12
15 a 17 años	X	59.75	55.75	32.50	3.25	33.75	94.25	64.75	37.50
	DE	37.06	39.94	45.01	4.50	38.13	9.50	42.63	42.73
Total	X	73.60	70.05	36.20	16.00	72.60	86.20	73.75	29.40
	DE	29.39	33.66	36.53	26.94	34.00	14.29	31.80	32.72

Edad		preitem9	preitem10	preitem11	preitem12	preitem13	preitem14	preitem15	preitem16
12 a 14 años	X	86.81	44.69	84.13	25.88	27.94	18.19	63.63	73.67
	DE	22.05	39.06	19.06	33.48	33.84	30.52	36.68	25.74
15 a 17 años	X	77.00	28.00	77.00	69.50	38.50	25.50	32.75	86.00
	DE	25.73	31.44	25.73	37.77	41.22	49.00	32.71	22.52
Total	X	84.85	41.35	82.70	34.60	30.05	19.65	57.45	75.72
	DE	22.46	37.52	19.99	37.82	34.51	33.52	37.31	25.05

Edad		preitem17	preitem18	preitem19	preitem20	preitem21	preitem22	preitem23	preitem24
12 a 14 años	X	84.44	12.75	84.00	89.81	81.81	42.19	36.63	87.31
	DE	28.97	22.11	31.14	20.80	24.95	39.03	39.12	26.19
15 a 17 años	X	86.75	35.25	94.25	40.25	93.25	74.25	48.75	72.00
	DE	24.50	23.31	9.500	40.50	6.946	32.71	48.03	37.26
Total	X	84.90	17.25	86.05	79.90	84.10	48.60	39.05	84.25
	DE	27.53	23.60	28.24	31.85	22.83	39.31	39.968	28.29

Edad		preitem25	preitem26	preitem27	preitem28	preitem29	preitem30
12 a 14 años	X	57.56	67.38	74.12	19.00	94.69	54.69
	DE	37.51	32.84	33.76	28.48	10.84	38.49
15 a 17 años	X	45.00	84.50	30.25	53.25	94.25	30.25
	DE	49.50	18.63	31.31	52.87	9.50	29.10
Total	X	55.05	70.80	65.35	25.85	94.60	49.80
	DE	39.04	30.91	37.13	35.76	10.35	37.47

Tabla 84. Estadísticos descriptivos según edad para el momento posttest.

Edad		postitem1	postitem2	postitem3	postitem4	postitem5	postitem6	postitem7	postitem8
12 a 14 años	X	80.63	125.31	27.25	18.94	83.50	73.73	82.81	46.75
	DE	15.27	235.29	33.14	31.14	21.36	24.82	18.25	35.021
15 a 17 años	X	69.75	52.50	34.75	51.00	69.75	79.75	69.75	65.75
	DE	21.14	40.32	43.09	55.45	46.70	21.30	24.09	40.97
Total	X	78.45	110.75	28.75	25.35	80.75	75.00	80.20	50.55
	DE	16.57	211.79	34.20	37.74	27.14	23.69	19.58	35.97

Edad		postitem9	postitem10	postitem11	postitem12	postitem13	postitem14	postitem15
12 a 14 años	X	91.38	54.56	75.94	32.81	26.38	7.81	57.25
	DE	17.92	36.01	21.34	37.22	39.51	17.09	28.15
15 a 17 años	X	84.50	62.25	74.50	35.00	16.50	26.50	59.75
	DE	23.39	24.50	28.29	44.35	22.63	48.37	26.59
Total	X	90.00	56.10	75.65	33.25	24.40	11.55	57.75
	DE	18.65	33.60	22.05	37.49	36.48	25.67	27.17

Edad		postitem16	postitem17	postitem18	postitem19	postitem20	postitem21	postitem22	postitem23
12 a 14 años	X	42.27	86.94	31.06	88.75	78.75	81.37	38.81	32.06
	DE	34.46	18.51	38.86	18.66	25.66	15.12	39.95	35.58
15 a 17 años	X	55.00	86.75	3.00	84.50	94.25	79.75	42.50	14.00
	DE	41.24	24.50	2.31	23.39	9.50	21.30	42.73	17.72
Total	X	44.95	86.90	25.45	87.90	81.85	81.05	39.55	28.45
	DE	35.15	19.11	36.41	19.09	23.97	15.89	39.37	33.23

Edad		postitem24	postitem25	postitem26	postitem27	postitem28	postitem29	postitem30
12 a 14 años	X	88.87	63.38	74.94	80.63	25.13	94.63	64.38
	DE	20.43	35.23	20.16	26.64	34.65	9.88	26.97
15 a 17 años	X	91.75	35.25	72.25	42.75	40.25	94.25	64.75
	DE	14.50	36.65	25.95	29.39	48.04	9.50	23.31
Total	X	89.45	57.75	74.40	73.05	28.15	94.55	64.45
	DE	19.09	36.40	20.70	30.63	36.75	9.56	25.69

Tipo de discapacidad

Según el tipo de discapacidad que se encuentran en la muestra (motórica y auditiva), se encuentran diferencias significativas en el preitem 2 (*"hago fácilmente amigos"*) de la dimensión social ($p=.011$) a favor del grupo de alumnos que presentan una discapacidad motórica (93.20, ± 12.97), frente al grupo de alumnos con una discapacidad auditiva (62.33, ± 35.13). Respecto al ítem 7, también de la dimensión social (*"soy una persona amigable"*), en el momento previo a la intervención se encuentran diferencias significativas con un valor de $p=.050$. a favor del grupo de alumnos con discapacidad motórica (96.40, ± 3.97) frente al de discapacidad auditiva (66.20, ± 33.52).

Tabla 85. Estadísticos descriptivos según tipo de discapacidad para los momentos pretest.

Tipo de discapacidad		preitem1	preitem2	preitem3	preitem4	preitem5	preitem6	preitem7	preitem8	preitem9
Sordera	X	73.60	62.33	31.60	19.07	77.53	85.47	66.20	84.60	35.67
	DE	31.39	35.13	32.16	29.95	32.08	14.62	33.52	24.67	35.09
Motórica	X	73.60	93.20	50.00	6.80	57.80	88.40	96.40	85.60	10.60
	DE	25.58	12.97	49.00	12.97	39.05	14.62	3.975	16.32	13.61
Total	X	73.60	70.05	36.20	16.00	72.60	86.20	73.75	84.85	29.40
	DE	29.39	33.66	36.53	26.94	34.00	14.29	31.80	22.46	32.72

Tipo de discapacidad		preitem10	preitem11	preitem12	preitem13	preitem14	preitem15	preitem16	preitem17
Sordera	X	43.07	81.47	38.00	30.33	22.60	59.27	75.93	80.80
	DE	37.15	20.18	37.10	33.76	36.74	38.33	26.41	30.86
Motórica	X	36.20	86.40	24.40	29.20	10.80	52.00	74.67	97.20
	DE	42.58	21.23	42.51	40.82	21.91	37.70	21.22	4.025
Total	X	41.35	82.70	34.60	30.05	19.65	57.45	75.72	84.90
	DE	37.52	19.99	37.83	34.51	33.52	37.31	25.05	27.53

Tipo de discapacidad		preitem18	preitem19	preitem20	preitem21	preitem22	preitem23	preitem24
Sordera	X	18.80	81.73	82.00	84.93	55.40	46.93	81.87
	DE	25.68	31.66	29.02	24.27	37.56	42.24	31.88
Motórica	X	12.60	99.00	73.60	81.60	28.20	15.40	91.40
	DE	17.39	.000	42.48	20.06	41.31	20.25	12.58
Total	X	17.25	86.05	79.90	84.10	48.60	39.05	84.25
	DE	23.60	28.24	31.85	22.83	39.31	39.97	28.29

Tipo de discapacidad		preitem25	preitem26	preitem27	preitem28	preitem29	preitem30
Sordera	X	52.47	68.87	65.20	25.40	94.40	46.73
	DE	39.69	33.43	36.40	35.11	11.16	38.44
Motórica	X	62.80	76.60	65.80	27.20	95.20	59.00
	DE	40.34	23.92	43.75	41.92	8.50	36.82
Total	X	55.05	70.80	65.35	25.85	94.60	49.80
	DE	39.04	30.91	37.13	35.76	10.35	37.47

Tabla 86. Estadísticos descriptivos según tipo de discapacidad para el momento y posttest.

Tipo de discapacidad		postitem1	postitem2	postitem3	postitem4	postitem5	postitem6	postitem7	postitem8
Sordera	X	78,07	124,33	22,40	25,07	89,00	74,07	75,80	52,80
	DE	17,86	244,10	32,55	37,83	13,59	24,87	20,42	34,97
Motórica	X	79,60	70,00	47,80	26,20	56,00	78,50	93,40	43,80
	DE	13,61	41,78	35,27	41,89	42,78	21,42	8,44	42,30
Total	X	78,45	110,75	28,75	25,35	80,75	75,00	80,20	50,55
	DE	16,57	211,79	34,20	37,74	27,14	23,68	19,58	35,97

Tipo de discapacidad		postitem9	postitem10	postitem11	postitem12	postitem13	Postitem 14	Postitem 15
Sordera	X	89.87	53.53	72.87	36.87	28.67	14.80	53.07
	DE	20.25	35.25	23.13	36.37	39.93	29.12	27.37
Motórica	X	90.40	63.80	84.00	22.40	11.60	1.80	71.80
	DE	14.72	30.20	17.93	42.99	21.53	1.79	23.58
Total	X	90.00	56.10	75.65	33.25	24.40	11.55	57.75
	DE	18.65	33.59	22.05	37.48	36.46	25.66	27.17

Tipo de discapacidad		postitem16	postitem17	postitem18	postitem19	postitem20	postitem21
Sordera	X	43.00	84.20	29.07	85.40	80.53	80.80
	DE	35.59	21.07	39.47	21.46	27.15	17.21
Motórica	X	52.25	95.00	14.60	95.40	85.80	81.80
	DE	37.52	8.39	25.44	4.930	11.10	12.69
Total	X	44.95	86.90	25.45	87.90	81.85	81.05
	DE	35.14	19.11	36.40	19.08	23.97	15.89

Tipo de discapacidad		postitem22	postitem23	postitem24	postitem25	postitem26	postitem27
Sordera	X	45.27	36.20	92.80	57.60	75.60	73.60
	DE	40.62	35.15	13.54	37.99	19.25	28.12
Motórica	X	22.40	5.20	79.40	58.20	70.80	71.40
	DE	33.14	4.26	30.34	35.23	26.75	40.98
Total	X	39.55	28.45	89.45	57.75	74.40	73.05
	DE	39.37	33.22	19.08	36.40	20.70	30.63

Tipo de discapacidad		postitem28	Postitem 29	postitem30
Sordera	X	26.87	94.33	60.60
	DE	37.99	10.16	26.68
Motórica	X	32.00	95.20	76.00
	DE	36.58	8.49	20.50
Total	X	28.15	94.55	64.45
	DE	36.75	9.56	25.69

Respecto a la variable de la práctica deportiva, debido a que sí practicaban deporte toda la muestra de manera habitual (N=19) y solo un sujeto no lo hacía, no se encontraron diferencias significativas.

Análisis pre y post test

Para comprobar las diferencias inter ítem según momento de aplicación (pre-post) se realizó la prueba de Wilcoxon entre muestras relacionadas para estadística no paramétrica. Tras el análisis, se encontraron diferencias significativas en el autoconcepto de los alumnos con discapacidad tras la intervención para el ítem 6 (*"Mis profesores me consideran un buen trabajador"*) con un valor de $p=.010$, mostrando una $M=86.20 (\pm 14.29)$, antes de la intervención, y después de la intervención de $M=75 (\pm 23.68)$. En el caso del ítem 16 (*"Mis profesores me estiman"*), muestra un valor de $p=.010$, siendo los valores antes de la intervención de $M=75.72 (\pm 25.05)$ y tras la intervención son de $M=44.94 (\pm 35.14)$. Ambos ítems pertenecientes a la dimensión académica del cuestionario. A continuación se muestran en la Tabla 87 con los estadísticos descriptivos.

Tabla 87. Estadísticos descriptivos del autoconcepto de alumnos con discapacidad.

	X	DE		X	DE
preitem1	73.60	29.39	postitem1	78.45	16.56
preitem2	70.05	33.66	postitem2	110.75	211.79
preitem3	36.20	36.52	postitem3	28.75	34.20
preitem4	16.00	26.94	postitem4	25.35	37.73
preitem5	72.60	34.00	postitem5	80.75	27.13
preitem6*	86.20	14.29	postitem6*	75.00	23.68
preitem7	73.75	31.80	postitem7	80.20	19.57
preitem8	29.40	32.71	postitem8	50.55	35.97
preitem9	84.85	22.46	postitem9	90.00	18.65
preitem10	41.35	37.51	postitem10	56.10	33.59
preitem11	82.70	19.99	postitem11	75.65	22.05
preitem12	34.60	37.82	postitem12	33.25	37.48
preitem13	30.05	34.50	postitem13	24.40	36.46
preitem14	19.65	33.51	postitem14	11.55	25.66
preitem15	57.45	37.30	postitem15	57.75	27.17
preitem16*	75.72	25.05	postitem16*	44.94	35.14
preitem17	84.90	27.53	postitem17	86.90	19.11
preitem18	17.25	23.60	postitem18	25.45	36.40
preitem19	86.05	28.23	postitem19	87.90	19.08
preitem20	79.90	31.84	postitem20	81.85	23.96
preitem21	84.10	22.82	postitem21	81.05	15.88
preitem22	48.60	39.30	postitem22	39.55	39.37
preitem23	39.05	39.96	postitem23	28.45	33.22
preitem24	84.25	28.28	postitem24	89.45	19.08
preitem25	55.05	39.04	postitem25	57.75	36.40
preitem26	70.80	30.91	postitem26	74.40	20.69
preitem27	65.35	37.13	postitem27	73.05	30.62
preitem28	25.85	35.76	postitem28	28.15	36.75
preitem29	94.60	10.34	postitem29	94.55	9.56
preitem30	49.80	37.46	postitem30	64.45	25.69

5. Discusión

“Estoy convencido de que los maestros, los profesores, son conscientes de ese privilegio de la comunicación, de esa forma suprema de “humanidades”. Ese anhelo de superación, de cultura, de cultivo es, tal vez, la empresa más necesaria en una colectividad... En ella, en esa educación de la libertad, alienta el futuro, el de la verdad, el de la lucha por la igualdad, por la justicia, por la inteligencia”.

Emilio Lledó Íñigo

Premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades 2015

5.1 Sobre las características del diseño del programa

El primer objetivo planteado en este trabajo de investigación fue diseñar e implementar un programa de sensibilización y concienciación hacia la discapacidad basado en los deportes adaptados en el área de EF con alumnos de secundaria y bachillerato. A continuación se realizará la discusión agrupada en los aspectos más relevantes del diseño realizado para responder al objetivo planteado: modelo teórico que lo sustenta, estrategias didácticas seleccionadas, frecuencia, contenidos y otras características del programa.

5.1.1 Modelo teórico

El diseño de la intervención está fundamentado en los postulados de la TC (Allport, 1954), habiéndose llevado a la práctica los tres primeros (igualdad de estatus dentro del grupo, objetivos comunes, cooperación entre individuos) en las tareas planteadas en las sesiones de las unidades didácticas. El postulado referente al apoyo institucional y legislativo, es tratado con más detalle por el papel desempeñado en este diseño, considerándolo un requisito básico para conseguir programas de calidad y éxito.

En nuestro caso, se estableció un plan de actuación previo para conseguir el compromiso de las instituciones patrocinadoras y colaboradoras. Las entidades relacionadas con el ámbito del deporte y del deporte para personas con discapacidad han desempeñado un papel determinante en el diseño e implementación del mismo. El apoyo institucional y económico por parte de Fundación Sanitas y la UPM permitió disponer de un espacio físico donde ubicar al CEDI (INEF-UPM) y desde donde coordinar, gestionar y atender a la demanda del profesorado de EF, contando con los recursos humanos y logísticos

necesarios para el adecuado desarrollo del programa. Las cinco federaciones deportivas nacionales para personas con discapacidad han apoyado el programa desde una doble vertiente: por un lado, con la revisión de las unidades didácticas específicas por deporte; y por otro lado, con la difusión en los medios de comunicación como acciones poderosas y necesarias para aumentar el impacto del mismo, siendo implicados en el programa de intervención como una herramienta de promoción de sus modalidades deportivas, algo que recogen de manera expresa sus estatutos. El apoyo del CPE en el programa DIE se ha materializado con la gestión de las ponencias de los deportistas paralímpicos en los centros educativos y con el apoyo logístico en los desplazamientos, facilitando la implementación de esta fase. Es destacable el hecho de que todas estas instituciones también han evaluado el programa DIE tras su desarrollo de manera muy positiva (A. Gutiérrez, 2014b).

La ausencia de unanimidad en los diseños de las intervenciones existentes ha dificultado el comparar y aunar las conclusiones sobre las acciones y pautas más eficaces para la obtención de la sensibilización y concienciación del alumnado sin discapacidad. Este tema será abordado dentro del segundo objetivo del estudio. Por otra parte, además de la cuestión sobre el tipo y grado de discapacidad incluida en las sesiones, las características de contenidos, estrategias y frecuencia de las intervenciones, coincidimos con Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro y Anguera (2012), en que las características socio-culturales (escolares, familiares, etc....) y las propias características del alumnado y su profesorado ejercen una influencia determinante, dificultando una comparación real y efectiva entre los estudios.

5.1.2 Estrategias

Respecto a las estrategias seleccionadas en el programa DIE, a pesar de que se encuentran intervenciones fundamentadas exclusivamente en la información (Godeau et al., 2010; Morton y Campbell, 2008; Swaim et al., 2001), la simulación (Liu et al., 2010; Loovis y Loovis, 1997; Van Biesen et al., 2006) ó en la combinación de algunas de ellas como el CD y la información (Grenier y Kearns, 2012; Hutzler et al., 2007; Wilhite et al., 1997), coincidimos con otros autores en la combinación de tres de la estrategias en un mismo programa: información, CD y simulación de la discapacidad (Ison et al., 2010; Krahé y Altwasser, 2006; Liu et al., 2010; Lockhart et al., 1998; Reina et al., 2011; Xafopoulos et al., 2009). La ventaja de utilizar esta combinación es que nos permite obtener una triple perspectiva de la discapacidad: la información nos aporta los conceptos y sus características; la simulación, las sensaciones; y el CD, la experiencia directa con las personas con discapacidad.

Un ejemplo de programa de intervención fundamentado en la combinación de las mismas estrategias y que coincide en líneas generales con el planteamiento de este trabajo es el Paralympic School Day (Comité Paralímpico Internacional, 2004). Según sus autores, el programa ejerce un impacto positivo en la actitud de los alumnos sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros que sí la tienen (Devine y Wilhite, 2000; Wilhite et al., 1997). Pueden darse, además, otras combinaciones de estrategias como la información y la simulación, siendo las estrategias utilizadas con el grupo 1 de nuestro estudio (aunque mantuvieron un CD puntual con un deportista con discapacidad durante la charla).

Respecto a la utilización de la información, apoyamos el planteamiento de Vignes, Godeau, Sentenac, y Coley (2009) en que la información es una fuente principal de conocimiento para el alumnado, desempeñando un papel positivo por el efecto acumulativo de la información. En el caso de este trabajo, los alumnos obtenían información a través de las fichas, de los vídeos y de las ponencias de los deportistas, las formas más comunes de recibir información.

En cuanto al CD y pese a existir en la literatura afirmaciones de su importancia (Archie y Sherrill, 1989; Tripp y Sherrill, 1991), no consideramos incluirla en nuestro diseño por la experiencia previa en este tipo de actuaciones, a pesar de que se produjo CD durante las ponencias y la práctica deportiva inclusiva en el evento final. Esto, si bien pudo influir, no fue una estrategia provocada y seleccionada de antemano, sino que venía dada como variable a tener en cuenta en la intervención junto con otras.

En cuanto a la simulación como estrategia, nos parece adecuado su uso como sensibilización y concienciación siempre que se produzca en un momento de aprendizaje adecuado para el alumno, es decir que el alumno entienda que está simulando y las consecuencias de las características de la discapacidad en la práctica deportiva. Tras la implementación del programa y con el análisis de los diarios de los profesores, parece ser que no haber pautado esta estrategia ha podido ser perjudicial para la consecución del objetivo de sensibilización planteado en la práctica, coincidiendo con el planteamiento de Burgstahler y Doe (2004), acerca de que el efecto de la simulación depende de lo que signifique esta experiencia para cada persona en función de una serie de factores que el docente no puede controlar (la anticipación de los alumnos, los

estilos cognitivos, las experiencias previas y los tipos de personalidad de los alumnos y docentes).

En este caso, puede ser debido a que, cuando el alumno ha simulado un tipo determinado de discapacidad (PC en este caso), no disponía de la información suficiente sobre las características de la discapacidad y las implicaciones que éstas tienen en cuanto al desenvolvimiento autónomo de la persona y las ayudas técnicas. Aunque esto no haya supuesto resultados negativos en la actitud tras la intervención, en el capítulo 8 de este trabajo de investigación se proponen algunas consideraciones sobre el uso de esta estrategia en la práctica, pautada por fases y según tipo de discapacidad.

Coincidimos con Reina et al. (2011) en que es necesario investigar los efectos específicos de la simulación, comparándola con exhibiciones de deportes adaptados y las charlas de estos deportistas. Las intervenciones de este tipo en EF aún están en un punto inicial en cuanto a investigación se refiere, necesitando pautas que las definan de una manera más exhaustiva y detallada. La inclusión de estas recomendaciones en nuestro diseño se ha realizado con la intención de ir dando respuesta, con metodología científica, a las necesidades expuestas.

5.1.3 Frecuencia

En esta intervención se estableció un mínimo de 8 sesiones, coincidiendo con autores que recomiendan un contacto frecuente para obtener mejores resultados, como las 10 sesiones implementadas por Lockhart et al. (1998), 20 sesiones de Slininger et al. (2000), 5 sesiones de Grenier et al. (2014) o 27 de Favazza, y Odom (1997). Por otro lado, existen autores con intervenciones

puntuales como Krahé y Altwasser (2006), o Ison et al. (2010), que obtuvieron resultados positivos con 2 sesiones de 90 minutos; al igual que intervenciones puntuales de un día de duración (Hutzler et al., 2007; Liu et al., 2010; Reina et al., 2011; Xafopoulos et al., 2009).

Este aspecto suscita nuestra atención, ya que parece ser que no hay consenso en la literatura respecto a la frecuencia adecuada, dado que en este trabajo no se produce un cambio significativo general en positivo a pesar de su larga duración, mientras que en otros puntuales sí. Ya encontramos autores que centran sus estudios en analizar en profundidad esta variable como Reina et al. (2011), demostrando la efectividad de un programa de 6 sesiones frente a uno de un solo día.

La duración de las intervenciones es una de las características en las que más conviene incidir. Cambiar creencias, valores o actitudes adquiridas en la niñez, requiere de programas con una duración suficiente como para que pueda ejercer un efecto significativo. Una cuestión importante a considerar es que la asignatura de EF dispone de solo 2 horas semanales, por lo que aunque las intervenciones parezcan numerosas cuando se hablan de semanas, debemos tener en cuenta esta cuestión ya que por ejemplo, una intervención de tres meses, suponen un máximo de 24 horas en total. La propuesta didáctica del DIE se concreta a nivel temporal en base a la duración de una unidad didáctica tradicional de EF de 8 sesiones (Ocete, Pérez, et al., 2015), de manera que sea fácil de incorporar en la planificación por parte del profesor y garantice una duración mínima de las estrategias seleccionadas.

A sabiendas de esto, se debe dar continuidad a estos contenidos a lo largo de todas las etapas educativas, ya que este tipo de actuaciones acaban convirtiéndose en acciones puntuales de un curso concreto, preguntándonos todavía qué es lo que no funciona en los programas de intervención para sensibilizar y cambiar actitudes en positivo. Es por ello que la propuesta didáctica del DIE (Pérez et al., 2013), se hace para distintos ciclos (de secundaria) y etapas educativas (secundaria y bachillerato).

5.1.4 Contenidos

En cuanto a los contenidos seleccionados en el programa DIE, y según las valoraciones de los docentes en cuanto a su pertinencia, se cree que son adecuados para la sensibilización y concienciación del alumnado acerca de la discapacidad. La práctica de este tipo de contenidos por parte del alumnado facilita el entendimiento de las habilidades y destrezas necesarias para su desempeño, asociando al alumno con discapacidad con una imagen de capacidad, empoderamiento e igualdad, alejándola de la imagen habitual asociada a la limitación y dependencia.

Este tipo de contenidos encaja con el concepto actual de discapacidad que plantea la CIF (OMS, 2001), donde el modelo bio-psico social alude a los factores contextuales como barreras o facilitadores de la inclusión del alumno. Tal y como exponen Grenier et al. (2014) tras su intervención con una unidad didáctica basada en deportes adaptados y paralímpicos, se produce un cambio en el concepto sobre la discapacidad de sus alumnos, de un modelo médico donde veían a sus compañeros como personas enfermas, a verlos como

personas activas y saludables, que, como ellos, disfrutaban de la educación física o los deportes.

Coincidimos con el planteamiento en este sentido de autores como Wilhite et al. (1997), Davis et al. (2012), Grenier et al. (2014), Reina et al. (2011), Liu et al. (2010) y Xafopoulos et al. (2009), Gordillo, Reina y Menayo (2007), Santana (2010), Krahé y Altwasser (2006) en que servirnos de deportes como el fútbol 5 para personas con discapacidad visual, la boccia, el BSR y el RSR entre otros, son unos contenidos idóneos y apropiados para el trabajo en valores en EF, ya que fomentan el respeto de las diferencias individuales, el trabajo en equipo y la aceptación de los éxitos y fracasos, entre otros. Son valorados por los profesores y las entidades colaboradoras como contenidos ideales en la promoción deportiva de estos deportes paralímpicos en etapas educativas (Ocete, Pérez, et al., 2015), facilitando así que se conozcan socialmente fuera del ámbito de la discapacidad.

5.1.5 Otras características del programa

Otras cuestiones a tener en cuenta en el diseño de intervenciones de este tipo es la problemática asociada a factores relacionados con las características del alumnado y a la evaluación de los programas. Al igual que ocurre con la implementación, en la evaluación existen factores que dificultan la obtención de datos fiables y comparables entre los distintos estudios del ámbito, siendo las cuestiones más habituales el tipo y grado de discapacidad que presenta el alumno incluido en las sesiones de EF, las herramientas de evaluación utilizadas y La metodología de investigación empleada. Pasamos a comentar cada una de ellas:

Respecto al tipo y grado de discapacidad que presenta el alumno incluido en las sesiones de EF, las diferencias entre los distintos tipos y grados de discapacidad del alumnado, así como la influencia que los factores ambientales que ejercen sobre ella, condicionan los resultados de los estudios en el ámbito educativo y, por tanto, su comparación con otros. Además, el número de alumnos incluidos en clase no suele ser superior a dos, por lo que para la obtención de una muestra numerosa de alumnos con discapacidad es necesario acceder a una gran cantidad de centros, cuestión que dificulta las intervenciones y la parte de investigación más científica. Por este motivo, se hace difícil comparar los resultados entre los estudios y obtener conclusiones que nos permitan pautar las intervenciones y que sean transferibles a otras realidades y estudios.

En relación a las herramientas de evaluación utilizadas, la falta de herramientas específicas en el área de EF, provoca que los resultados obtenidos en los distintos trabajos del área, sea difícil de comparar entre sí. Además, de la necesidad de herramientas que especifiquen detalladamente la percepción del alumnado desde un enfoque real sobre inclusión en EF.

En el caso de la investigación a nivel nacional, la falta de cuestionarios y herramientas de índole tanto cuantitativa como cualitativa, hace que se deba adaptar y validar herramientas de lengua anglo-sajona al contexto español, dificultando y alargando los procesos de investigación. A pesar de que en este trabajo todas las herramientas de origen internacional fueron validadas y adaptadas, la experiencia en este campo nos induce a plantearnos la creación de

nuevas herramientas específicas para el área de EF en relación a la discapacidad.

Finalmente, y en relación a la metodología de investigación empleada, coincidimos con Kurková (2015) y Li, Wu y Ong (2014) en que se debe incluir una combinación de enfoque cualitativo y cuantitativo en los estudios futuros de este tipo, que combine ambos métodos para el análisis y evaluación del impacto de las intervenciones. El uso de una metodología mixta podría ser adecuado en una fase previa al diseño de la intervención, donde obtener información detallada sobre las creencias de los alumnos con y sin discapacidad sobre la inclusión en EF. Esta información puede ser utilizada para diseñar programas individualizados a las características de cada centro educativo.

Por último, creemos que se hace necesaria una evaluación general sobre los programas desde distintos enfoques. Es interesante obtener información por parte de las instituciones participantes como asociaciones del ámbito de la discapacidad, federaciones deportivas o el propio centro educativo (A. Gutiérrez, 2014b), ya que proporcionan una visión general del programa, pero normalmente los estudios no tienen en cuenta estos agentes a la hora de llevar a cabo sus intervenciones. Es por ello que hemos sido cuidadosos a la hora de incluir a estos agentes como agentes activos en la planificación, implementación y evaluación del programa de intervención.

Los docentes, que evalúan desde la experiencia diaria y directa con el programa; el equipo de coordinación, que puede detectar barreras y facilitadores en el diseño y la implementación; los deportistas ponentes en las charlas, que con sus impresiones pueden facilitarnos información cerca de los

contenidos más interesantes para los alumnos; alumnos de las facultades en CCAFD participantes en el programa (como colaboradores o en prácticas) que aportan un enfoque más técnico sobre las necesidades de formación para llevar el programa a cabo. Solo de esta manera se puede obtener una perspectiva general del programa, ayudando las cuestiones que surjan a mejorar los programas y a especializarlos (Pérez-Tejero y Ocete, 2015).

El éxito del programa no puede ser atribuible a un único aspecto, sino a un conjunto de factores. La combinación de las estrategias parece ser apropiada para sensibilizar al alumnado y provocar actitudes positivas, la duración mayor que otros programas, que sea desarrollado directamente por el profesor de EF, asegurando que tiene un papel activo y decisivo en la adecuación del programa a sus alumnos y su contexto educativo. Además, el uso del material didáctico desarrollado expresamente para el mismo (unidades didácticas, videos, fichas, etc.) y el material adaptado específico de cada deporte proporcionado a cada centro (sillas de ruedas, antifaces, balones de goalbol...) han contribuido a la calidad y éxito del DIE.

5.2 En relación a la implementación del programa

En cuanto al segundo objetivo propuesto (analizar la implementación del programa en los centros educativos), al no existir literatura con la que contrastar nuestro estudio, se procede a exponer aquellos componentes o hechos que emergieron como determinantes para la ejecución del proyecto.

5.2.1 Obtención de materiales adaptados

Uno de los valores añadidos del programa fue disponer de una partida presupuestaria destinada a la compra de material adaptado para donarlo a los centros, así como el préstamo y mantenimiento del material prestado (sillas de ruedas deportivas y juegos oficiales de boccia). Gracias a este material se facilitó, en primer lugar, el desarrollo didáctico adecuado en los centros educativos (dado que hay contenidos que se apoyan en el uso de este material); y, en segundo lugar, se aseguró la implementación de las unidades didácticas en las mejores condiciones. Además, supuso un punto de motivación para los profesores que desarrollaron el programa, ya que no siempre los centros educativos pueden contar con estos recursos, por lo que se hace necesario buscar alternativas a los materiales donados en este caso. Un buen ejemplo sería utilizar balones con cascabeles en lugar de los balones oficiales de goalball o fútbol 5, pañuelos en lugar de antifaces o juegos de petanca en lugar de los oficiales de boccia. Otra alternativa adecuada podría ser que los propios alumnos puedan fabricar el material como las canaletas o las bolas para la boccia, pudiendo ser desarrollado en otras asignaturas.

Lo que se presenta como un material difícil de conseguir son las sillas de ruedas deportivas, ya que su elevado coste económico y el escaso número disponible hacen que los centros educativos interesados en ellas deban buscar alternativas. Una buena opción podría ser el préstamo de sillas por parte de las instituciones que las poseen. Parece interesante que el ámbito educativo y el movimiento federativo/asociativo en este caso se coordinen, ya que es un beneficio recíproco: el primero, por los motivos ya expuestos; y en el caso del

segundo, porque es una manera de promocionar los deportes o actividades en el ámbito educativo, al mismo tiempo que accede a posibles futuros deportistas con discapacidad en edad escolar.

Por cuestiones logísticas, las sillas de ruedas deportivas en el programa jugaron un papel condicionante de la práctica, ya que se prestaron 10 unidades durante 1 semana a cada centro. Esto condicionó la planificación y puesta en práctica del contenido relacionado con su uso ya que, a diferencia del resto de contenidos propuestos, éstos solo se pudieron practicar durante la semana del préstamo. Algunos profesores decidieron ampliar el uso de las sillas a los recreos con el objetivo no solo de que los alumnos aprovecharan al máximo su uso, sino además de facilitar la práctica a los de los cursos no participantes en el programa DIE, organizando incluso una “liga” de baloncesto inclusivo durante los recreos. Además, esta iniciativa facilitaba a los alumnos con discapacidad su participación en el tiempo de descanso, rompiendo con las situaciones de aislamiento donde a veces se encuentran.

Parece mostrarse que las sillas de ruedas son el material más motivador por ser novedoso y atractivo para los centros educativos y los profesores, facilitando la concienciación y sensibilización del alumnado con mayor facilidad y haciendo estos contenidos atractivos para el alumnado general según sus profesores. Esta afirmación está apoyada en los datos obtenidos en el análisis del diario del profesor, expuesto posteriormente con más detalle.

5.2.2 Coordinación de las ponencias de los deportistas paralímpicos

Con el fin de que los alumnos tuviesen un CD con el deporte paralímpico de primera mano, deportistas con discapacidad de distintas disciplinas acudían a los centros antes de comenzar las unidades didácticas. El difícil acceso a este tipo de acciones por parte de los centros educativos convierte a las instituciones implicadas, como el Comité Paralímpico Español, en la clave de esta fase del programa. Su implicación para acceder a los deportistas paralímpicos facilitó el contacto y la calendarización de las intervenciones, además de los desplazamientos a los centros. Tras la evaluación que se llevó a cabo por parte de los propios deportistas implicados en el DIE tras su intervención (M. B. García, 2013), las acciones que fueron valoradas positivamente por ellos fueron:

- Conocimiento del objetivo, medio y actividades del programa DIE y desarrollo de una presentación en Power Point con los contenidos principales de la ponencia: el programa DIE, curriculum del deportista y experiencias personales, características principales de su deporte, relación con el movimiento paralímpico, su práctica con metodología inclusiva, principales adaptaciones, videos y fotografías, etc.
- Apoyo por parte de un miembro del equipo de coordinación del programa como acompañamiento a los centros, conducción de coche oficial del Comité Paralímpico Español y apoyo durante las ponencias en caso de necesitarlo, como dirigir el debate con alumnos o introducción de temas interesantes para el alumnado en forma de cuestiones.

5.2.3 Deportes seleccionados

Los estudios específicos que basan sus programas de intervención en deportes adaptados y paralímpicos (expuesto en el epígrafe 5.1.4 de la discusión) muestran una clara tendencia a seleccionar el deporte en función del tipo de discapacidad hacia el que sensibilizar. El motivo habitual que lo justifica es que, dependiendo del tipo de deporte, se necesita materiales costosos y difíciles de conseguir, además de recursos espaciales no siempre adecuados. En este trabajo, se han ofertado los principales deportes adaptados y paralímpicos para ser llevados a cabo en los centros educativos en las sesiones de EF, permitiéndonos analizar las preferencias del profesorado hacia los contenidos y sus opiniones desde una metodología cualitativa de investigación.

Desde el punto de vista de las preferencias de contenidos del profesorado, tal y como se ha expuesto en los resultados del diario del profesor, los deportes más populares fueron BSR, voleibol sentado y goalball, seguidos muy de cerca por boccia, fútbol 5 ciegos, atletismo ciegos, RSR y fútbol 7 para PC (ver punto 8.2.3) de los resultados). Los deportes menos elegidos fueron los relacionados con discapacidad auditiva y la intelectual (gimnasia rítmica), aunque hemos de destacar que no era una práctica deportiva propiamente dicha sino que estaba enfocada a la sensibilización de estas discapacidades a través de las adaptaciones principales comunes a todos los deportes practicados por las personas con este tipo de discapacidades. Este pudo ser uno de los motivos de falta de interés por el profesorado, ya que las sesiones no se plantearon basadas en la simulación de la discapacidad intelectual, para evitar tópicos relacionados

con esta discapacidad y que el propio contenido no fuese motivador para el profesorado, haciendo difícil su puesta en práctica.

Tras el análisis de las respuestas de los docentes (recogidas en el diario del profesor,) se ha considerado interesante hacer una exposición detallada de cada uno de los deportes implementados en el programa (utilizados en nuestro programa de intervención como propuesta de contenidos de la asignatura) con el fin exponer las fortalezas y debilidades encontradas en cada uno de ellos y poder mejorar su puesta en práctica de cara a propuestas futuras. Estas consideraciones surgen de las tendencias observadas en el análisis inductivo del material cualitativo tratado y sugieren algunas claves para la implementación basadas en evidencias experimentales. Acompañamos estas consideraciones con algunas unidades de significado extraídas de los diarios del profesor para una mejor ilustración.

Goalball

Una de las consideraciones principales comunes en los deportes para personas con discapacidad visual aportadas por el profesorado ha sido la de mantener unas buenas condiciones de seguridad debido a la ausencia de visión en alumnos que no están acostumbrados a este tipo de práctica, premisa que se entiende ha de ser común en cualquier práctica deportiva, pero especialmente en estas (Sanz y Reina, 2012).

En este deporte, y en los tres deportes para personas con discapacidad visual que se implementaron, existe un problema relacionado con el ruido. La iniciación en estos deportes, en los que se comienza con una sensibilización hacia la propia discapacidad con la pérdida de visión en este caso, puede

desencadenar ciertos comportamientos en el alumnado que dificultan su puesta en práctica. Comportamientos como hablar exageradamente en tonos elevados, mezclándose con las voces del resto de compañeros y dificultando el desarrollo de la sesión, influyen negativamente en la organización de la práctica, en la atención del alumno y en el seguimiento de las orientaciones e indicaciones durante la práctica del profesor. Así nos lo hicieron saber, por ejemplo:

“Al ir “ciegos” no se ubican y suelen no atender ni mantener silencio” (sujeto 3).

“Me costó mucho, sobre todo con primeros que estuvieran en silencio para que los participantes pudieran escuchar el balón en movimiento. Finalmente les gustó a la mayoría” (sujeto 6).

Paralelamente a este hecho, encontramos algunos aspectos detallados por los docentes a tener en cuenta durante la práctica, como es el espacio de juego. Éste debe estar bien separado para mantener unas adecuadas condiciones de seguridad, así como para una correcta ejecución de las tareas, intentando minimizar las interferencias de los sonidos:

“Me gusta mucho el goalball, pero nos falta espacio” (sujeto 7).

“La separación de los espacios ha favorecido radicalmente el desarrollo de la sesión” (sujeto 1).

A su vez, coincidimos con Blanco y Huguet (2011) respecto al hecho de que en su iniciación no se hace necesario la realización de determinadas acciones por parte del alumno como lanzamientos para parar el balón, siendo

más recomendable que jueguen de manera perceptiva, es decir adivinando la dirección del balón.

Atletismo para ciegos

Como se ha indicado en el Goalball, y como elemento a tener en cuenta en la práctica de los deportes para personas con discapacidad visual, la necesidad de disponer de espacios amplios por seguridad y el control de los niveles de ruido surgen como condicionantes para el desarrollo de esta actividad. En este deporte, a diferencia del anterior se introduce un elemento condicionante fundamental de la práctica y de vital importancia: el guía. Concienciar al alumno del papel del guía durante la práctica deportiva es determinante además de una de las mayores problemáticas encontradas en el desarrollo de estas sesiones:

“Ésta actividad fue la que más les costó por la dificultad que conlleva el confiar a ciegas de tus compañeros, sobre todo a éstas edades. Tuve problemas porque los alumnos se molestaban a propósito” (sujeto 6).

Se hace necesario, por tanto, generar un nivel de confianza adecuado antes de empezar a trabajar los contenidos específicos del deporte, para conseguir una práctica realmente sea útil, sensibilizadora y que facilite la experimentación de nuevas situaciones desde una perspectiva positiva y atrayente para el alumno. Por ello, se deben pautar con atención las acciones que conllevan cierta la velocidad de ejecución:

“Hay que hacer mucha incidencia sobre la velocidad de ejecución y la confianza” (sujeto 10).

“...Algunos han manifestado que han pasado miedo...” (sujeto 12).

La introducción de la competición durante la iniciación de la práctica puede generar situaciones de inseguridad en el alumno que simula la ceguera, ya que el alumno-guía, si no está concienciado de su papel, se olvida de su responsabilidad en este tipo de prácticas, generando desconfianza y miedo en el alumno que simula la discapacidad, perdiéndose el objetivo propuesto:

“En cuanto se introduce el aspecto competitivo, el guía se olvida de que lleva una persona ciega” (sujeto 10).

Un aspecto interesante es el miedo a la pérdida de visión. Las situaciones como las que se experimentan en estas sesiones donde el alumno vivencia por primera vez la ausencia de un sentido, como es la vista en la práctica deportiva, puede generar miedos e inseguridades si no son bien planteadas, en condiciones de seguridad y donde el alumno se sienta seguro con su guía; de esta manera se puede conseguir que la práctica deportiva sea efectiva. Según avanza el número de sesiones prácticas es probable que vaya desapareciendo este tipo de miedos:

“La presencia de los antifaces ya supuso un cambio en la actitud de la práctica de los alumnos; perder la visión y por consiguiente la orientación espacial supone la pérdida de autonomía” (sujeto 10).

Fútbol 5 para ciegos

Este deporte es considerado como de los más exigentes de la propuesta de DIE, ya que requiere de las habilidades específicas propias del deporte con la dificultad añadida por la ausencia de visión, la presencia de un móvil (balón sonoro) y la ausencia de un guía con un contacto físico-táctil.

A diferencia de los otros dos deportes anteriormente tratados, el fútbol 5, como deporte de colaboración oposición, implica un contacto físico entre jugadores, desplazamientos por el campo en posición de bipedestación, habilidades para manejo de balón en movimiento y la capacidad de concentración para escuchar el balón y las indicaciones de los guías, tal y como ocurre con los anteriores deportes.

Estos motivos convierten la práctica de este deporte con el objetivo de la sensibilización hacia la discapacidad en un deporte exigente tanto para el docente como para el alumno que simula la ceguera. Coincidimos con el planteamiento de Urbano, López y Jimenez (2008) en que la pérdida de visión en un sujeto vidente con poca experiencia motriz en esta nueva situación, puede provocarle desorientación y déficit de movilidad.

“Les cuesta centrarse en la tarea cuando se les presenta el antifaz, les gusta pero sienten mucha desconfianza con su compañero guía” (sujeto 7).

“Les ha costado al principio respetar las zonas para las indicaciones de los guías o los entrenadores” (sujeto 1).

Una de las indicaciones que exponen algunos profesores, es la necesidad fundamental de recolocación de los alumnos en el campo, con el fin de mantener las mejores condiciones de seguridad durante la práctica y la esencia del deporte, coincidiendo por tanto con Arráez, González, Trigueros y Torres (1993) en la afirmación de que se hace necesario trabajar con los jugadores aspectos tales como mantener las distancias y delimitar superficies en el espacio de juego.

“Parar tantas veces como sea necesario para reubicar a los jugadores. Insistir en la seguridad” (sujeto 1).

Fútbol 7 para PC

En el caso de la práctica del Fútbol 7 para PC en las sesiones de EF, se propuso el uso de material para la simulación de la discapacidad, en este caso pelotas de tenis convencionales. El profesorado y su alumnado las consideraron poco apropiadas por ser molestas y dolorosas para la práctica:

“Ninguna incidencia destacable, salvo que las pelotas de tenis se caían bastante y algunos alumnos se quejaban de que les hacían daño” (sujeto 10).

“A la hora de simular las deficiencias, ha seguido habiendo problemas con algunos alumnos que les molestaba en exceso el uso de las pelotas de tenis sobre todo en las piernas y al final siempre colocaban las bolas en el mismo sitio” (sujeto 11).

El concepto del fútbol convencional como el deporte nacional más popular puede convertirse en un obstáculo, ya que el papel que se le atribuye en la sociedad actual y las implicaciones que conllevan, se trasfieren al deporte

adaptado. Esta imagen preconcebida del fútbol, afecta directamente a dos tipos de alumnado: por un lado, a los alumnos habitualmente practicantes de este deporte; y por otro, a los alumnos que rechazan el deporte convencional como podría ser el caso de algunas chicas (Bohórquez y Sánchez, 2011; Eagly y Steffen, 1984):

“...es un deporte de chicos mayoritariamente así que sí he encontrado problemas para que todas las chicas quisieran participar” (sujeto 11).

Sin embargo, nos posibilita la manera de acercar a esta minoría que lo rechaza a su práctica, ya que a través de la simulación se compensan las diferencias entre niveles con respecto al resto de alumnos más aventajados:

“Les encantó a las chicas la sensación de poder jugar en igualdad de condiciones con chicos (los chicos llevaban 3 bolas y las chicas 1)” (sujeto 12).

El fútbol 7 según el profesorado, nos posibilita fomentar determinados valores en aquellos alumnos “futboleros” como que se impliquen en la modificación de las normas del juego, aceptándolas y respetándolas, facilitando la participación del resto de sus compañeros.

“... A pesar de que los alumnos no parecían estar muy conformes con la idea de estar con pelotas de tenis dificultándoles jugar a su juego preferido, lo hicieron bien y esforzándose” (sujeto 6).

Una dificultad asociada a la simulación de esta discapacidad es la de comprender las características del deporte en relación con el tipo de discapacidad de quien lo practica. Algunas posiciones propuestas en el programa para ser simuladas en posiciones determinadas en brazos y piernas o cabeza, según el profesorado, resultaban incómodas, tanto a nivel físico como emocional, ya que manifestaban que los alumnos se sentían avergonzados.

Esta cuestión nos lleva a cuidar minuciosamente este tipo de práctica, ya que puede llevar al alumnado a estereotipar con una imagen negativa esta discapacidad, perdiendo el objetivo real de esta simulación. Coincidimos, por tanto con Leo y Goodwin (2014) en la necesidad de reflexionar con el alumnado sobre por qué se está simulando antes y después de la actividad.

Se considera que puede ser una buena ocasión para explicar al alumnado las características de la propia discapacidad, así como las barreras que se encuentran y cómo podemos facilitarles la inclusión a estos alumnos, sin perder de vista que el objetivo de simular una discapacidad es el de sensibilizar al alumnado y que tomen conciencia de lo que supone vivir el día a día con esas características, tal y como defienden Burgstahler y Doe (2004) y López y López (1997):

“En general, los alumnos participaron, pero yo creo que los alumnos de 1º ESO no asociaban el juego con personas con discapacidad, les costó entender las causas del problema físico” (sujeto 11).

“Los ejercicios que han tenido que hacer con el pie en equino prácticamente no los han hecho ninguno porque lo olvidaban al empezar a correr o les daba vergüenza con los compañeros” (sujeto 11).

Boccia

La boccia, siguiendo las opiniones del profesorado, provoca opiniones contrarias. Por un lado, la definen como un deporte que, como contenido de la EF, resulta desmotivador para el alumnado por ser demasiado estático, lo que provoca comportamientos que reflejan falta de atención:

“Las sesiones de boccia han sido menos activas por parte del alumnado, puesto que en muchas situaciones tenían que estar sentados... Es una actividad más parada y en muchas ocasiones los alumnos perdían el interés por ella” (sujeto 13).

“Ha sido una sesión más difícil de trabajar porque no estaban muy motivados con este deporte, aunque al final ha salido bien” (sujeto 11).

Pero al mismo tiempo, otros docentes creen que es un contenido que, como deporte, es un buen contenido para los alumnos menos dinámicos facilitando su participación en EF:

“A pesar de ser una actividad con poco movimiento... hizo que los alumnos no pararan de practicar” (sujeto 15).

“Los alumnos menos dinámicos están más motivados en la Boccia porque es más tranquilo, por el contrario, los más dinámicos se aburren antes” (sujeto 7).

Quizá la boccia debería ser trabajada como contenido idóneo en el desarrollo de cualidades físicas, técnicas, tácticas y psicológicas como expone López (2012) apoyado por Olayo (2011) en su práctica en el ámbito educativo. Algunos profesores inciden en el hecho de dedicar sesiones específicas de boccia, ya que opinan que dos sesiones se muestran quizá como mucho tiempo.

“La boccia se hace largo en dos sesiones” (sujeto 7).

De cara promocionar este deporte y motivar al alumnado, sería interesante mostrarles a los alumnos una exhibición en directo para que viviesen la práctica en competición.

“Podía haber metido más competición, aunque se motivaban entre ellos” (sujeto 3).

Baloncesto en silla de ruedas (BSR)

El deporte de BSR es un deporte identificado por el profesorado y sus alumnos como un contenido motivador por el hecho de que su práctica requiere de un material específico, las sillas de ruedas.

“...Todos los alumnos emocionadísimos con las sillas, tan emocionados que no podía explicar nada, solo querían moverse con ellas” (sujeto 6).

“El entusiasmo de los alumnos con respecto a la utilización de las sillas” (sujeto 14).

La silla de ruedas se convierte según lo expuesto por Pérez (2012) en un homogeneizador de la situación de práctica deportiva, facilitando la participación de todo el alumnado en las mismas condiciones.

"Jugaban con más respeto al contrario y a las normas que se ponían" (sujeto 12).

El efecto positivo que provoca las sillas de ruedas, ha sido transferible incluso en la práctica habitual fuera de las sesiones de EF:

"Después de esta actividad, he de decir que la práctica de baloncesto ha aumentado en la hora del recreo. Con lo cual el impacto de esta unidad didáctica en concreto sobre los alumnos fue muy positiva" (sujeto 6).

Además, los alumnos con discapacidad aprovecharon esta práctica para describir las barreras arquitectónicas con las que conviven habitualmente en los desplazamientos por la ciudad así como las diferencias de maniobrabilidad entre las sillas de competición y las de uso cotidiano, en especial en el caso de los alumnos usuarios de silla eléctrica.

"Es muy motivante para los alumnos con discapacidad. Por unos días se sintieron protagonistas y en algún caso con más habilidades que sus compañeros" (sujeto 4).

Rugby en silla de ruedas (RSR)

En este deporte, al tener características comunes con el BSR como es el uso de la silla de ruedas, tal y como expone Reina (2012), siendo motivo

principal por el cual los profesores repetían las impresiones del BSR, siendo transferibles a este deporte, como es el caso de la importancia del material como elemento de motivación para el alumnado.

“Ellos han disfrutado mucho, han aprendido este deporte y han visto la dificultad que supone tener que jugar y desplazarse en una silla de ruedas” (sujeto 11).

Voleibol sentado

Los docentes destacan la dificultad que tiene para el alumnado el mantenerse sentados en los desplazamientos, característica principal del deporte y que ha sido tratada con anterioridad por algunos autores como Reina y Valcárcel (2014) donde proponen una serie de tareas para trabajar los desplazamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este deporte.

“Les ha costado mucho desplazarse sin usar las piernas, de hecho apenas se movían del sitio” (sujeto 8).

Además, el profesorado manifiesta que es difícil simular una amputación por el alumnado, pudiendo deberse a la falta de información por parte del alumnado en este aspecto:

“Ha costado que entendieran que no podían levantarse en ningún caso para conseguir una verdadera sensación de discapacidad y sensibilización ante este hecho” (sujeto 1).

Algunos profesores destacan que los alumnos con discapacidad, a pesar de algunos problemas posturales, se integraron mucho y participaron de manera activa en este deporte:

“falta de control postural: les costaba mucho mantener la posición de sentados, se ayudaban apoyando las manos en el suelo y a la hora de golpear el balón se desequilibraban bastante” (sujeto 4).

Gimnasia rítmica

Este contenido no ha sido seleccionado por el profesorado participante en el programa. Solo en un caso fue llevado a cabo a la práctica en una sesión donde el profesor en cuestión no comentaba incidencias al respecto. Los posibles motivos que nos llevan a pensar que no ha sido elegido por el profesorado general es que quizá sea una disciplina poco utilizada como contenido en EF.

Además, la falta de orientaciones metodológicas específicas de cara a la simulación de la discapacidad intelectual, ya que en este caso concreto, el programa DIE no contempla la simulación, puede haber incidido en su selección. El trabajo de este contenido durante la sesión no fuese dirigido específicamente para personas con discapacidad, lo convirtió en un contenido más, pudiendo provocar la falta de motivación por parte del profesorado para ser desarrollada.

Deporte para sordos

En el caso de este contenido, solo fue llevado a cabo por dos profesores, habiendo desarrollado 4 sesiones en total. Ambos destacan que es una práctica

muy exigente, ya que el enfoque de las sesiones exige de un cambio en el planteamiento metodológico del docente, sustituyendo los estímulos sonoros por visuales, algo poco común en las sesiones de EF ni en la sociedad actual. Además, identifican como una dificultad el tener que recurrir a la expresión no verbal y gestual para explicaciones y ejecución de tareas:

“Había que estar más pendiente. Puesto que rápidamente se ponían a hablar”

(sujeto 13).

“Las sesiones de deporte para discapacidad auditiva ha supuesto un sobreesfuerzo añadido, puesto que tenían que estar en silencio para poder atender visualmente las actividades propuestas...perdían el interés continuamente” (sujeto 13).

Estas sesiones planteadas, están orientadas a la sensibilización general hacia este tipo de discapacidad, como pueden ser las barreras que se encuentran en la comunicación, la invisibilidad de la discapacidad, y las adaptaciones necesarias para la práctica deportiva, más que a la enseñanza de un deporte en concreto, ya que los deportes para personas con discapacidad auditiva son los deportes convencionales. Puede ser que la falta de conocimiento en cuanto a comunicación por parte del docente con este tipo de discapacidad haya provocado la falta de interés en llevarla a cabo, coincidiendo con lo expuesto por Soto-Rey y Pérez-Tejero(2014).

5.3 En relación al efecto del programa sobre la actitud de los alumnos sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en EF

El segundo objetivo de este trabajo de investigación es evaluar el impacto del programa sobre los distintos agentes implicados: alumnos sin discapacidad, profesorado y alumnos con discapacidad. Considerando lo determinante del CD entre alumnos con y sin discapacidad, tal y como apoya la literatura actual y como se expone en el capítulo de metodología, se discutirán los resultados de la muestra de alumnos sin discapacidad en los 3 grupos formados según tipo de escolarización: sin contacto, contacto no estructurado y estructurado.

Tras el análisis de los resultados donde se compararon las actitudes iniciales de los tres grupos, se comprobó cómo los alumnos sin contacto manifestaban una actitud general más positiva hacia la discapacidad que los estudiantes pertenecientes a centros inclusivos (alumnos sin compañeros con discapacidad en sus clases, grupo 2), no hallándose diferencias entre los alumnos pertenecientes a los grupos 1 y 3. Coincidiendo con los resultados de otros autores (Archie y Sherrill, 1989; Loovis y Loovis, 1997; Tripp y Sherrill, 1991).

Estos resultados difieren con los obtenidos por Block y Zeman (1996) quienes, tras comparar las actitudes de los alumnos de una clase inclusiva y otra ordinaria de un mismo centro, encontraron puntuaciones significativamente mayores en el primer grupo en el pretest de la dimensión específica en comparación con el segundo, pero no hubo diferencias en la ganancia, ni general ni específica del cuestionario. Estos resultados pueden estar condicionados por el contacto previo al que habían estado expuestos los alumnos y, según los

autores, por haber contado con unos apoyos adecuados que permitieron incluir a los alumnos con discapacidades severas en EF sin afectar negativamente al programa con el resto de alumnos.

Tras el análisis detallado por grupo, se comprobó que en el grupo 1 no se encontraron diferencias significativas en la actitud en sentido positivo tras la intervención ni en la dimensión general ni en la específica del cuestionario utilizado CAIPE-R. Apoyándonos en la TC, la ausencia de un contacto directo continuo con compañeros con discapacidad podría ser una posible explicación de estos resultados, aunque si bien es cierto que éste, se produjo a través del deportista paralímpico y el evento inclusivo final del programa.

En el caso del grupo 2, con un contacto no estructurado, se produce un cambio significativo positivo en la actitud hacia la inclusión, aunque solo en la dimensión general del cuestionario CAIPE-R. Estos resultados coinciden con algunos autores que tras su intervención, obtuvieron resultados significativos positivos solo en la dimensión general del cuestionario, no hallándolas en la dimensión específica (Liu et al., 2010; Panagiotou et al., 2008; Panagiotou et al., 2006; Slininger et al., 2000; Xafopoulos et al., 2009).

El hecho de que no se produjese ningún cambio significativo en la dimensión específica del cuestionario en ningún grupo, coinciden con los resultados del estudio de Kalyvas y Reid (2003) donde registraron la disconformidad de los alumnos respecto a la modificación del deporte, como es la adaptación de las reglas. Por otro lado, Verplanken, Meijnders y Van de Wege (1994) justificaron esta mejora en una sola dimensión, debido a que en que la evaluación positiva sobre la discapacidad se basa en un proceso de

razonamiento cognitivo, mientras que la respuesta afectiva está basada en las emociones que se producen, sin razonamiento. Diferimos según lo expuesto, de autores como Hutzler y Levi (2008) en cuanto a que el efecto provocado por el contacto no estructurado tras la intervención disminuye la mejora de la actitud hacia la inclusión.

En este caso, los resultados pueden ser atribuibles a dos cuestiones: por un lado, al efecto del programa donde los alumnos han podido experimentar situaciones que a menudo observan que son vividas por los alumnos con discapacidad de su centro, pero con los que no tienen trato habitual en sus clases, resolviendo dudas sobre las capacidades de las personas con discapacidad, sensibilizándose hacia esta situación, justificando el cambio significativo en positivo.

Por otro lado, a pesar de que los alumnos muestren una actitud positiva hacia que sus compañeros con discapacidad sean incluidos en las sesiones de EF, no muestran una actitud positiva hacia el hecho de modificar los deportes para facilitar su participación. Este hecho podría deberse al nivel de competitividad de los alumnos, como se discutirá a continuación en el análisis de esta variable.

Estos resultados nos sugieren que podría resultar interesante profundizar en el papel del CD como elemento central de las intervenciones, ya que tras los resultados obtenidos diferimos del planteamiento de otros autores en cuanto a que el contacto natural y espontáneo no es efectivo (Archie y Sherrill, 1989; Tripp y Sherrill, 1991). Evitar el contacto no estructurado entre alumnos con y sin discapacidad puede ser descartar una poderosa estrategia de

inclusión, ya que puede ser un facilitador de la inclusión. Las interacciones que se producen durante las tareas contribuyen a la formación de las creencias del alumnado, independientemente de su naturaleza (estructurada o no). Por este motivo, se debe aprovechar la naturaleza de este tipo de contacto, espontáneo, natural, donde el alumno manifiesta su esencia, su carácter, su personalidad y por tanto, donde se muestra tal y como es, sin la influencia de pautas y patrones externos marcados por el docente.

Apoyándonos en esta idea, coincidimos con Sherrill, Heikinaro-Johansson y Slininger (1994) en que el contacto estructurado requiere de un control durante las acciones motrices en EF sobre la expresión gestual del alumnado, contacto visual, lenguaje corporal, comunicación verbal, etc. Acciones que a nuestro parecer, resultan difícil de controlar, convirtiéndose en un tipo de contacto “mixto”, ya que posee características de ambos tipos de contacto. Se hace complicado creer que un contacto no estructurado pueda evitarse en este tipo de intervenciones, ya que la cuestión sería cómo vamos a controlar que se produzca en unas condiciones óptimas.

Es probable que la equivocación esté en la creencia que la propia naturaleza del contacto no estructurado es la que produce los efectos negativos sobre la discapacidad. Sin embargo, lo que los resultados de este trabajo nos muestran es que el contacto no estructurado no tiene porque ser uno de los motivos que provoquen un concepto erróneo sobre la discapacidad.

Con este planteamiento no se defiende el hecho de basar las futuras intervenciones en un contacto no estructurado, sino en que hay que desarrollar las intervenciones en edades tempranas fundamentadas desde el principio,

desde una perspectiva natural, basada en una información completa y continuada acerca de la discapacidad que contribuya a formar creencias positivas en el alumno y que lo predispongan a la inclusión. De esta manera, el contacto se que produzca fuera del alcance docente no tendría por qué producir efecto negativo sobre las actitudes, tal y como expone la literatura. Apoyando esta idea, encontramos el trabajo de Ison et al. (2010) que tras su programa de sensibilización sobre la discapacidad el alumnado afirmó haber aprendido a tratar a los chicos con discapacidad, usar adecuadamente el lenguaje y conocer las distintas discapacidades, lo que les hacía sentir que eran iguales que ellos, y entendían sus capacidades.

En cuanto a los resultados obtenidos en el grupo 3, no se encontraron diferencias significativas tras la intervención, pudiendo deberse por un lado, a que los alumnos partían de una actitud positiva hacia la inclusión de compañeros con discapacidad, coincidiendo con los resultados de otros autores (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, y Tsakiris, 2012; Kalyva y Agaliotis, 2013), siendo una posible explicación que los alumnos que asisten a una escuela inclusiva no ven a sus compañeros con discapacidad de manera diferente (Archie y Sherrill, 1989; Tripp et al., 1995); y por otro lado, al contacto directo y continuado con sus compañeros con discapacidad, coincidiendo con los resultados obtenidos por otros autores (Archie y Sherrill, 1989; Hastings y Graham, 1995; Kalymon, Gettinger, y Hanley-Maxwell, 2010; Kalyva y Agaliotis, 2013; Özer et al., 2012; Sherrill et al., 1994; Slininger et al., 2000; Suriá, 2011).

Respecto a las variables analizadas, en el caso del género, coincidimos en que las chicas presentaron mejores actitudes hacia la discapacidad que los

chicos, aunque debemos de considerar el hecho de que las diferencias con respecto a los chicos se han producido en distintas dimensiones del cuestionario dependiendo del grupo, coincidiendo con los resultados de otros estudios (Block, 1995; de Laat et al., 2013; Laws y Kelly, 2005; Loovis y Loovis, 1997; Nowicki, 2006; Reina et al., 2011; Siperstein et al., 2007; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995; Vignes et al., 2009).

En cuanto a la edad, coincidimos con los trabajos que defienden que las mejores actitudes las presentan los alumnos de menos edad (Swaim et al., 2001), mientras que diferimos de autores que defienden que los alumnos con más edad suelen mostrar mejores actitudes hacia la discapacidad (de Laat et al., 2013; Nowicki, 2006; Suriá, 2011; Vignes et al., 2009).

Respecto al contacto previo, tras los resultados obtenidos diferimos de los estudios que defienden que los alumnos que han tenido contacto previo con la discapacidad muestran una actitud más positiva hacia la discapacidad (Beh-Pajooh, 1991; de Laat et al., 2013; Kalyva y Agalioitis, 2013; Nikolarazi y De Reybekiel, 2001; Nikolarazi et al., 2005; Rosenbaum et al., 1988; Scior, 2011; Siperstein et al., 2007; Slininger et al., 2000; Voeltz, 1980), ya que en nuestro caso fueron los alumnos que no lo habían tenido quienes mostraban actitudes más positivas tras la intervención (solo en el caso del grupo 3), coincidiendo así con los resultados de Van Biesen, Busciglio y Vanlandewijck (2006), que tras evaluar el efecto de la implementación del programa *Paralympic School Day*, encontraron que los alumnos que habían tenido contacto previo con personas con discapacidad no mostraban cambios en su actitud.

A su vez, diferimos de los autores que defienden que la experiencia previa con compañeros con discapacidad puede provocar efectos negativos en la actitud (Arampatzi et al., 2011; Godeau et al., 2010; Hutzler y Levi, 2008; Vignes et al., 2009). Al igual que Ward, Center y Bochner (1994) que afirmaron de que el contacto previo con personas con discapacidad puede provocar sentimientos de inseguridad, desconocimiento y miedo, presentando actitudes negativas hacia la inclusión. Si bien es cierto que deben de aclararse las condiciones de ese contacto previo para poder vislumbrar los resultados obtenidos en ese caso.

Respecto al nivel de competitividad, tras los resultados obtenidos podemos afirmar que los alumnos que se consideran menos competitivos muestran actitudes más positivas hacia la inclusión que los que son algo competitivos y muy competitivos, coincidiendo con los resultados de otros autores (Block, 1995; Xafopoulos et al., 2009). Estos resultados son apoyados por los obtenidos en el análisis de las creencias del alumnado (epígrafe 4.1.2), donde éstos hacen referencia a que una de las barreras para incluir a compañeros con discapacidad en las sesiones de EF sería perder en una competición porque estuviese el alumno con discapacidad en su equipo o que pudiese enlentecer el juego.

En este caso parece que estos resultados nos encaminan hacia un tipo de investigación más específica, minuciosa y detallada donde determinar cuáles son las variables definitivas que inciden en la actitud, pero sobre todo debemos incidir en las características del alumnado y en la calidad de sus experiencias con personas con discapacidad.

En cuanto a la herramienta seleccionada para medir esta dimensión, el CAIPE-R, coincidimos con otros autores en su elección para medir la actitud de alumnos de secundaria en EF (Kudláček et al., 2011; Ocete et al., en prensa; Xafopoulos et al., 2009), no coincidiendo en la conveniencia de usar herramientas no específicas para esta área, como el *Chedoke McMaster Attitude Toward Children with Handicaps* de Rosenbaum y Robinson (1986) (Archie y Sherrill, 1989; de Laat et al., 2013; Hutzler et al., 2007; Lockhart et al., 1998; Loovis y Loovis, 1997; 1986; Tavares, 2011; Tirosh et al., 1997); o el *Adjective Checklist* (en Siperstein, 1980; Slininger et al., 2000).

Las características propias de la EF la convierten en un área distinta al resto del currículum, marcada por el hecho de que el movimiento marca las interacciones que se producen durante las sesiones. Coincidimos en el planteamiento Bermabe y Block (1994) en cuanto al hecho de que la inclusión exitosa es un proceso multifacético, imposible de definir con una o dos medidas. Por este motivo, se necesitan herramientas que contemplen las características propias de la EF desde el enfoque inclusivo y los distintos tipos de creencias según la TCP, para poder obtener datos que nos orienten sobre las actitudes hacia la inclusión.

5.4 En relación al efecto del programa sobre las creencias de los alumnos hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en EF

Tras el análisis de los resultados obtenidos en esta dimensión, y dado que las tendencias son similares en los tres grupos, la discusión se estructurará por el tipo de creencia, discutiendo las tendencias principales que han ido

emergiendo en los tres grupos simultáneamente. En el epígrafe 5.10 de este trabajo, y de cara a futuras intervenciones, se proponen orientaciones estratégicas que faciliten la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF a partir de las tendencias aquí expuestas.

Creencias conductuales

Dado que las creencias conductuales manifiestan la evaluación de un sujeto acerca de algo concreto, el análisis de estas creencias arroja en nuestro caso los intereses y metas motivacionales de los alumnos hacia la inclusión de compañeros con discapacidad, reflejando sus objetivos y los valores personales.

Los resultados para este tipo de creencias se van a discutir basándonos en las relaciones estructurales entre los dominios motivacionales de valores pertenecientes a la *Teoría de la estructura y el contenido universal de los valores humanos* (Schwartz, 1992b), ya que la organización estructural de los sistemas de valores reflejan la prioridad que se les otorga, siendo ordenados por importancia relativa según lo que desean los propios alumnos.

Utilizando los principios de esta teoría explicamos la relación existente entre los valores individuales y la formación de actitudes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad de los alumnos de secundaria, basándonos a su vez en el proceso de formación de las creencias expuesta en la TCP.

No habiendo sido aplicada con anterioridad en esta área la teoría de los valores universales, se produce una apertura en esta línea de investigación en cuanto a valores y actitudes se trata. Se convierte por lo tanto este análisis, en novedoso, contribuyendo al campo de la AFA y, más concretamente, a la

inclusión de alumnos con discapacidad en EF. La falta de estudios que se fundamenten en dicha teoría tanto en EF como en la inclusión de alumnos con discapacidad, nos obliga a discutir los resultados con los trabajos de otros ámbitos.

Los resultados han mostrado que los dominios motivacionales predominantes de los tres grupos de alumnos sin discapacidad coinciden tanto antes como después de la intervención, siendo estos el “logro”, la “autodirección” y la “benevolencia”. En esta línea, coinciden con los resultados obtenidos en el logro y autodirección, el trabajo de Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp y Bilsky, (2010), siendo justificados como la manifestación por ser mejor persona, superarse para conseguir un buen trabajo, para mantener una familia, o para hacer a sus padres felices en su caso. Sin embargo, diferimos de los autores en la defensa de que este dominio aparece asociado a la “seguridad”, ya que en nuestro estudio no aparece en ninguno de los casos. Glazer, Daniel y Short (2004) también encontraron estos dominios destacados en enfermeras de Hungría, Italia, Reino Unido y EE.UU., siendo relacionados negativamente con el compromiso afectivo, mientras que correlacionaban positivamente con los dominios de conservación.

Apoyándonos en las compatibilidades y conflictos en las relaciones estructurales de los dominios motivacionales de valores (Schwartz, 1992b), los dominios predominantes, en nuestro caso logro y benevolencia, entran en conflicto debido a que el primero muestra intereses individuales mientras que el segundo colectivistas. En esta línea coinciden Norman et al. (2008), que estudiaron los valores predominantes de los dominios de Schwartz, en relación

a la actitud hacia la esquizofrenia y la enfermedad mental, obteniendo también una predominancia de la benevolencia. Al igual que Hirvelä y Helkama (2011) tras explorar la relación entre la empatía y los valores de un grupo de personas sin discapacidad hacia personas con Asperger, confirman una relación positiva hacia los valores de autotrascendencia, valor predominante en el alumnado en nuestro caso; y negativamente con la dimensión de autopromoción, coincidiendo también con el valor más destacado en este estudio, el logro.

El análisis de las características del logro y autodirección, muestran la esencia de los intereses del alumnado: el primero (dimensión autopromoción), pone énfasis en la superioridad social y la estima, en sentirse exitoso, mientras que el segundo (dimensión apertura al cambio), muestra el interés por la novedad, así como la intención de tomar sus propia decisiones. El tercer dominio emergente, la benevolencia, alude al beneficio social grupal, dentro de una estructura con normas que promueva las relaciones estrechas, por lo que está relacionada fundamentalmente con el bienestar de las personas con los que se está en contacto de manera habitual, y su predisposición a ayudar, perdonar, tener una amistad verdadera, etc. (Schwartz, 2012). Se puede inferir que los alumnos ven las situaciones que se producen cuando están en contacto con compañeros con discapacidad como oportunidades de superarse a sí mismos y de mejorar como personas, con el objetivo prioritario de sentirse bien con ellos mismos.

La consecuencia última de estos intereses individuales es que sus compañeros con discapacidad se benefician en forma de ayuda y participación, de ahí que aparezca la benevolencia. Coincidimos con Mizera y Tulviste (2012)

en que el logro es un dominio relevante, ya que siguiendo la teoría, está asociado al éxito, la ambición y la capacidad, valores a su vez presentes en nuestro sistema educativo, basado en la puntuación como reconocimiento del éxito académico, premiando el rendimiento por encima de los procesos de aprendizaje.

De estos resultados surgen interpretaciones desde distintos enfoques. Por un lado, la noción de estabilidad del valor, tal y como se refleja en la consistencia de la jerarquía de los valores; por tanto se muestra que son resistentes al cambio y cuanto más tiempo transcurra desde que son adquiridos, más difícil se hace su cambio. Coinciden en esta afirmación Mizera y Tulviste (2012) y Schwartz, Bardi y Bianchi (2000) quienes, tras las notables transiciones ideológicas y socioculturales producidas en Hungría, Polonia y Eslovaquia debido al régimen soviético durante dos períodos separados (1989-1991 y 1996-1997), no aparecieron cambios significativos en el tiempo en los valores emergentes en los datos recogidos en profesores y alumnos, presentando ambos casos valores muy similares.

Por otro lado, el tipo de contacto mantenido entre los alumnos con y sin discapacidad, variable considerada determinante en la literatura específica, parece no haber influido en cuanto a los valores mostrados respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad. El hecho de que los tres grupos coincidan puede deberse a que son sujetos pertenecientes a una misma comunidad autónoma, con una misma ley educativa, además de que comparten unas condiciones socio-económicas y culturales similares.

Una cuestión que consideramos interesante destacar es la relación establecida entre los dominios motivacionales de Schwartz y el autoconcepto-autoestima, siendo estudiada en el caso de Lönnqvist et al. (2009), relacionando positivamente los valores logro y benevolencia con la autoestima, mientras que la tradición (dimensión de conservación), lo hizo negativamente.

Una posible explicación de esta relación positiva en el caso del logro y la autoestima, puede venir dada porque es un dominio relacionado con sentirse capaz y exitoso, priorizando en aspectos relacionados con la competencia personal. Las experiencias vividas por los sujetos y lo que interpretan de ellas (Shapiro y Ulrich, 2002) unido a cómo se perciben en comparación con los demás (Lindsay y McPherson, 2012) puede influir en sus creencias hacia la discapacidad. A pesar de que una alta autoestima puede dificultar a priori la consecución de objetivos de carácter social, se debe considerar que una autoestima alta favorece las relaciones con los demás, como en acciones recíprocas de dar y recibir ayuda.

Según esto, el aumento de la autoestima se convierte en un elemento clave transferible para entender cómo un alumno se relaciona con compañeros con discapacidad. Una de las consecuencias de experimentar sensaciones gratificantes por los alumnos cuando ayudan a un compañero con discapacidad, es la regulación de la conducta, siendo una de las principales funciones de la autoestima, dependiente del estado que tenga en ese momento el alumno (Uitley y Mortweet, 1997). De esta manera, la autoestima puede ayudarnos a entender cómo se comporta un alumno ante una situación determinada con un compañero con discapacidad. En la Figura 31. se muestra la relación entre los

distintos elementos expuestos anteriormente estableciendo relaciones entre ellos.

Figura 35. Relación entre los dominios motivacionales con la autoestima del alumno y la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en EF.

En cuanto al hecho de que haya alumnos que cuando se les pregunte sobre inclusión de compañeros con discapacidad, lo relacionen con preocupaciones como no saber qué consecuencias conllevará esta inclusión sobre su aprendizaje, sobre la adquisición de habilidades y destrezas y sobre la evaluación final, convierten estas creencias en una barrera para la inclusión en EF. Este es el aspecto que muestra diferencias entre los 3 grupos por lo que a continuación se discutirán los resultados de manera independiente.

En el caso del grupo 1, identifican al alumno con discapacidad como obstaculizador de la inclusión. Esta creencia puede venir determinada tal y como expone la TCP, porque lo que no conocemos está sujeto a ideas preconcebidas, fruto de las experiencias y la información que recibimos de nuestro círculo social próximo, influyendo en la imagen en este caso sobre la

discapacidad. Tras la participación en el programa, esta hipótesis parece confirmarse ya que, en este grupo se produce un cambio ya que pasan a identificarse a ellos mismos como el agente obstaculizador o facilitador de dicha inclusión, coincidiendo estos hallazgos con los obtenidos por Hendrickson et al. (1996) en su estudio.

En cuanto a que cuando el alumnado piensa en inclusión lo asocie a un valor ya nos parece destacable, ya que lo hacen relacionado a los dominios motivacionales de hedonismo, benevolencia y universalismo (por orden de mayor frecuencia) en los tres grupos, no variando tras la intervención. En el primer dominio aunque de naturaleza individualista, refleja apertura al cambio, donde el sujeto busca sensaciones agradables, reforzando lo expuesto anteriormente sobre que el alumno lo que prioriza es su bienestar personal. Los otros dos dominios pertenecientes a la dimensión de autotranscendencia con naturaleza colectivista, identifican la inclusión de compañeros con discapacidad con un mundo armonioso y un “todo”, mostrando interés por el bienestar de los demás, por encima de los suyos propios.

Coincidiendo con esto resultados, encontramos el estudio de Cohen (ORDEN EDU/ 2949/2010) donde predominaba la benevolencia, en su caso con profesores israelíes, estando relacionado según el autor con el compromiso institucional, la solidaridad, la cooperación, la confianza mutua y el apoyo, todos ellos valores favorecedores de la inclusión.

En el caso del universalismo, Schwartz (2007) postuló que los valores pertenecientes a este dominio predicen la voluntad de aceptar a minorías en peligro de exclusión social, como puede ser por motivos de raza ó discapacidad

en este caso, enfatizando en valores como la aceptación, el aprecio, y la preocupación por el bienestar de todos los demás. Coincidiendo con estos resultados, encontramos el estudio llevado a cabo por Vecchione, Caprara, Schoen, González y Schwartz (2012) sobre una muestra de 1.569 sujetos procedentes de España, Alemania e Italia, donde investigaron el papel de los valores en la predicción de la percepción de las consecuencias de la inmigración. Como resultado obtuvieron la predominancia de este valor sobre el resto, ayudando en la predicción de la percepción de las consecuencias de la inmigración. En esta misma línea están los resultados encontrados por Hendrickson et al. (1996) tras examinar los valores predominantes de alumnos sin discapacidad acerca de formar amistades con sus compañeros que sí la tenían.

En contraste con estos resultados, existe una ausencia de dominios motivacionales como la tradición, la conservación y la seguridad relacionados con valores opuestos a la aceptación, ya que representan la protección personal y social por el mantenimiento de las normas, y la preservación de las tradiciones de la sociedad en la que viven, como muestra en sus estudios Schwartz (2006a, 2007). Coincidimos por tanto con Myyry y Helkama (2001) ya que en su estudio los valores de tradición y seguridad mostraban una correlación negativa con la empatía, entendida como una habilidad cognitiva y emocional del individuo, en la que es capaz de ponerse en la situación emocional de otro. Diferimos por tanto del posicionamiento de Glazer et al. (2004), ya que defienden que la conservación se relaciona positivamente con el compromiso hacia una entidad o comunidad, pudiendo utilizarse en beneficio de aumentar el compromiso individual en los procesos de socialización o formación, entre otros.

La ausencia de estos dominios junto al de poder sustenta la idea de que al alumnado no le preocupa mantener las costumbres vividas o adquiridas con anterioridad y que está dispuesto a adquirir otras nuevas. Por tanto, se puede interpretar que el alumno está predispuesto a adquirir nuevos valores y costumbres relacionados con la inclusión, reflejando estos valores una sociedad abierta al cambio, priorizando el bienestar general y desapareciendo la conservación de las tradiciones (Schwartz, 2006b).

Respecto al grupo 2, creen que no sería buena la inclusión de un compañero con discapacidad porque se vería afectado el desarrollo de la sesión, en cuanto al ritmo de aprendizaje de contenidos y desarrollo de sus propias habilidades, coincidiendo con el grupo 1 en la preocupación de que afecte a su rendimiento académico. Este grupo mantiene esta creencia incluso tras la intervención; sin embargo, este es el grupo que mejora su actitud en positivo tras la intervención en la dimensión general del CAIPE-R. Coincidimos en el planteamiento de Hendrickson et al. (1996) de que son los propios alumnos los que proponen como estrategia facilitar información tanto para ellos mismos como a los docentes y el resto del centro educativo con el objetivo de evitar confusiones producidas por la falta de conocimiento sobre la discapacidad. Este hecho refuerza el uso de estrategias como la información desde edades tempranas, informando y formando al alumno sobre la discapacidad y sus consecuencias en la práctica.

Esta creencia puede venir justificada por el hecho de que el único contacto que tienen con los compañeros con discapacidad se produce a través de situaciones donde observan al alumno durante el recreo, las entradas y

salidas al centro educativo ó alguna actividad puntual común. Si en estas ocasiones lo que se percibe del alumno con discapacidad son situaciones donde no se puede apreciar las capacidades de este, sino momentos en los que o bien se desplaza por el centro como usuario de silla de ruedas por ejemplo, en caso de una discapacidad motórica, o no participa en los recreos de manera activa tal y como destacan en ocasiones algunos profesores participantes del programa, puede que esta imagen sea la provoque esta creencia.

Respecto al grupo 3, antes de la intervención se identifican los propios alumnos como principal obstáculo de la inclusión. Coincidiendo con los resultados obtenidos por Hendrickson et al. (1996) y con los de Vignes et al. (2009). Consideramos muy acertada la justificación del autor en cuanto a que los alumnos que tienen un contacto continuo con compañeros con discapacidad puede ser que presenten una mayor conciencia de las necesidades de sus compañeros con discapacidad, que los alumnos que no lo tienen, coincidiendo con lo expuesto por la TC (Allport, 1954). Esto puede haber provocado la conciencia de los alumnos en cuanto a que la discapacidad no es una limitación en sí misma y sí los factores ambientales, de acuerdo con el modelo biopsicosocial actual de la CIF (OMS, 2001).

Sin embargo, y a pesar de esto, tras la intervención señalan que el principal obstáculo podría venir dado por las consecuencias que tendría dicha inclusión en el desarrollo de la sesión, tanto en el rendimiento académico como en el aspecto del disfrute, y lo que eso conlleva de cara a su aprendizaje. Esto coincide con los resultados sobre los dominios motivacionales destacados,

comentados anteriormente, quedando de manifiesto de nuevo cómo sus intereses motivacionales dominantes determinan las creencias.

Si bien es cierto que las nuevas situaciones que se puedan producir en los procesos de aprendizaje con compañeros con discapacidad puedan suscitar interés por saber cómo serán metodológicamente las sesiones y el papel que desempeñará de cara a la inclusión de sus compañeros pero también pueden provocar miedo a lo desconocido. Estas sensaciones consecuencia de nuevas experiencias deben ser aprovechadas por el docente desde un primer momento como estrategia de inclusión, convirtiéndolos en un facilitador en lugar de un obstáculo, implicando al alumno en el proceso.

Estos resultados nos permiten acercarnos a las creencias idóneas que deberían mostrar los alumnos sin discapacidad para facilitar la inclusión de compañeros con discapacidad en las sesiones de EF. Deberían ser alumnos con una alta autoestima, interesados en el bien común del grupo y del bienestar de los que le rodean, que se sientan responsables y dispuestos de manera altruista a establecer relaciones de amistad, que no les asuste los cambios y las novedades, ni el abandonar costumbres, dispuestos a establecer relaciones sociales nuevas.

Creencias normativas

Respecto a las CCNN, a través de su análisis se puede obtener una orientación sobre los contextos que el alumno identifica de mayor influencia para su actitud en relación a la inclusión de compañeros con discapacidad.

En este estudio, los alumnos de los grupos 1 y de 2 perciben antes de la intervención el grupo de “pares” como el de mayor influencia, refiriéndose este a los amigos y compañeros de clase. Hutzler, Fliess, Chacham y Van den Auweele (2002) encontraron resultados similares con estudiantes de secundaria israelíes. Los resultados del estudio de Hendrickson et al. (1996) identifican como uno de los principales obstáculos en la relación de amistad con sus compañeros con discapacidad severa al compañero sin discapacidad. Las razones que justifican según los autores estos resultados son que pueden sentirse influenciados si son objeto de burla por parte de los demás llegando a sentirse molestos, además del temor a ser rechazado por interactuar con otro alumno con discapacidad.

En nuestro caso, emergen estos mismos datos en el registro de creencias conductuales, pues existe una tendencia de los alumnos a expresar como obstáculos de la inclusión los sentimientos de pena, desagrado y miedo a la burla por parte de sus compañeros si participa con chicos con discapacidad. Coinciden con este planteamiento Hastings y Graham (1995) que consideran que si la interacción con compañeros con discapacidad puede ser una amenaza para el estatus social y su propia imagen en relación a sus compañeros, existe una alta probabilidad de mostrar actitudes contrarias a la inclusión. Estos datos parecen reforzar la importancia del papel de los compañeros en el proceso de inclusión, máxime en estas etapas educativas, donde la aceptación y aprobación social de sus compañeros es determinante en el proceso de socialización. Coincidimos con Rieser y Mason (1990) en que el concepto que los alumnos tienen sobre la discapacidad viene dado por la forma en que la sociedad donde

viven representa y trata la discapacidad; y el docente forma parte de un círculo estrecho de influencias diarias.

Esta información puede servir desde un punto de vista de beneficio del docente, como por ejemplo en el uso de estrategias como el “peer-tutoring”, actualmente utilizada y puesta en práctica como una estrategia más para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en EF en distintas edades (Block y Oberweiser, 1995; Delquadri et al., 1986; Ellis y Ccisomasolo, 2005; Klavina y Block, 2008; Sang et al., 2014). Con esta estrategia el alumno aprende de la mano de sus coetáneos, imitándolos, convirtiéndolos en modelos de aprendizaje y de conductas y sintiéndose parte de la sesión, interactuando de manera continua con sus compañeros, formando parte del grupo. Estas acciones contribuyen directamente no solo a completar el proceso de socialización del alumno con discapacidad sino que a su vez potencia su autoconcepto y autoestima.

En segundo lugar, los alumnos del grupo 1 y 2 muestran una tendencia en sus respuestas a la “generalización” perteneciente a la categoría de “entorno social no personalizado”, mientras que esta tendencia aparece en primer lugar en el caso del grupo tres. En ella, las respuestas generales como “todos” o “nadie” muestran a un alumnado que expone la claramente la ausencia de posibilidad de que haya personas de su entorno que no quieran que él juegue e interactúe con compañeros con discapacidad de manera habitual.

Este planteamiento coincide con el enfoque de las sociedades colectivistas caracterizadas por una serie de actitudes y conductas como que consideran las implicaciones de las acciones y decisiones en los demás,

comparten recursos materiales y no materiales, son susceptibles a la influencia social, se preocupan por la imagen, comparten las consecuencias recíprocas de sus acciones y poseen sentimientos de implicación en la vida de otros (Hui y Triandis, 1986).

Aunque esto parece mostrar una actitud positiva hacia la inclusión de la discapacidad, no podemos interpretar estos resultados como que los alumnos participarían con un compañero con discapacidad en las sesiones, sino que entienden que socialmente es lo que debe ser. Así lo reflejan los datos obtenidos por Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman y Hollywood (1992) sobre las interacciones sociales entre alumnos con y sin discapacidad, donde los alumnos sin discapacidad identificaron a sus compañeros con discapacidad como "amigos" a pesar de que afirmaron no jugar con ellos. Pudiendo ser interpretado, como exponen los autores, como una manera del alumno de proyectar una imagen positiva de sí mismo, al no considerar socialmente aceptable el hecho de interactuar negativamente con sus compañeros con discapacidad.

En tercer lugar y con la misma frecuencia de respuestas dentro de esta categoría, se encuentran las "personas con discapacidad" apuntando el alumnado que éstos y sus familias son los más interesados en que ellos participen e interactúen con compañeros con discapacidad en las sesiones de EF. Este hecho denota que son conscientes de que forman parte de su entorno próximo a pesar de que en este caso no asistan a su centro educativo, y de la importancia que tiene para las personas con discapacidad formar parte de la vida social, demostrando que no están ajenos a la realidad. Entendemos, por

tanto, que el alumno sin discapacidad en esta ocasión es conocedor de la situación de las personas con discapacidad en la sociedad actual y del papel que él juega en el proceso para su inclusión a pesar de que en sus centros educativos no asisten alumnos con discapacidad.

Prácticamente con el mismo número de frecuencias encontramos una tendencia a respuestas relacionadas con “escolar”, que aunque siendo numerosa dista considerablemente de ser la más destacada. Los centros educativos, la comunidad educativa a la que los alumnos pertenecen, aparecen en un tercer lugar. Hendrickson et al. (1996) encontraron también esta presencia, interpretando que el alumno refleja su conciencia sobre como las políticas sociales y el enfoque educativo inclusivo está vigente en la sociedad, siendo un compromiso y responsabilidad de todos.

Resulta curioso cómo el contexto familiar aparece con un porcentaje muy bajo, siendo casi inexistente respecto al resto de tendencias en los tres grupos. Esto resulta llamativo si tenemos en cuenta a autores como Prat y Soler (2003a) apoyan que la familia sea el referente principal en la adquisición de actitudes y valores. Es posible que la explicación venga por la etapa evolutiva en la que se encuentran estos alumnos.

Creencias de control

Respecto a este tipo de creencia, de su análisis se puede extraer los factores que los alumnos identifican como facilitadores y barreras para que ellos participen con un compañero con discapacidad en EF. Esta información la cual consideramos muy valiosa, no suele ser investigada en los estudios sobre

actitudes hacia la inclusión, siendo planteada menos aún con una metodología cualitativa. La numerosa muestra de este estudio refuerza los resultados obtenidos y nos permiten esbozar un mapa sobre los intereses del alumnado, por qué o por quiénes se ven influenciados y, en este último caso, que creen que puede facilitarles o dificultarles su participación con compañeros con discapacidad.

El profesor es señalado por los tres grupos como el factor principal que puede facilitarles la inclusión, identificando su estilo de enseñanza como determinante. Concretamente, los alumnos aluden al hecho de que las decisiones del docente sobre cuestiones como selección de contenidos, apoyos en forma de recursos humanos y la selección de estrategias y técnicas son las que harán que ellos puedan involucrarse en las sesiones con compañeros con discapacidad, presentándolo como una figura más allá de ser un mero trasmisor de conocimientos.

Coinciden con estos resultados Hutzler et al. (2002) donde los alumnos identificaron a los profesores junto con los amigos, los padres y ellos mismos como elementos de influencia facilitadores. A su vez, coinciden los resultados obtenidos por Hendrickson et al. (1996) ya que los alumnos proponen como estrategias que pueden facilitar la inclusión de compañeros con discapacidad una metodología por parte del docente que fomente la práctica conjunta entre alumnos con y sin discapacidad así como enseñar a los alumnos a ser tutores.

Dentro de la categoría de profesor, además del estilo de enseñanza, aparecen sugerencias de los alumnos pertenecientes a los tres grupos en forma de adaptaciones, principalmente en referencia a las normas y reglas del juego y

en los materiales, demostrando así que entienden que las barreras de participación tienen su origen en los factores contextuales, no siendo el compañero con discapacidad. Estos facilitadores de la inclusión de compañeros con discapacidad en EF ya han sido manifestados en los estudios de Ríos et al. (2014) y Hutzler y Sherrill (2007). Sin embargo, es curioso este dato, ya que a pesar de los alumnos han manifestado entender que facilitaría la inclusión, en la dimensión específica del cuestionario CAIPE-R sobre su actitud hacia la modificación de los deportes no se han producido cambios significativos positivos.

Respecto a que en segundo lugar se identifiquen a ellos mismos como facilitadores o no de la inclusión refuerza la creencia de los resultados obtenidos en las creencias normativas sobre su papel en este proceso; coincidiendo con el estudio de Hutzler et al. (2002) además de aludir a sus compañeros y los apoyos-ayudas.

Que el alumno identifique en tercer lugar como un posible facilitador u obstáculo al propio compañero con discapacidad y sus características, tanto antes como después de la intervención, puede venir dado por el hecho de que aluden a cuestiones básicas no relacionadas con la discapacidad en sí, sino con el hecho de que esperan de ellos lo mismo que de cualquier otro compañero: divertirse, llevarse bien, conectar y disfrutar durante la práctica. Se aprecia cómo la percepción que tienen los alumnos sobre la discapacidad concuerda con el modelo bio-psico-social que nos presenta la CIF (OMS, 2001), donde la discapacidad es una característica más de la persona.

En este caso, diferimos de los resultados de Grenier et al. (2014), donde los alumnos sin discapacidad de su estudio tenían una idea de los compañeros con discapacidad asociada a un modelo médico basado en la enfermedad y las anomalías, habría que profundizar en ese caso en las condiciones contextuales del estudio, ya que es una de las variables condicionantes de las creencias. También podemos aludir al hecho de que estos alumnos carecen de experiencia práctica conjunta, pudiendo generar falsas concepciones sobre la discapacidad.

A pesar de los intentos en la literatura científica por definir los patrones que ayuden a los docentes a fomentar actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en su alumnado, parece que la transferencia real a la práctica aún no está conseguida. Muchos de los factores que pueden dificultar la obtención de resultados exitosos puede venir determinado por múltiples variables, tal y como afirma Ríos (2012, p. 17) “La escuela está inmersa en una realidad poliédrica y permeable, en la que tienen un papel relevante el contexto familiar, la personalidad del propio alumno, el profesorado, la organización escolar, el resto de áreas y los compañeros”. Las actitudes negativas fruto de las creencias erróneas del alumnado acerca de la discapacidad podrían explicar la falta del éxito esperado sobre la inclusión educativa.

Estos datos refuerzan el hecho de que es fundamental facilitar al docente los recursos para incluir a sus alumnos con discapacidad permite que el alumno con discapacidad se pueda mostrar desde una perspectiva de superación, mostrando lo que puede hacer, sus capacidades.

Por lo tanto, necesitamos que los alumnos se sientan motivados por la novedad, tanto de contenidos como de materiales, que entiendan que su papel

es fundamental en el proceso y que puede desempeñarlo exitosamente, contribuyendo así a un aumento o mejora de su autoestima y autoconcepto. Esto convierte las experiencias vividas por el alumno en positivas, facilitando las relaciones recíprocas basadas en la benevolencia, a través de dar y recibir ayuda. Y al alumno sin discapacidad en un facilitador, siempre y cuando sea implicado como una estrategia más del proceso de inclusión.

Esto implica reestructurar los actuales programas de intervención centrados en estrategias estandarizadas, en función de lo que los alumnos opinan. Nos obliga por tanto, a trabajar desde una perspectiva distinta, ya que, que los resultados muestren que el alumno se señala a sí mismo como facilitador de la inclusión, nos obliga a indagar sobre qué piensan nuestros alumnos y qué les preocupa acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad.

5.5 En relación al efecto del programa sobre la autoeficacia de los profesores en condiciones inclusivas

Perteneciente al segundo objetivo específico de este trabajo, se analizó el efecto del programa en la autoeficacia del profesorado de EF hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en condiciones inclusivas. Desafortunadamente, pocas son las investigaciones en esta área por lo que se discutirán los resultados con autores que han trabajado esta dimensión en EF.

Dado que las investigaciones del ámbito han identificado la experiencia previa y la formación específica como los factores más importantes relacionados con las creencias de autoeficacia de los profesores de EF en el trabajo con alumnos con discapacidad (Block, Taliaferro, Harris, y Krause, 2010; Hutzler et

al., 2005), se discutirán principalmente estas variables, aludiendo también a otras estudiadas en este trabajo.

Apoyándonos en los resultados obtenidos, los profesores mostraban altos niveles de autoeficacia en aspectos relacionados con situaciones de práctica deportiva inclusiva con alumnos con movilidad reducida como en el bádminton, condiciones óptimas de aprendizaje para alumnos con discapacidad visual participando en juegos tradicionales, condiciones óptimas para alumnos con amputación de rodilla que juegan a un deporte convencional como el fútbol, o un alumno usuario de silla de ruedas en una actividad fuera del centro como podría ser una excursión. Estos resultados coinciden con la mayoría de los estudios que han testado variables similares (Gorozidis y Papaioannou, 2011; J. Martin y Hodges-Kulinna, 2004; J. Martin, McCaughtry, Hodges-Kulinna, y Cothran, 2008; Schmidt-Gotz et al., 1994; Stephanou y Tsapakidou, 2007).

Díaz del Cueto (2009) obtuvo también estos resultados, en su caso en el profesorado con más de 11 años de experiencia como docentes de alumnos con discapacidad.

Estos resultados pueden deberse al hecho de que 15 de los 18 docentes presentaban experiencia previa con discapacidad (13 como docentes y, de estos, 6 específicamente en el área de EF). Algunos autores defienden la determinación de la experiencia práctica en relación a la enseñanza en condiciones inclusivas; se sugiere, por otro lado, que los profesores tienen que experimentar sensaciones de sentirse capaces de adaptar su enseñanza para la inclusión, siendo indispensable para ello la experiencia previa con alumnos con discapacidad (De Boer, Pijl, Post, y Minnaert, 2011; Ozer et al., 2013). Sin

embargo, otros autores afirman que no es suficiente esta experiencia previa para mejorar las actitudes hacia la enseñanza de estos alumnos en ambientes inclusivos (Hutzler et al., 2005).

Se debe de tener en cuenta que las experiencias docentes vienen influenciadas por la formación específica, no debiéndose analizar estas variables por separado, debido a que el nivel de conocimientos que posea el docente sobre el tipo de discapacidad a tratar y las adaptaciones necesarias para su inclusión, va a influir en las decisiones metodológicas que tome, positiva o negativamente en las experiencias.

Respecto a la formación específica, en este aspecto se podrían atribuir los resultados del presente estudio al efecto de la intervención, ya que se muestran diferencias significativas en positivo en algunos aspectos. Coincidiendo con estos resultados encontramos algunos estudios (Conaster et al., 2002; Jarvis y French, 1990; Kowalski y Rizzo, 1996; LaMaster, Kinchin, Gall, y Siedentop, 1998). Taliaferro y Harris (2014), aunque su trabajo no es específico de inclusión de alumnos con discapacidad, confirmaron tras su intervención que los profesores de EF mostraban una tendencia a tener un nivel de autoeficacia alta cuando acudían a formación específica, en su caso de conocimientos y las habilidades motoras. Hutzler et al. (2005) afirman que la participación en cursos de formación podría ser un factor de predicción de actitudes positivas hacia la inclusión.

Por otra parte, Díaz del Cueto (2009) sostiene que el profesorado de EF se percibe competente cuando hace alusión a su papel como docente, pero que esta percepción disminuye cuando es en referencia a la atención de alumnos con

discapacidad en su sesión, por lo que la formación específica se posiciona como clave en la formación de creencias de autoeficacia hacia la inclusión, y como consecuencia última en la formación de actitudes positivas del profesorado.

Respecto a la variable edad no se encontraron diferencias significativas en la autoeficacia general. Sin embargo, aparecen algunas diferencias significativas en positivo a favor de los profesores menores de 40 años en el ítem que hace referencia a que se sienten más capaces de atender a un alumno con discapacidad usuarios de silla de ruedas en las mejores condiciones de aprendizaje en una situación fuera del centro como es una excursión nocturna. Esto puede venir explicado por el hecho de que la mayoría de los profesores hombres ejercen en centros de atención preferente de motóricos, y es una discapacidad con la que están familiarizados. Es posible que estos resultados estén relacionados con el hecho de que son profesores que han tenido experiencia previa con discapacidad, más por el hecho en sí de que tenga relación con la edad, ya que en los estudios del ámbito es una variable apenas estudiada.

En cuanto al género, a pesar de que no aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres, se encuentran diferencias antes de la intervención en los hombres, en el ítem referido a que se sienten más capaces de incluir durante el recreo a un alumno con discapacidad motórica en las mejores condiciones, y tras la intervención también a favor de los hombres en el ítem sobre que se sienten más capaces de incluir a un alumno con una discapacidad motórica en voleibol en las mejores condiciones de aprendizaje; coincidiendo con el estudio de Hutzler et al. (2005) en el que en algunos ítems los hombres presentan

niveles de autoeficacia mayores que las mujeres. Según lo expuesto, los resultados obtenidos en relación a la autoeficacia del profesorado podrían estar relacionados con la experiencia previa, y no por el género en sí, ya que 3 de los 7 profesores hombres de la muestra imparten docencia en centros de atención preferente en ese curso académico donde se dan este tipo de experiencias y todos ellos habían tenido experiencia previa con discapacidad.

A pesar de que no se les preguntó directamente en los diarios del profesor sobre aspectos relacionados con la autoeficacia, las respuestas dadas por los profesores muestran cómo algunos de ellos se sentían inicialmente con nerviosismo y ansiedad con respecto a trabajar con alumnos con discapacidad, perdiendo esta sensación según iba desarrollándose el programa. Se puede comprobar en frases como “mucho más cómodo que en la sesión precedente” (sujeto 1) ó “No he estado muy cómodo hasta el final de la sesión” (sujeto 1), coincidiendo en las respuestas obtenidas por Taliaferro et al. (2015) sobre las sensaciones del profesorado tras su participación en curso de formación, donde decían “al final del programa estaba completamente cómodo enseñando a los niños”.

A la luz de los resultados obtenidos, parece vislumbrarse que los cursos de formación son una herramienta poderosa no solo para la mejora de la autoeficacia del profesorado, sino también para identificar las deficiencias en la formación de los docentes para trabajar con alumnos con discapacidad en contextos inclusivos. Detectar las posibles barreras que deben superar los docentes parece fundamental para avanzar en el proceso de inclusión, coincidiendo con lo expuesto por Martin y Kulinna (2003).

Estos resultados nos orientan no solo para predecir las actitudes hacia la inclusión, sino que además nos ayudan a mejorar las propuestas de formación del profesorado. Dado que la calidad de las experiencias del docente influye a través de los logros de ejecución, generando las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977), se debe incidir de manera determinante en el tipo de experiencia previa del docente ya que su impacto tienen como consecuencia última, la formación de actitudes. La Figura 36 muestra las relaciones que se establecen entre la formación, la experiencia y la autoeficacia del docente.

Figura 36. Relaciones entre las variables experiencia y formación específica en la autoeficacia del profesor.

Para finalizar este epígrafe, se expone a continuación las acciones llevadas a cabo en el programa DIE, a las que se les puede atribuir las mejoras obtenidas en el profesorado:

- Formación específica: a través de las fichas propuestas en las unidades didácticas (información sobre el deporte a trabajar, tipos de adaptaciones según discapacidad, desarrollo de las tareas con los

objetivos y modificaciones específicas en cada una de ellas, bibliografía para complementar los contenidos, el visionado de videos sobre los deportes a trabajar y la asistencia a la ponencia del deportista que acude al centro.

- Experiencia práctica real: el docente utilizaba los materiales adaptados donados y prestados al centro. Además de la aplicación de los contenidos de deportes adaptados propuestos en de las unidades didácticas, de manera real durante sus sesiones, familiarizándolo y comprobando el efecto positivo de las consideraciones.
- Observación directa: a través de los planteamientos llevados a cabo en los distintos deportes durante el evento deportivo inclusivo, como fase final del programa y en los videos de introducción a los deportes.

5.6 En relación al efecto del programa sobre la actitud de los profesores hacia la inclusión de alumnos con discapacidad

Perteneciente al segundo objetivo general de este trabajo de investigación se analizó el efecto del programa sobre la actitud del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF. A continuación se van a discutir los resultados obtenidos respecto a esta dimensión en comparación con otros autores y la relación entre las distintas variables estudiadas y la actitud.

Respecto a las variables género y edad, coincidimos con Ozer et al. (2013) y Kowalski y Rizzo (1996) en que son dos variables que no tienen una relación consistente con la actitud, al menos en los datos obtenidos en este

estudio, coincidiendo con lo que la literatura actual ha puesto de manifiesto acerca de la ausencia de consenso en torno a los predictores que inciden en la actitud del profesorado hacia la inclusión.

En nuestro caso, respecto a la variable edad no se encontraron diferencias significativas tras la intervención, salvo en la cuestión referida a que la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones es beneficiosa para los alumnos sin discapacidad, a favor de los profesores menores de 40 años. Coincidiendo en este caso con los resultados obtenidos por los autores que afirman que los profesores de EF de menos edad poseen actitudes más favorables (Clough y Lindsay, 1991; Forlin, 1995; Leyser et al., 1994; Ozer et al., 2013; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988).

Este hecho puede ser debido, en el caso de nuestro trabajo, a que los planes de estudio actuales contemplan la formación específica del profesorado en las universidades españolas a través de asignaturas troncales y optativas, así como másteres oficiales de postgrado (Hwang y Evans, 2011; Patrick, 1987a; Sherrill, 1993; Tripp y Sherrill, 1991), no teniendo por qué estar relacionado con la variable edad. En este sentido, Curtner-Smith (1999) sostiene que los profesores con más edad son más resistentes al cambio, en contra de los más jóvenes que suelen mostrar una tendencia mayor a poner en práctica nuevos programas innovadores.

Respecto a la variable género, los datos no revelaron diferencias significativas tras la intervención, coincidiendo con los resultados de otros estudios (Heikinaro-Johansson y Sherrill, 1994; Patrick, 1987a; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988), mientras que diferimos de los obtenidos por otros

autores que encontraron actitudes favorables (Aloia et al., 1980; Downs y Williams, 1994; Eichinger et al., 1991; Folsom-Meek y Rizzo, 2002; Meegan y Macphail, 2006). A pesar de estos resultados, solo se encuentran diferencias a favor de las mujeres en el aspecto que no creen que la enseñanza en EF con alumnos con discapacidad sea más difícil.

En nuestro caso, de las 11 mujeres del estudio 9 han tenido contacto previo con la discapacidad en un contexto general; y, de éstas, 7 han sido docentes, 6 con experiencia en EF. En el caso de los 7 hombres que conforman la muestra, todos han tenido contacto previo con discapacidad, siendo 6 de ellos como docentes, y 4 específicamente en EF. Podría ser un análisis erróneo el creer que es la variable género la que determina la actitud positiva, sin tener en cuenta la experiencia previa.

Los resultados de este trabajo confirman que los profesores que no tenían experiencia previa con discapacidad antes de la intervención mostraban la creencia de que la planificación y preparación de las sesiones sería más difícil con alumnos con discapacidad. Sin embargo, tras la intervención se produce un cambio significativo en positivo. Apoyándonos en la creencia de que la experiencia previa es determinante para una actitud positiva hacia la inclusión, coincidimos con los resultados de algunos autores que sus resultados mostraron que los profesores de escuelas inclusivas tenían actitudes más positivas que los de escuelas ordinarias (Avramidis y Kalyva, 2007; Kalyva et al., 2007). A su vez, este resultado coincide con lo expuesto en la discusión sobre la autoeficacia, ya que la creencia puede venir determinada por la falta de conocimiento en el tema

pero no necesariamente porque muestren una predisposición al rechazo de incluir alumnos con discapacidad en sus sesiones.

En cuanto a tener más años de experiencia docente en nuestro caso, no tuvo ninguna relación con la actitud hacia la inclusión, coincidiendo con lo que algunos investigadores han expuesto (Avramidis et al., 2000b; Leyser et al., 1994). Esto refuerza la idea anterior, sobre la necesidad de facilitar al profesorado experiencias y formación específica, dada su estrecha relación con la formación de creencias y la autoeficacia. Algunos autores apoyan esta idea como clave para la mejora de la actitud (Block y Rizzo, 1995; Downs y Williams, 1994; Kozub y Porretta, 1998; Meegan y Macphail, 2006; Rizzo y Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz et al., 1994).

Sin embargo otros autores destacan la importancia de la competencia profesional como factor determinante de actitudes, por encima de la formación (Martín-Domínguez y Soto-Rosales, 2001). Nuestros resultados difieren de esa posición, ya que ambos factores están relacionados directamente, viéndose la competencia profesional determinada por la formación y años de experiencia en el ámbito, convirtiéndose en condicionantes básicos de la competencia. Existen autores que coinciden con esta afirmación, ya que encontraron una correlación positiva entre la competencia percibida y la formación AFA, los años de docencia con alumnos con discapacidad y las actitudes (Rizzo y Vispoel, 1991).

En el caso concreto de la formación específica, coincidimos con los resultados obtenidos por algunos autores en que la formación de los profesores no es suficiente para dirigir de manera autónoma una sesión de EF (Beh-Pajooh, 1991; Block y Rizzo, 1995; Davis et al., 2007; Rust y Sinelnikov, 2010).

Apoyamos, según nuestros datos, la aportación de Kowalski y Rizzo (1996) acerca de que la experiencia con discapacidad y los cursos de formación en AFA como predictores de la actitud.

En este sentido, sería interesante centrar las investigaciones en dos futuras líneas: por un lado, comprobar las características de las intervenciones llevadas a cabo hasta el momento en cuanto a la formación del profesorado y sus resultados, con el fin de pautar y estandarizar las intervenciones y dar respuesta a las necesidades del profesorado, detallando qué formación específica necesitan los docentes en EF, evitando las acciones puntuales y muy generales sobre el tema; y por otro, analizar la calidad de las experiencias pasadas vividas por los docentes que muestran rechazo hacia la inclusión, con el objetivo de identificar barreras y facilitadores de cara a futuras intervenciones.

Las inquietudes habituales que presentan los profesores de EF sin formación o sin experiencia con discapacidad suelen ir encaminadas hacia cubrir las necesidades del alumnado a través de planteamientos metodológicos, en cuanto a qué pueden hacer según tipología de la discapacidad, qué contenidos son los más idóneos para favorecer su participación activa, cómo, qué y cuándo evaluar, hasta qué nivel se puede adaptar una tarea y cuando puede un alumno trabajar de manera individual sin que éste hecho se considere exclusión.

Por otro lado, la falta de consenso en cuanto a los instrumentos de medida así como la tipología de discapacidad, dificultan obtener datos fiables sobre los que sustentar las investigaciones de la actitud del profesorado hacia la inclusión, siendo difícil que se produzca una transferencia entre los estudios.

5.7 En relación al efecto del programa sobre el autoconcepto de los alumnos con discapacidad

Dentro del segundo objetivo general de este trabajo, se planteó analizar el efecto del programa sobre el autoconcepto de los alumnos con discapacidad. Dado que no se encuentran muchos estudios sobre este ámbito en EF, se discutirán los resultados con trabajos de otras áreas, centrándonos en las diferencias encontradas en los ítems de las 5 dimensiones medidas del cuestionario.

Tal y como se ha confirmado en el capítulo de resultados (epígrafe 4.3.2) no se ha producido en el alumnado con discapacidad un cambio significativo de mejora del autoconcepto general, aunque se obtuvo mejora significativa en los ítems 6 y 16 relacionados con la dimensión académica. Coincidiendo con la ausencia de resultados de mejora en el autoconcepto general encontramos los resultados de Fernández, Pintor, Hernández y Hernández (2009), analizaron la influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motórica en EF en condiciones inclusivas, partir de un diseño de la investigación formado por dos unidades didácticas, mediatizadas por un proceso colaborativo de investigación-acción. Los autores justificaron estos resultados por ser como un concepto complejo, que necesita tiempo para que se produzcan variaciones significativas.

Sin embargo, diferimos de los resultados de otros trabajos (Morales, Cerezo, Fernández, Infante, y Trianes, 2009; Moran y DuBois, 2002) que obtuvieron mejoras significativas en el autoconcepto general y, especialmente, en el autoconcepto social de un grupo de treinta adolescentes con discapacidad

motórica (26 parálisis cerebral y 4 espina bífida), siendo 20 mujeres y 10 hombres con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años ($M=13.83$; $DT=1.34$).

Dimensión físico

En relación a esta dimensión se encuentran diferencias significativas antes de la intervención a favor de los alumnos con edades comprendidas entre los 12 a 14 años, presentando mejor valoración respecto a gustarse a sí mismos y cuidarse físicamente que los alumnos de más edad. Además se produce una mejora positiva tras la intervención en cuanto a que sienten que son buenos haciendo deporte, coincidiendo con los resultados de otros estudios donde observaron que el mayor autoconcepto físico correspondía a los varones de 1º de ESO (Malo et al., 2011; Morales et al., 2009).

La práctica deportiva parece ser un factor influyente en el autoconcepto físico. Scarpa (2011) confirma que la práctica deportiva es determinante en el autoconcepto físico, ya que tras su estudio las personas con discapacidad física que practicaban deporte presentaron un mejor autoconcepto físico que los que no lo hacían, obteniendo resultados similares a las personas sin discapacidad que practicaban deporte.

En cuanto al género, los chicos muestran valores superiores a las chicas en relación a creer que son buenos haciendo deportes tras la intervención además de en la dimensión social, coincidiendo en estos hallazgos el estudio de Padilla, García y Suárez (2010) donde apreciaron diferencias de género en los

chicos además de en el autoconcepto físico y social, además de en el emocional, mientras que las chicas lo hicieron en los planos familiar y académico.

Una posible explicación puede venir dada porque las mujeres presentan una predisposición menor que los hombres hacia la práctica deportiva, siendo transferible a las personas con discapacidad, disminuyendo esta predisposición a la práctica deportiva cuando la discapacidad es de tipo físico, seguida de la auditivas y visual (Gallego, Aguilar, Cangas, Pérez, y Barrera, 2014).

Esto refuerza la idea de que una estrategia que parece ayudar a obtener un autoconcepto físico positivo es la práctica de actividad física. Ser activo físicamente parece influir en la formación del autoconcepto físico y en el caso concreto de los alumnos con discapacidad en EF, es un área estratégica donde el alumno encuentra oportunidades para poner a prueba sus capacidades, destacando la capacidad en lugar de discapacidad, proyectando a su vez una imagen de sí mismo que contribuye a generar opiniones positivas y reales sobre la discapacidad.

Dimensión social

En esta dimensión del cuestionario los alumnos de 15 a 17 años presentan antes de la intervención valores más altos en cuanto a que es difícil para ellos hacer amigos. Sin embargo por otro lado, muestran valores más altos que los alumnos con edades inferiores respecto a que consideran que tienen muchos amigos. Los resultados del estudio de Malo et al. (2011) coinciden con los de este trabajo, defendiendo el autor que con el aumento de edad hay una

tendencia a la disminución de esta dimensión, aunque en su caso, la muestra no estaba formada por alumnos con discapacidad.

Una posible explicación de estos resultados podría ser a que existe una tendencia a que el chico con discapacidad mantenga los amigos de la niñez, quizá porque forman parte de su círculo habitual no solo en el centro educativo sino en otras actividades relacionadas con el ocio, como una asociación, club u otro tipo de institución, considerando el alumno en esta cuestión que tiene muchos amigos. Sin embargo, puede ser que les resulte difícil establecer vínculos de amistad nuevos, según los resultados obtenidos.

En el caso de la discapacidad auditiva una de las principales consecuencias afecta al canal de comunicación, pudiendo ser un obstáculo a la hora de establecer nuevas relaciones de amistad (Soto-Rey y Pérez-Tejero, 2014). Sin embargo, este aspecto cambia tras la intervención donde los alumnos de 12 a 14 años presentan valores superiores a los de 15 a 17 años. Es posible que este resultado se deba al efecto del programa, donde se fomenta las interacciones entre el alumnado, además de facilitar la oportunidad de la práctica deportiva, charlas y fichas teóricas, donde se pone de manifiesto las distintas capacidades del alumnado con esta discapacidad.

En cuanto al género, en esta dimensión, los varones muestran valores superiores a las mujeres en cuanto a que les cuesta hablar con desconocidos, no teniendo porqué estar relacionados los resultados con la discapacidad en sí, sino que puede deberse a la etapa evolutiva del alumno. Morales et al. (2009) y Switzer, Simmons, Dew, Regalski y Wang (1995) coinciden en cuanto a que las mujeres presentaban un autoconcepto social más alto que los varones.

En esta dimensión, diferenciamos los efectos de la intervención según el tipo de discapacidad, encontrando que los alumnos con discapacidad motórica se ven a sí mismos más amigables y con más facilidad para hacer amigos, en comparación con los alumnos con sordera, antes de la intervención no encontrando diferencias significativas tras ella. Estos resultados pueden deberse al hecho de que el canal de la comunicación es el afectado en el caso de la discapacidad auditiva, siendo una posible barrera en las relaciones sociales del alumnado con este tipo de discapacidad.

En esta línea Spilt, Lier, Leflot, Onghena y Colpin (2014) abordaron el vínculo que se establece entre el rechazo de los compañeros, el autoconcepto social y el apoyo de los maestros como una herramienta más de prevención para la internalización de problemas relacionados en el autoconcepto social. Los hallazgos de este estudio corroboran que el apoyo del maestro puede, al menos en cierta medida, amortiguar los efectos de los compañeros en relación a problemas en el autoconcepto, coincidiendo con esta postura Verschueren, Doumen y Buyse (2012). Estos resultados refuerzan la idea del papel del docente como modelo y guía para la inclusión, además de las consecuencias que eso conlleva también para el alumnado sin discapacidad.

Estos resultados parecen evidenciar la necesidad de la inclusión de alumnos con discapacidad en EF, ya que el autoconcepto social de los niños actúa como un mecanismo a través del cual los pares influyen en el rechazo desarrollo de problemas de internalización (Spilt et al., 2014), además de que el rechazo por parte de los compañeros predice el desarrollo de enfermedades

como la depresión, incluso en edades tempranas como en la escuela primaria (Block, 2015).

Dimensión familiar

En cuanto a esta dimensión, los resultados muestran que las mujeres sienten que sus familias están orgullosas de ellas más de lo que se sienten los hombres, coincidiendo con los resultados de Garaigordobil, Durá y Pérez (2014), Amezcúa y Pichardo (2005) y Padilla et al. (2010). López-Justicia y Pichardo (2001). En este estudio, el grupo de mujeres estuvo compuesto por 8 chicas que tienen una discapacidad auditiva y 1 motórica, pudiendo estar relacionado el tipo de discapacidad sensorial con estos resultados. Además, todas ellas practican deporte de manera habitual pudiendo ser también un factor a tener en cuenta ya que puede ser el reflejo del apoyo familiar, donde los padres facilitan a estos alumnos su participación en otros contextos y áreas de su vida, como muestra de creer en ellos y sus posibilidades.

Siguiendo esta idea y apoyándonos en González-Pienda, Núñez Pérez, Glez.-Pumariega y García (2013) sobre los dos contextos de mayor influencia en el autoconcepto, el familiar y el escolar, la información de los pares son una importante fuente a partir de la cual construir el autoconcepto y más aún cuando las sensaciones experimentadas por el alumno y las experiencias vividas influyen considerablemente en el nivel del autoconcepto (Kurková et al., 2015). Reinhart (2001) que investigó los diferentes tipos de apoyo social en relación

con el ajuste a la pérdida de visión, determinó cómo la ayuda por parte de los miembros de la familia fueron asociados a una mejor adaptación a la situación.

Dimensión emocional

En esta dimensión no se produce ningún cambio significativo positivo tras la intervención, aunque en el caso de los ítems 3 (*“tengo miedo de algunas cosas”*), 8 (*“muchas cosas me ponen nervioso”*), y el 13 (*“me asusto con facilidad”*) disminuye la media, aunque sin diferencias significativas. Estos ítems están redactados de manera general y abstracta respecto a estas cuestiones, exponiendo cuestiones que quizá debieran ser especificadas más detalladamente, como definir la expresión “algunas cosas” o respecto a qué cosas el alumno se asusta con facilidad.

Dimensión académica

Por último, un dato que llama la atención es que tras la intervención se produce un efecto en la dimensión “académica” en cuanto a que disminuye la valoración de los alumnos en relación a que sus profesores lo estiman y consideran buenos trabajadores.

Coincidimos con Antle (2004) en que un predictor del autoconcepto son los apoyos sociales, más que las variables de la edad, el género o el tipo discapacidad. Por lo tanto, facilitar los apoyos sociales al alumnado en las dimensiones tratadas con anterioridad ayudaría a los alumnos con discapacidad a tener una imagen de sí mismos positiva.

Nos parece acertado el planteamiento de Shields, Loy, Murdoch, Taylor y Dodd (2007) que tras los resultados de su estudio con chicos con parálisis cerebral muestran tener un autoconcepto positivo y no presentan diferencias en la autoestima global en comparación con chicos sin discapacidad, a pesar de que puedan sentirse menos competentes respecto a habilidades atléticas, trabajo escolar y las relaciones entre pares. Al igual que ocurre en el caso del estudio de Sherrill, Hinson, Gench, Kennedy y Low (1990), donde jóvenes atletas con discapacidad obtuvieron puntuaciones medias de autoconcepto cerca de los rangos de los chicos sin discapacidad.

Apoyándonos en Cava (1998), consideramos fundamental que la dimensión social sea considerada en futuras intervenciones, ya que el rechazo de los iguales puede afectar negativamente al bienestar emocional y al autoconcepto del niño, provocando conductas problemáticas y de rechazo; mientras que el chico aceptado por sus iguales es capaz de interactuar con chicos fuera de su círculo de amistad y dispone de mayores recursos y apoyo.

En líneas generales, y apoyándonos en las afirmaciones de autores como Garaigordobil et al. (2014) sobre que las personas que tienen un alto autoconcepto social, académico y familiar, tienen una buena adaptación social, manifestándose a través de acciones de ayuda y respeto por los demás. El proceso de construcción del autoconcepto, afectado por los factores ambientales es determinante, siendo la calidad de las experiencias vividas por los chicos con discapacidad en EF una variable más a tener en cuenta. Se debería tomar esto como referencia no solo para los alumnos con discapacidad sino también para los que no la tienen, ya que como hemos comprobado por los resultados de este

estudio, el nivel de autoestima del alumnado, determina la relación con sus compañeros, convirtiéndose en clave de la inclusión.

Por lo tanto, ya que la inclusión favorece el desarrollo de un autoconcepto positivo al mismo nivel que el resto del alumnado, habrá que potenciar al profesorado sin la necesidad de implementar programas de intervención para su mejora.

5.8 En relación al efecto del programa sobre la autoestima de los alumnos con discapacidad

Perteneciente al segundo objetivo general de este trabajo, se planteó el objetivo específico de analizar el efecto del programa sobre la autoestima de los alumnos con discapacidad. La ausencia de estudios específicos en el área de EF nos obliga a discutir los resultados con trabajos de otras áreas y comparar los resultados.

Tal y como muestran los resultados, no se ha producido en el alumnado un cambio significativo de mejora del autoconcepto general. Pérez y Garaigordobil (2007) sostienen que las dimensiones de autoestima y autoconcepto son variables complejas de estudio por su propia naturaleza y por tanto difícil de cambiar.

Género

No se encontraron diferencias significativas tras la intervención en la autoestima de los alumnos con discapacidad en cuanto al género, coincidiendo con los resultados de otros trabajos (Antle, 2004; Westaway et al., 2015); sin

embargo, otros estudios han encontrado una mejor puntuación en la autoestima general y autopercepciones físicas en los hombres respecto a las mujeres (Kling, Hyde, Showers, y Buswell, 1999; Maiano, Ninot, y Bilard, 2004; Marsh, 1988). Garaigordobil, Pérez y Mozaz (2008) sostienen que las diferencias de género se suelen producir en la autoestima y no en autoconcepto, entre los 16-17 años, coincidiendo con lo expuesto anteriormente en el epígrafe 5.7 sobre la dimensión “físico” del autoconcepto, en el que las mujeres también han mostrado niveles más bajos.

Edad

Los resultados de este trabajo muestran que los alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 14 años obtienen una media más alta de desacuerdo con la afirmación de “*desearía valorarse más*” que los alumnos con edades superiores. Estos resultados difieren de los hallados por Lameiras y Rodríguez (2002) que encontraron diferencias respecto a la edad en los chicos más jóvenes, entre los 12 a 16 años tuvieron una menor autoestima que los de 17 y 28 años. Maiano et al. (2004) no encontraron relación entre la edad y el género respecto a la autoestima general, mostrando además sus resultados un efecto de la edad sobre la autoestima global, en los varones de 15 años con una puntuación mejor que los de 12 años, confirmando los hallazgos que la autoestima global adolescente se eleva desde 13 años en adelante (Ozmun y Haute, 1994).

Se encontraron diferencias en el ítem 9 referente a “*a veces me siento verdaderamente inútil*”, mostrando una tendencia a positivo tras la intervención. Esta percepción no tiene por qué estar asociada a la discapacidad en sí, ya que

una persona en una situación de discapacidad no lleva asociado por naturaleza este tipo de sentimiento, sino que podría ser consecuencia de las condiciones de su entorno. Se debería indagar sobre si esta percepción del alumno es generalizada y extrapolable a todos los entornos y áreas de su vida o es específica en el ámbito educativo, ya que podría ser consecuencia por ejemplo, de una EF donde el alumno no puede participar activamente con el resto de sus compañeros y donde no puede mostrar sus capacidades por falta de recursos, adaptaciones o apoyos.

El concepto actual de discapacidad basado en un modelo bio-psicosocial donde nos centramos en los factores contextuales para describir la discapacidad, sin centrarnos en ella como un problema o una limitación, sino en el entorno, que en este caso los centros educativos atienden al alumnado con recursos adecuados a sus necesidades, pudiendo ser este uno de los motivos por los cuales los alumnos con discapacidad se sienten capaces de hacer cosas al igual que el resto.

Tipo de discapacidad

El ítem que presenta la media más alta tanto en el pre como en el postest, es el ítem 4 relacionado con *“puedo hacer cosas tan bien como el resto de la gente”*. En este dato se puede ver como el alumno con discapacidad ya antes de la intervención siente que es capaz para hacer cosas igual que el resto sin discapacidad. Esto podría ser debido a que, en este caso, los alumnos con discapacidad asisten a un centro de atención preferente específico de su tipología de discapacidad, participando activamente de las acciones de la comunidad educativa, sintiéndose igual que el resto de sus compañeros.

Además, habría que analizar otros factores contextuales como los apoyos familiares y sociales como el apoyo por parte de sus amigos y compañeros, determinantes en la formación de esta dimensión.

La discapacidad auditiva presenta valores más en desacuerdo que los motóricos en cuanto a no tener motivos para sentirse orgullosos de sí mismos, mostrando los segundos la mayor puntuación posible en esta afirmación. Estos datos podrían venir justificados en cuanto a que a través de la práctica deportiva en contextos inclusivos el alumno mejora la percepción de sus atributos físicos, aumenta su confianza percibida en la práctica de nuevas actividades físicas, al mismo tiempo que amplía el número de las interacciones sociales (Blinde y McClung, 1997; Shapiro y Martin, 2010), influyendo por tanto como consecuencia en la mejora de la autoestima en personas con discapacidad (Martín-Albo et al., 2007).

Es posible que en este caso los alumnos con discapacidad física tengan mayor número de barreras en cuanto a la práctica deportiva se refiere en comparación con los alumnos con discapacidad auditiva por las necesidades de adaptaciones no solo en el material sino también en normas. Scarpa (2011) obtuvo peores resultados sobre el autoconcepto físico en aquellos participantes con discapacidad física que no practicaban deporte en comparación con la autoestima de los participantes que sí practicaban deporte, ya que se veían a sí mismos menos activos, con una inferior resistencia, fuerza, flexibilidad, coordinación y rendimiento deporte.

Coincidimos con Blinde y McClung (1997) y Ferreira y Fox (2008) en que lo fundamental es generar oportunidades de inclusión al alumnado con

discapacidad para mejorar la percepción que tienen de su corporeidad y contribuir a la mejora su autoestima. En la misma línea, con Rodríguez y Caño (2012) en que los programas dirigidos a producir cambios en la autoestima o autoconcepto de adolescentes carecen por rasgos general de investigación empírica y no se identifican los factores que explican los resultados, aunque si bien este trabajo no tenía como objetivo este efecto.

Por otro lado, se hace difícil una comparación rigurosa de los resultados que nos permita obtener conclusiones adecuadas debido, en primer lugar, a la heterogeneidad de herramientas utilizadas en los distintos estudios; y, en segundo, da la dificultad para caracterizar homogéneamente las características de la muestra con discapacidad.

5.9 Relación entre las creencias del alumnado sin discapacidad y la del profesorado hacia la inclusión de compañero con discapacidad en EF

El estrecho vínculo establecido entre el alumno y su profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, revela como cada uno desde su perspectiva, identifican los mismos elementos como factores clave de la inclusión. Tanto para el docente como para los alumnos, los materiales y contenidos novedosos, así como la organización de las sesiones juegan un papel fundamental en la sensibilización hacia la inclusión de compañeros como discapacidad en las sesiones de EF. La Figura 37. ilustra, a través de un mapa de significados, el análisis obtenido de los datos cualitativos de este trabajo en el diario del profesor y las creencias de los alumnos sin discapacidad.

Figura 37. Relación de los factores implicados en el proceso de inclusión.

Comenzamos con la identificación de los recursos materiales, como elemento clave en el proceso de inclusión ya que ha sido identificado tanto por los alumnos como por los profesores. Para los alumnos, éstos pueden ser motivadores debido a que suponen una novedad para ellos; pero esta novedad entendida como aspecto positivo para el alumno, para algunos docentes crea cierto rechazo ya que les provoca inseguridad en su utilización, posicionándose como elemento obstaculizador en la organización de las sesiones.

En cuanto al papel que desempeñan los contenidos en este proceso, también identificado por ambas partes, presenta una doble perspectiva. Estos contenidos novedosos para ellos, pueden facilitar la concienciación del alumno y su sensibilización, provocando actitudes de respeto hacia las nuevas normas establecidas y facilitando la participación activa de sus compañeros con discapacidad. Sin embargo, en algunos casos puede desmotivarlo, produciendo el efecto contrario al deseado e influyendo esta desmotivación y falta de

compromiso del alumno, en conductas que entorpecen los objetivos propuestos y como consecuencia, la frustración del profesorado. Como ultima consecuencia, puede afectar a esta selección de contenidos en EF, siendo rechazados por el profesor.

La organización de la sesión de EF, factor únicamente dependiente del profesorado, puede verse afectada además de por los elementos anteriores, por un elemento muy controvertido en la literatura actual sobre el enfoque incluso la competición. A la luz de los resultados obtenidos, se hace pertinente aludir a este elemento, no solo por ser una característica intrínseca al deporte, sino también a la sociedad en la cual estamos inmersos, no pudiendo estar ajenos desde el ámbito de la EF.

Plantear la competición desde un enfoque positivo, puede provocar situaciones idóneas para el trabajo en valores para todo el alumnado en general, como la aceptación de las diferencias individuales, el trabajo en equipo o la asunción de éxitos y fracasos. A pesar de que en la literatura actual la competición no es recomendada como estrategias para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad (Block, 1995; Wong, 2008), los resultados de este trabajo nos muestran que eliminarla de la metodología hace que proyectemos una imagen errónea de inferioridad sobre el alumno con discapacidad respecto al resto de sus compañeros, ya que puede parecer que son el motivo por el cual no pueden competir por no tener capacidades suficientes.

Apoyando esta idea encontramos algunos resultados obtenidos por otros autores donde el grupo formado por las chicas de 10 a 12 años, mostraron desinterés en adaptar las normas de juego tras participar en una sesión con

chicos con discapacidad porque se eliminó la competición en el juego (Kalyvas y Reid, 2003). De manera muy acertada a nuestro parecer otros plantean las situaciones de competición, donde lo que se necesita son compensaciones que permitan a todo el alumnado participar conjuntamente en los procesos de aprendizaje, pero también disfrutar de la competición (Axmann-Leibetseder, 2010; Gomendio, 2000).

Si bien es cierto, que se debe seleccionar adecuadamente el momento de introducción de la competición, ya que en los primeros contactos con la discapacidad pueden provocar actitudes negativas hacia ella, alejándonos de la consecución de nuestros objetivos. Nos parece adecuado que sea utilizada con alumnos acostumbrados a interactuar con chicos con discapacidad, con las compensaciones adecuada y con alumnos concienciados y sensibilizados con la discapacidad. No se puede pretender promover una inclusión real y efectiva en las sesiones de EF si se obvia este aspecto cuando, independientemente de que sea un contenido fundamentado en un deporte adaptado o no.

5.10 Orientaciones metodológicas para futuras intervenciones

Llegado a este punto de la discusión, y atendiendo al objetivo 3 de este trabajo, florece una serie de orientaciones metodológicas que guíen y fundamenten futuras intervenciones tras el diseño, la implementación y el análisis del efecto del programa en los agentes implicados del programa DIE.

Dado que cada etapa educativa requiere de unas estrategias y unos contenidos específicos, vamos a detallar en cada caso las acciones concretas a realizar. Aunque en esta propuesta se indica el curso, no necesariamente debe

darse así, pudiendo dedicar cada docente el tiempo que estime necesario en cada fase, adaptándose a las características de su alumnado, tipología del centro y otras peculiaridades relativas al currículum.

1ª Fase

Correspondería a la familiarización de alumnado con la discapacidad en un curso de 1º ESO. En cuanto a las estrategias de sensibilización utilizadas, nos parece erróneo que se utilice una combinación simultánea en esta fase. Apostamos por la información como la primera estrategia utilizada y única, ya que hasta que el alumno no se haya familiarizado con conceptos como qué es la discapacidad, tipos y características principales, deportes adaptados y paralímpicos y un uso adecuado de la terminología, situaciones habituales relacionadas con discapacidad, etc... carece de sentido que el alumnado simule una discapacidad que no conoce o no acaba de entender.

Esta primera estrategia sería adecuado que fuese el profesor quien la dirigiese, bien a través de su propia docencia, o utilizando material didáctico de apoyo, como visionado de videos, fichas teóricas con aplicaciones prácticas o charlas de deportistas con discapacidad.

A su vez, hay contenidos que se muestran más adecuados que otros para que el alumno sin discapacidad tome su primer contacto en el tema. Estos contenidos son aquellos que requieren para su práctica, el uso de materiales novedosos para el alumnado como podrían ser las sillas de ruedas en el caso de tratar la discapacidad motórica (por ejemplo en el baloncesto o el rugby en silla

de ruedas). Estos deportes llaman la atención del alumnado ya que son dinámicos y activos, además de motivadores por el uso de la silla de ruedas, tal y como muestran los datos de este estudio. El problema que suele asociarse a este tipo de práctica, es la de disponer del material, ya que es costoso, requiere de transporte y almacenaje, y son pocas las instituciones que cuentan con sillas de ruedas para su préstamo o alquiler. Se recomienda, en este sentido, la colaboración del centro educativo con alguna otra institución con la que colaborar (del movimiento asociativo o deportivo de la discapacidad).

En cuanto a las propuestas didácticas sobre contenidos para la sensibilización de la discapacidad sensorial (auditiva y visual), el deporte para sordos y el goalball, son contenidos adecuados para la iniciación en esta fase. En el caso del deporte para sordos, no está centrado en ninguna práctica deportiva en concreto, sino que es una sensibilización basada en la pérdida auditiva general. Se promueve en este caso, el desarrollo de la empatía en cuanto al uso de los canales de comunicación y los recursos necesarios para la inclusión de compañeros con esta discapacidad en las sesiones de EF.

No consideramos necesario que se dedique más de dos sesiones a este tipo de sensibilización, sino más bien que sea un contenido trabajado durante las clases de EF en cualquier contenido, de manera que el docente muestre las diferentes adaptaciones se puedan realizar con la sustitución de estímulos sonoros por visuales por ejemplo, para darle continuidad a esta sensibilización durante cualquier práctica.

En el caso concreto del goalball y tras el análisis de los resultados de este deporte en este trabajo (epígrafe 4.2.3), se recomienda al docente si lo cree

conveniente comenzar sin el uso del antifaz para su práctica, esperando que el alumnado haya entendido las normas y dinámica del juego, ya que siguiendo las indicaciones de Urbano et al. (2008) la pérdida de visión en un sujeto vidente con poca experiencia motriz en esta nueva situación, puede provocarle desorientación y déficit de movilidad.

Una vez superada esta fase, se recomienda introducir el antifaz aumentando el nivel de dificultad de la práctica. Las características propias del goalball permiten desarrollar la confianza del alumnado “ciego” durante el juego, ya que al ser un deporte practicado en contacto directo con el suelo, con apoyos en pies y manos, y con una posición estratégica en el campo de juego donde el contacto físico entre jugadores no suele producirse, permite la práctica en condiciones de seguridad alta para el alumnado.

En esta fase, no se recomienda la sensibilización hacia la discapacidad visual comenzando con deportes como el atletismo para ciegos o el fútbol 5 de manera práctica, ya que en el primer caso, requiere de un guía que debe estar concienciado y sensibilizado con su papel respecto al ciego, ya que en caso contrario, la práctica de sensibilización puede crear miedos y actitudes erróneas a las deseadas; y en el segundo caso, el fútbol 5 tiene un nivel de exigencia muy alto en cuanto a las habilidades y destrezas necesarias para su práctica por parte del alumno que por edad y etapa, puede ocurrir que pierda el objetivo del fomento de la sensibilización.

2ª Fase

En esta fase, más avanzada en conocimientos y sensibilización, la información puede ser obtenida por el propio alumno, buscando referencias y conceptos sobre los temas tratados, identificando deportistas con la modalidad deportiva adaptada a trabajar, por ejemplo, o presentando deportes por tipo de discapacidad. El tipo de discapacidad propuesta para ser tratada en esta fase son la discapacidad motórica, amputaciones, lesión medular (paraplejia) y discapacidad visual.

Los contenidos propuestos para esta fase son: voleibol sentado, el deporte en silla no trabajado en el curso anterior (bien baloncesto o rugby en silla de ruedas) y para discapacidad visual, atletismo para ciegos. En este último caso, se hace necesaria una sensibilización en profundidad de la importancia del papel de guía en este deporte, por condiciones de seguridad para el alumnado y de buen desarrollo de la práctica. No se debería avanzar a un nivel de exigencia mayor en cuanto a habilidades y destrezas si los alumnos no están cómodos y se sienten seguros. Deben confiar en sus guías, solo así podremos conseguir una implicación real en la práctica del deporte en cuestión.

La ponencia de un deportista de esta modalidad debería darse después de que el alumno haya indagado y buscado información sobre una discapacidad en cuestión junto con la modalidad deportiva practicada. El profesor debe facilitarle una estructura mínima a la que responder de cada deporte (normas, materiales, adaptaciones principales, clasificación funcional, situación de ese deporte en España, etc.).

3ª Fase

En esta fase, los contenidos propuestos han de ser más específicos, pudiendo profundizar por el nivel de sensibilización adquirido y por la edad, siendo adecuada la sensibilización hacia la discapacidad como la parálisis cerebral y sus modalidades deportivas y la discapacidad visual. Los contenidos propuestos son la boccia, fútbol 7 y fútbol 5.

La sensibilización hacia la primera, es delicada en cuanto a que el alumno tiene que entender las características y sus distintas manifestaciones, siendo habitual errores como creer que las personas con parálisis cerebral llevan asociado un retraso cognitivo en todos los casos por sus alteraciones en el habla. En el caso de la boccia, nos parece adecuado una combinación para la práctica simultánea, ya que la boccia se presenta como una buena alternativa a hora de plantear estas sesiones para motivar a los alumnos menos dinámicos en la práctica, que muestran rechazo *per se* hacia el fútbol convencional, introduciendo el elemento de la competición casi desde el principio como elemento de motivación.

El fútbol 7 para PC, además de ser usado para la simulación de la discapacidad y así entenderla, es muy buena práctica para fomentar la participación en este deporte por parte de alumnos que no se sienten motivados hacia la modalidad convencional, como ocurre en algunas ocasiones con las chicas o aquellos alumnos con menos destrezas, ya que permite compensar las diferencias de nivel a través de la utilización de más pelotas de tenis, en el caso de los alumnos más aventajados. Además, el alumno con un perfil más activo en

EF empieza a relacionar un deporte tan popular como el fútbol con la práctica de una discapacidad como la PC.

El caso del Fútbol 5 para ciegos, es un contenido que requiere de habilidades como el manejo de balón con desplazamiento por el campo, sin visión, siendo necesaria una buena orientación para su colocación en el espacio. La práctica de iniciación a este deporte requiere de una progresión más lenta de aprendizaje, ya que el alumno tiende a desorientarse por la falta de visión, complicándose el desarrollo de las tareas propuestas. Por este motivo, es necesario haber trabajado anteriormente la sensibilización del alumnado sin un contenido específico, y tras la práctica deportiva del goalball y atletismo para ciegos.

En cuanto a los contenidos como pueden ser deportes de raqueta como el tenis en silla de ruedas o bádminton, son dos buenos deportes seleccionados para alumnos que hayan manejado anteriormente la silla de ruedas, ya que se añade a la dificultad del manejo de la silla, ser deportes con implemento, la raqueta. El docente deberá sopesar el nivel de su alumnado, pudiéndose practicar como opción alternativa solo en los casos que los alumnos muestren un nivel adecuado. Además, el bádminton es un deporte que puede servirnos como contenido para trabajar la sensibilización de otras discapacidades como amputados o discapacidad visual.

4ª Fase

Por último, en esta fase deberíamos encontrar a alumnos que han alcanzado un nivel óptimo de sensibilización y concienciación sobre la situación de discapacidad. Introducimos por primera vez, la discapacidad intelectual, no siendo recomendable la simulación en su caso. Se hace difícil una simulación real y efectiva de la misma, ya que, se puede caer en tópicos despectivos y poco adecuados para su sensibilización y acercamiento real, especialmente en un contexto educativo.

Es recomendable que el alumno profundice a través de la información teórica y vídeos, y el contacto directo con personas con discapacidad intelectual a través de ponencias y de una participación real, vivenciando una práctica conjunta inclusiva, bien porque acude a realizar acciones puntuales a otros centros en el caso de que en el suyo no existan alumnos con estas características, o bien porque realice acciones de voluntariado como alternativa de los programas de actividades extraescolares del centro. Acudir a competiciones deportivas específicas o inclusivas puede ayudar al alumno a entender esta discapacidad.

En esta fase, se puede seguir trabajando contenidos como el fútbol 7, fútbol 5, tenis en silla de ruedas o bádminton. Una práctica interesante y motivadora para el alumno en esta fase, sería la natación para ciegos o amputados, donde poner de manifiesto una discapacidad fácil de simular en otro medio (Pericet-Jaqueti, 2008).

En la Tabla 88. Se presenta un resumen de las fases anteriormente expuestas, con las acciones a llevar a cabo en cada una de ellas, así como los contenidos más adecuados.

Tabla 88. Propuesta de intervención para la el desarrollo de programas educativos inclusivos en clase de EF basados en deportes adaptados.

FASE	ESTRATEGIA	ACCIONES	CONTENIDOS
1ª	Información	Presentación por parte del docente Visionado de videos Fichas conceptuales	Conceptos básicos sobre discapacidad motórica y sensorial: características y tipos (lesión medular y EB; cegura y sordera) Deportes practicados según discapacidades tratadas: Baloncesto/rugby silla ruedas / Goalball/ Deporte para sordos
	Simulación	Práctica con y sin material	Baloncesto/rugby silla ruedas Goalball Deporte para sordos
	CD	Ponencias de deportistas con discapacidad	Experiencias personales
2ª	Información	Búsqueda de información del alumno grupal: deportistas destacados, movimiento paralímpico, campeonatos Trabajos grupales sobre discapacidades y sus modalidades deportivas Visionado de videos Fichas conceptuales	Conceptos básicos sobre discapacidad motórica y sensorial: características y tipos (amputaciones, lesión medular: paraplejia y ciegos) Deportes practicados según discapacidades tratadas: Voleibol sentado/ BSR o bien rugby/ Atletismo para ciegos
	Simulación	Práctica con material específico	Voleibol sentado Deporte en silla no trabajado en el curso anterior (bien BSR ó bien rugby en silla de ruedas) Atletismo para ciegos: sensibilización del guía principalmente
3ª	Información	Búsqueda de información del alumno individual: presentación en las sesiones teóricas Visionado de videos Fichas conceptuales	Conceptos básicos sobre discapacidad motórica y sensorial: características y tipos (Parálisis cerebral, lesión medular: tetraplejia, ciegos) Deportes practicados según discapacidades tratadas: Fútbol 7- boccia/ fútbol 5/ tenis en silla de ruedas-bádminton
	Simulación	Práctica con material específico	Fútbol 7- boccia Fútbol 5 para ciegos Tenis en silla de ruedas-bádminton
4ª	Información	Búsqueda de información del alumno individual: presentación en las sesiones prácticas	Conceptos básicos sobre discapacidad intelectual, lesión medular y ciegos. Características y tipos. Deportes practicados según discapacidades tratadas: fútbol 7 para PC, Tenis en silla de ruedas-bádminton y natación para ciegos ó amputados.
	Simulación	Práctica con material específico	No simulación de discapacidad intelectual Fútbol 7 para PC, Tenis en silla de ruedas-bádminton Natación para ciegos ó amputados.
	Contacto Directo	Acudir a Exhibiciones deportivas Participación en eventos deportivos inclusivos Programas de voluntariado	

Es importante destacar que es el docente quien finalmente adecúa los contenidos a sus circunstancias, pudiendo trabajarse conjuntamente con los deportes asociados convencionales. Por ejemplo, si se está trabajando una unidad didáctica de Baloncesto, introducir contenidos del BSR y realizar tareas en silla de manera rotativa; o en el caso de voleibol, dedicar algunas sesiones al voleibol sentado.

El enfoque del centro educativo y su filosofía es un apoyo determinante, ya que es en los eventos, encuentro y ligas deportivas donde se pueden llevar a cabo las acciones propuestas. Por otro lado, si contamos con alumnos con discapacidad en la clase, debemos apoyarnos en ellos como principal estrategia de inclusión, facilitándoles un papel activo en este proceso.

Las características del alumnado, el profesor y el contexto deben determinar las características específicas de las intervenciones, obligándonos a ajustarnos, hasta la máxima individualización posible al grupo. Una posible estrategia donde apoyarnos es en el alumnado sin discapacidad, otorgándoles un rol principal tanto en las sesiones de EF como durante todo el proceso de inclusión en ésta etapa educativa, ya que hace que se sientan partícipes y responsables. Conocer los valores del alumnado nos posibilita conocer sus intereses y sus prioridades sociales, relacionadas directamente con sus motivaciones. Un alumno motivado es un alumno implicado en las clases, convirtiéndose así en un elemento clave facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje conjunto entre alumnos con y sin discapacidad en EF.

Por este motivo, las motivaciones de los alumnos, sus intereses, deben servirnos como punto de partida en los planteamientos de las estrategias

metodológicas. Permitiéndonos trabajar en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad con la mayor calidad posible. Según los resultados de este trabajo, les motiva sentirse bien con ellos mismos como consecuencia de tomar sus propias decisiones, ayudar a los demás, contribuir al bienestar social y sentirse capaces, exitosos y reconocidos, pudiendo servir de orientación para futuras intervenciones.

Si conseguimos concienciarlo de la importancia de su papel en el proceso de inclusión orientado y apoyado por su profesor, tendremos asegurada una estrategia determinante en las intervenciones. Para ello, el alumno debe entender que incluir a compañeros con discapacidad no le perjudica en su aprendizaje y rendimiento académico, ni en sus relaciones sociales con sus compañeros. Estas preocupaciones pueden venir dadas por los valores vigentes en la sociedad actual, reflejo de las transformaciones socio-políticas experimentadas por el país durante los últimos años (Bardi y Schwartz, 1996).

Una buena manera de que se impliquen en el proceso es permitirles que indaguen, propongan sus estrategias y recursos, y las lleven a cabo contribuyendo a la formación de alumnos sensibilizados, comprometidos e implicados en el fomento de la inclusión, alumnos que piensan, analizan y deciden. Y esta decisión, es papel del docente, apoyado por la comunidad educativa, donde debe darse una coordinación diaria y directa que permita ajustar y adaptar cada aspecto que vaya surgiendo durante la práctica. Solo así, conseguiremos una inclusión real ajustada al alumnado con unas barreras en el aprendizaje, siendo transferible esta metodología a cualquier caso de necesidades educativas. En la Figura 38, se exponen las estrategias para la promoción de la

inclusión de los alumnos con discapacidad desde el papel del profesorado y su alumnado.

Además, se propone el uso de estrategias que requieran de un trabajo transversal con otras áreas, como el seguimiento en los medios de comunicación de las competiciones deportivas, participar en proyectos de voluntariado con otros centros, invitar a equipos deportivos al centro para exhibiciones, acudir a centros deportivos o clubes deportivos inclusivos donde ver la realidad del deporte para personas con discapacidad ó fomentar el encuentro inclusivo en eventos del centro. Estas pueden ser estrategias útiles y reales que acerquen al alumnado a la discapacidad desde una perspectiva positiva de la normalidad.

Figura 38. Relación de las estrategias para la promoción de la inclusión de los alumnos con discapacidad desde la implicación del profesorado y su alumnado.

5.10.1 Las implicaciones en el desarrollo de un evento deportivo inclusivo

El uso de eventos deportivos inclusivos como estrategia de inclusión nos parece muy adecuado ya que favorece la imagen de los alumnos con discapacidad al ser asociados a actividades deportivas planteadas desde un punto de vista lúdico, donde participan activamente (Gavilanes, 2013). Una correcta organización y planificación puede contribuir al éxito en la consecución de los objetivos del programa, pudiendo comenzar 2 meses antes del evento. Con la finalidad de establecer pautas metodológicas que faciliten el desarrollo de eventos deportivos inclusivos futuros, a continuación detallamos las principales acciones llevadas a cabo durante desarrollo del evento DIE (Pérez-Tejero y Ocete, 2015):

- Información detallada a los profesores en cuanto a costes, temporalización y horario de la actividad, permisos, seguros, número de alumnos participantes, diseño de actividades, rotaciones, etc.
- Selección de un equipo técnico, cualificado y formado en deporte para personas con discapacidad e inclusivo, detallando funciones dependiendo de la experiencia previa en deporte adaptado y tipo de discapacidad. Se debe valorar la opción de disponer de estudiantes como apoyo y asistencia a los técnicos, que estén en situación de prácticas de grado de Ciencias del Deporte o TAFAD.
- Solicitud de permisos:
 - Seguro de responsabilidad civil: en este caso el para los alumnos de 1º y 2º ESO que su seguro escolar no lo cubre.

- Solicitud de permisos de acceso a instalaciones deportivas: caso que sean pabellones y pistas exteriores fuera del centro educativo
 - Servicios médicos: ambulancia y posibilidad de personal médico.
- Selección del número de alumnos participantes: se recomienda que sea el propio docente quien haga esta selección bajo su criterio, debiendo concretar edad, curso, contenidos trabajados durante el programa, alumnos con discapacidad que acuden al evento (tipo de discapacidad, ayudas técnicas, y todas las características que se consideren oportunas para la práctica).
- Conocer el entorno de desarrollo de la práctica: poniendo especial atención en la accesibilidad de las instalaciones, zonas de paso, aseos, etc.
- Disponer de material adecuado: para los deportes seleccionados y teniendo en cuenta los alumnos con discapacidad que acudirán al evento. Además, colaborar con clubes deportivos y otras instituciones relacionadas con la discapacidad y el deporte puede ayudar a abaratar costes, disponer de más material, aportaciones sobre la práctica deportiva específica y facilitar las interacciones con el ámbito para futuras propuestas.
- Diseño del evento: teniendo en cuenta los deportes adaptados seleccionados (en base a los espacios, materiales y características del alumnado) y temporalización. Se recomienda que se planteen distintas estaciones deportivas para que los alumnos vayan rotando entre las seleccionadas, interactuando así con los grupos de otros centros educativos participantes, facilitando la interacción con los alumnos con discapacidad.

- Agrupar previamente a los alumnos: por centro y curso. El tamaño de los grupos no deberá superar los 8-10 alumnos por clase para asegurar la oportunidad de participar.
- Acto institucional: es importante colaborar en estas ocasiones con instituciones y medios de comunicación, ya que facilitan la difusión de este tipo de iniciativas, tanto en la apertura como la clausura.
- Disponer de deportistas olímpicos y paralímpicos durante el evento: considerando diferentes roles dentro de las actividades del día, pudiendo dirigir una actividad, dar una charla o como apoyo de las tareas desarrolladas.
- Evaluación del evento por parte de los docentes, equipo de organización, voluntarios y las instituciones participantes.

5.10.2 Propuesta de orientaciones para los programas de formación para el profesorado

Tras los resultados obtenidos en trabajo de investigación y la discusión de las cuestiones principales, evidenciamos una falta de consenso en la literatura en cuanto a las características idóneas de los programas de formación del profesorado en relación al deporte adaptado con metodología inclusiva como contenido de la EF. Es por ello que, se presentan en este epígrafe algunas cuestiones sobre las características que favorecen este tipo de programas, con el fin de potenciar la autoeficacia del profesorado, como base para promover su actitud favorable al desarrollo de estos programas. Dichas aportaciones están

basadas tanto en los distintos autores como en las propias, obtenidas a partir de este trabajo de investigación.

En este caso, las condiciones que se le han ofrecido al docente en el programa no han sido un curso de formación previo a su intervención docente: tras una sesión formativa sobre el programa educativo de 3 horas, donde se explicaba el programa de intervención (objetivos, estructura, medios, temporalización, etc., el profesorado adecuaba su planificación didáctica para incluir estas unidades didácticas, y se formaba mientras iba poniendo en práctica el programa de intervención con su alumnado los distintos conocimientos, con apoyo directo (si lo necesitaba) de la coordinación técnica del programa desde el CEDI.

En base a ello y basándonos en la idea de distintos autores sobre que la autoeficacia depende del impacto de los contenidos seleccionados (Hodge y Jansma, 2000; Kowalski y Rizzo, 1996), al docente se les facilitaba formación de dos maneras: por un lado, la información necesaria sobre la discapacidad, el deporte adaptado en cuestión y la práctica del mismo en condiciones inclusivas y por otro, las diferentes adaptaciones a realizar en cada tarea de cada sesión, detallando las distintas modificaciones según el deporte adaptado (contenido) a trabajar.

Como ventaja en este tipo de planteamientos, es que el docente no tiene que acudir en un horario extra a sesiones formativas más allá de las horas dedicadas a la preparación de las sesiones, tiempo que ya debe dedicar de manera habitual. Por otro lado, para necesario el implementar acciones de

formación continua para el profesorado, dado el interés por estos contenidos que han manifestado los participantes en este trabajo.

Otro de los puntos clave en este tipo de acciones ha sido que el docente dispusiera de materiales adaptados de calidad y suficiente para atender al alumnado, ya que los resultados de este estudio muestran como tanto profesores como alumnos los identifican como factor fundamental para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad.

Una de las cuestiones con menos acuerdo, ha sido las características de la formación del profesorado en cuanto a la duración y contenidos tratados. Estudios como el de Taliaferro y Harris (2014) presenta algunas cuestiones de su planteamiento en relación a la formación del profesorado llevado a cabo para favorecer la inclusión de alumnos en contextos inclusivos (en su caso con autismo) en las que coincidimos: por ejemplo, que es gratuito y voluntario, aunque sin reconocimiento académico (sexenios) para el profesorado de EF, y en algunos de los contenidos propuestos, como trabajar las adaptaciones metodológicas, las características principales de la discapacidad en cuestión o el desarrollo de las tareas en la práctica.

Sin embargo, se trabajaron otro tipo de contenidos en su curso distintos a los propuestos en nuestro caso, que aunque nos parecen adecuados y necesarios, creemos son excesivos para un curso de un día de duración, tal y como sugiere el autor. Al ser cuestiones transversales con el resto de docentes del centro educativo, debería haber sido un curso más general y no específico del docente de EF, ya que se trataron temas como la comunicación con los padres y tutores, la creación de planes de educación individualizada, equipos de

adaptación, la seguridad y problemas de comportamiento. Creemos adecuada en este sentido la propuesta realizada por la Comunidad de Madrid en relación a la actividad de formación continua sobre este programa DIE, ya que la aceptación del curso y su evaluación fueron excelentes (Cardenal, 2014).

Ya que parece ser que uno de los factores determinantes en cuanto a la mejora de la autoeficacia es la valoración positiva por parte del sujeto, en este caso nos parece interesante y apropiado que el docente vivencie durante la práctica real de las sesiones con su alumnado, experimentando que es capaz de incluir a un alumno con discapacidad. Acudir a un curso de formación facilita la mejora de sus conocimientos teóricos y prácticos, pero no es hasta que lo pone en práctica en una situación real, cuando el docente puede obtener una evaluación real de las decisiones tomadas y por tanto, lo que es capaz de hacer por sí solo. Estamos de acuerdo en que este tipo de prácticas mejora la autoeficacia siempre y cuando se disponga de una formación previa mínima.

Siguiendo las aportaciones de Hutzler et al. (2005) sobre que la autoeficacia percibida podría incrementarse con la participación en cursos de formación a través de la adquisición del conocimiento de estrategias de intervención como los métodos para la inclusión de alumnos con discapacidad. El autor sugiere que la formación debe basarse en adaptaciones y prácticas reales aplicadas a casos reales, pudiendo entonces este tipo de cursos ser un factor de predicción de actitudes positivas. Lancaster y Bain (2010) en este sentido, sugieren que los temas deben girar en torno a estrategias de manejo de la conducta, las características de la discapacidad, prácticas inclusivas, y

adaptaciones curriculares, ya que estas pueden aumentar las creencias de autoeficacia los profesores.

El desarrollo de cursos de formación para profesorado de EF debe establecer unas pautas metodológicas sobre la duración, los contenidos propuestos, el tamaño de la muestra y su efecto, no solo tras la intervención sino su permanencia en el tiempo. De esta manera, se podrá comprobar si lo que la literatura sugiere para la mejora de la autoeficacia del profesorado se dirige en una dirección correcta. En la Figura 38, se presenta un esquema sobre las estrategias a seguir para la mejora de la autoeficacia del profesorado de EF.

Figura 39. Estrategias y fases para el aumento de la competencia del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en EF.

El docente debe entender que las diferencias individuales y la heterogeneidad están inherentes en el aula independientemente de que haya alumnos con discapacidad o no, debiéndose servir de esto como valor añadido,

aprovechando las situaciones para el trabajo en valores, educando a personas que participan en una sociedad heterogénea y multicultural.

Esto se presenta como un punto de partida excelente en este tipo de programas, desarrollando intervenciones individualizadas para cada centro y su alumnado. Sabiendo lo que opinan sobre la discapacidad, estableceremos estrategias reales adecuadas y eficaces en cada caso. Deberíamos preguntarles qué quieren saber sobre la discapacidad, que dudas le surgen sobre qué discapacidad, que está dispuesto a hacer y hasta donde quiere implicarse.

Una buena estrategia sería el uso de la enseñanza por proyectos (Kilpatrick, 1918), ya que consiste en desarrollo de investigaciones escolares sobre temas que interesan a los alumnos, fomentando aprendizajes significativos, funcionales, cooperativos y globalizados, favorecen el trabajo individual del alumno permitiendo distintos ritmos de aprendizaje y profundización, siendo una útil estrategia de atención a la diversidad (Muñoz y Díaz, 2009). Coincidimos con Larmer y Mergendoller (2010), en que esta metodología manifiesta numerosos beneficios aunque si bien es cierto, se hace difícil encontrar propuestas de este tipo en el área de EF.

Tras los resultados obtenidos en este trabajo, parece ser que se debe producir un cambio en el enfoque experimental de la educación, donde actualmente medimos a los alumnos dentro de unos parámetros que no se corresponden con los planteamientos filosóficos de la educación inclusiva. Este planteamiento, se postula como una contradicción entre lo que la ley dictamina a favor de la inclusión apoyada por los resultados de las investigaciones científicas y lo que se lleva a cabo en la práctica real.

En la actualidad, los distintos cambios legislativos educativos en España parecen que no han significado el cambio social en cuanto a lo que inclusión se refiere. A pesar de estos esfuerzos que muestran el cambio ideológico, la realidad social es otra en nuestro país. Las políticas educativas deben facilitar a los alumnos con discapacidad participar plena y activamente con sus compañeros en la vida escolar en general para normalizar su situación y así ayudar a disminuir las preocupaciones de los alumnos sobre los efectos y consecuencias de la inclusión sobre el grupo clase y sobre ellos mismos. Aunque las decisiones muestran intenciones de incluir al alumnado con necesidades en EF, las estrategias seguidas para su consecución son aun, en nuestra opinión, deficitarias.

La idoneidad de la EF para facilitar al alumno con discapacidad oportunidades de interacción con el resto de sus compañeros, la convierten en un contexto ideal para diseñar e implementar programas fundamentados metodológicamente con el fin de evaluar su impacto tanto en alumnos como en profesores. Fundamentar y estandarizar los diseños, nos permite, como se ha visto en el marco teórico de este trabajo, limitar los factores condicionantes que puedan ejercer como obstaculizadores de la inclusión.

Existe una falta de consenso en la literatura en aspectos determinantes de la inclusión como son las actitudes del profesorado y de los alumnos sin discapacidad, siendo factores claves en este proceso. Por este motivo, se hace necesario identificar las creencias y valores predominantes, como punto de partida en los diseño de intervención, orientados en los intereses y motivaciones del alumnado. Estableciendo pautas con una base sólida

contrastada, que considere las condiciones y características del entorno y de los agentes implicados, es probable que nos asegure un proceso de inclusión exitoso.

El objetivo final de estos programas debería ser facilitar al profesorado las competencias y recursos necesarios para atender las necesidades de sus alumnos, obteniendo como consecuencia final la sensibilización del alumnado sin discapacidad, la participación activa de los alumnos con discapacidad y por tanto, finalmente la integración social.

6. Conclusiones

Este trabajo de investigación ha demostrado que programas de intervención en Educación Física basados en deportes adaptados y paralímpicos que usan la información, la simulación de la discapacidad y el contacto directo como estrategias, facilitan la sensibilización y concienciación hacia las personas con discapacidad fomentando una actitud positiva hacia su inclusión, por lo que se confirma la hipótesis principal planteada.

La conclusión respecto al primer objetivo de este trabajo, sobre el diseño de un programa de intervención basado en los deportes adaptados para su implementación en el área de EF fue la siguiente:

- Se diseñó un programa de intervención fundamentado en la TC, basado en los deportes adaptados y paralímpicos, donde se desarrollaron recursos didácticos en forma de unidades didácticas y DVD en base al currículum de EF para la etapa de secundaria y bachillerato de la Comunidad de Madrid, con la decisiva participación de deportistas paralímpicos y la celebración de un evento deportivo inclusivo final. Todo ello dio lugar a una publicación en formato libro: Pérez-Tejero et al. (2013).
- La implementación del programa, que se realizó en 15 centros educativos de la Comunidad de Madrid con 3200 alumnos de secundaria y bachillerato y 20 profesores de EF como participantes activos. Fueron discutidos y puestos en valor tanto el apoyo institucional (a nivel académico, empresarial del tejido deportivo y asociativo de la discapacidad), recursos humanos con formación específica, materiales

específicos adaptados, así como la coordinación técnica de su desarrollo, así como su visibilidad y difusión.

Respecto al segundo objetivo de este trabajo, acerca de la necesidad de evaluar el impacto del programa de intervención en los distintos agentes implicados (alumnos con y sin discapacidad y el profesorado de Educación Física), se concluye que:

- El programa DIE tuvo un impacto positivo sobre la actitud hacia la inclusión de los alumnos sin discapacidad de centros ordinarios, así como sobre la de los alumnos en centros de atención preferente sin compañeros con discapacidad en clase, no registrando sin embargo impacto en los alumnos que tienen compañeros con discapacidad en clase.
- El programa DIE tuvo un impacto positivo sobre las creencias de control de los alumnos sin discapacidad, ya que modificaron su creencia de identificar al alumno con discapacidad como el obstáculo para la inclusión, a creer que ellos mismos podrían ser los que lo fuesen. Las creencias normativas y conductuales no mostraron diferencias tras la intervención, si bien arrojan información sobre los intereses motivacionales del alumno.
- El programa DIE tuvo un impacto positivo en la actitud y la autoeficacia del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en EF.
- El programa ha ejercido un efecto positivo sobre la autoestima y el autoconcepto de alumnos con discapacidad en determinadas dimensiones y aspectos, no produciendo cambios significativos generales.

Respecto al objetivo 3, sobre la determinación de aspectos clave de programas de intervención inclusivos en el área de EF, se concluye que el papel del alumnado sin discapacidad y sus creencias, la utilización de estrategias metodológicas inclusivas, la selección de material y contenidos idóneos, así como la realización final de un evento deportivo inclusivo se mostraron como aspectos decisivos para el diseño de futuras intervenciones en EF sobre el tema. Además, este trabajo establece pautas generales en cuanto a la formación específica del docente como estrategia clave en el proceso de inclusión.

7. Futuras líneas de investigación

En cuanto a las futuras líneas de investigación que se proponen tras la finalización de este trabajo son:

- Desarrollo, implementación y evaluación del programa con las propuestas metodológicas expuestas en este trabajo con el fin de generar una estructura sólida y estable que se pueda implementar en futuros cursos académicos a nivel regional o nacional.
- Analizar las características del programa de manera independiente para la obtención de características eficaces en la sensibilización del alumnado sin discapacidad transferibles a otros contextos.
- Desarrollar programas de intervención para el área de EF para la etapa de primaria como base en la formación de actitudes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad.
- Implementar cursos de formación específica para el profesorado de EF para la inclusión de alumnos con discapacidad en sus sesiones, con el fin de analizar las estrategias y obtener las más eficaces en la mejora de su autoeficacia.
- Desarrollar recursos didácticos on-line para el profesorado de fácil acceso y uso diario.
- Diseñar herramientas para la evaluación de las actitudes hacia la inclusión en EF fiables y prácticas que arrojen información relevante en las investigaciones relacionadas con los procesos de inclusión.
- Análisis de la percepción del proceso de inclusión en EF por parte de los alumnos con discapacidad desde la calidad de las experiencias en actividad física en relación con el autoconcepto y los distintos tipos de discapacidad.

8. Limitaciones del estudio

Las limitaciones encontradas en este trabajo han sido:

- La falta de un grupo de control en el caso del profesorado que no haya participado en el programa, así como en el caso de los alumnos sin discapacidad que no hayan recibido el programa.
- La heterogeneidad de la muestra formada por los alumnos con discapacidad, ya que hace difícil comparar y obtener datos fiables para esta dimensión.
- La inclusión en el trabajo de centros educativos de atención preferente a otras necesidades educativas por discapacidad intelectual o TGD hubiera enriquecido las aplicaciones del programa en estas poblaciones.

9. Bibliografía

- Aguado, A., Alcedo, M., y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Phicothema*, 20(4), 697-704.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender desde la diferencia *Cuadernos de pedagogía*, 44-49.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Ajzen, I. (2006). Constructing a TpB questionnaire: Conceptual and methodological considerations. Revisado el 12 diciembre 2012, recuperado de <http://www.people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology and Health*, 26(9), 1113-1127.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (Eds.). (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Albarracín, D., Johnson, B., y Zanna, M. (2005). *El manual de actitudes*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Alcedo, M. A., Gómez, L., Aguado, A., Arias, B., y González, R. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493-504.

- Almazán, L. (2003). Los cambios actitudinales hacia la integración escolar desde la perspectiva de los alumnos. *Revista Fuentes*, 5, 106-121.
- Aloia, G., Knutson, R., Minner, S. H., y Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18(2), 85-87.
- Alquraini, T. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182.
- Allport, G. (Ed.). (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Books.
- Antle, B. (2004). Factors associated with self-worth in young people with physical disabilities. *Health and Social Work*, 29(3), 167-175.
- Antonak, R., y Livneh, H. (Eds.). (1988). *The measurement of attitude toward people with disabilities*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Apache, R. (2004). Using Cooperative Learning to Teach Empathy Toward Peers With Disabilities. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(6), 17-20.
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., y Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 55.
- Archie, V., y Sherrill, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. *Perceptual Motor Skills*, 69(1), 319-322.
- Armitage, C., y Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(471-499).

Arnáiz, P. (1997). Innovación y diversidad: hacia nuevas propuestas didácticas.

En J. A. Torres González (Ed.), *La innovación de la educación especial*.

Universidad de Jaén.

Arráez, J. M., González, M., Trigueros, C., y Torres, J. (Eds.). (1993). *Fundamentos*

teórico-prácticos de educación física para educación primaria (vol I y II).

Granada: Imprenta Rosillo.

Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes

towards the inclusion of children with special educational needs in the

ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000b). A survey into mainstream

teachers' attitudes towards the inclusion of children with special

educational needs in the ordinary school in one local education

authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and

Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards

Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E., y Norwich, B. (2012). Teachers' attitudes towards

integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of*

Special Needs Education, 17(2), 129-147.

Axmann-Leibetseder, U. (2010). [Perceptions of students with and without

disabilities in an inclusive physical Education class in Austria].

Ayvazo, S., y Ward, P. (2009). Effects of Classwide Peer Tutoring on the

Performance of Sixth Grade Students During a Volleyball Unit. *Physical*

Educator, 66(1), 12-22.

- Azjen, I. (Ed.). (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press.
- Bagley, M., y Green, J. (Eds.). (1981). *Peer attitudes toward the handicapped scale*. Austin, TX.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1988). Organisational Applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management December*, 13 (2), 275-302.
- Bandura, A. (1991). Organizational Behavior and Human Decision Processes. *Social cognitive theory of self-regulation* 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (Ed.). (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid Espasa-Calpe.
- Barba, J. J., Martínez, S., y Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Cooperative Project Oriented Learning: an Experience on Early Childhood Education Teacher Degree*, 10(1), 123-144.
- Bardi, A., y Schwartz, S. (1996). Relations among sociopolitical values in Eastern Europe: effects of the communist experience? *Political Psychology*, 17, 525-550.
- Bardi, A., y Schwartz, S. (2003). Values and behavior: strength and structure of relations. *Pers Soc Psychol Bulletin*, 29(10), 1207-1220.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*(349), 137-152.
- Bartoňová, R., Kudláček, M., y Bressan, L. (2007). Attitudes of future physical educators toward teaching children with disabilities in physical

- education in the republic of south africa. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 37(4), 69-75.
- Beattie, J., Anderson, R., y Antonak, R. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward student with disabilities and their integration into regular classrooms. *Journal of Psychology*, 131(3), 245-260.
- Begley, A. (1999). The self-perceptions of pupils with Down syndrome in relation to their academic competence, physical competence and social acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 515-529.
- Beh-Pajooh, A. (1991). The effect of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35(4), 339-352.
- Bekiari, A., y Sakelariou, K. (2004). Physical education teacher's opinions towards inclusion of students with disabilities. *Italian Journal of Sport Sciences*, 11, 10-15.
- Bemabe, E., y Block, M. (1994). Modifying rules of a regular girls softball league to facilitate the inclusion of a child with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 24-31.
- Bergman, M., y Hanson, C. (2000). The relationship between participation in a sports camp and students' attitudes towards persons with disabilities. *Occupational Therapy in Health Care*, 12(4), 51-63.
- Bernstein, B. (1991). Clases sociales, lenguaje y socialización. En J. Gómez Villanueva (Ed.), *El debate social entorno a la educación*. México, enep-Acatlán-unam: Serie Antologías.

- Blanco, A., y Huguet, D. (2011). *Carpeta de Goalball*. Centro de recursos educativos ONCE. Barcelona.
- Blinde, E., y McCallister, S. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 69 (6), 64-68.
- Blinde, E., y McClung, L. (1997). Enhancing the Physical and social self through recreational activity: accounts of individuals with Physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(4), 327-344.
- Block, M. (1994a). Including preschool children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(6), 45.
- Block, M. (1994b). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palaestra*, 10(3), 17-24.
- Block, M. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education -- Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77.
- Block, M. (2015). [Physical Education Teacher Education in Light of the Inclusion Approach (GPE)].
- Block, M. (Ed.). (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore: MD: Paul H. Brookes.
- Block, M., y Brady, W. (1999). Welcoming children with disabilities into regular physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 10(1), 30-32.
- Block, M., y Etz, K. (1995). The pocket reference--a tool for fostering inclusion. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(3), 47-51.

- Block, M., y Horton, M. (1996). Include safety in physical education: Do not exclude students with disabilities. *Physical Educator*, 53(2), 58.
- Block, M., Klavina, A., y Flint, W. (2007). Including Students with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 78 (3), 29-32.
- Block, M., y Krebs, P. L. (1992). An alternative to least restrictive environments: a continuum of support to regular physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(2), 97-113.
- Block, M., y Oberweiser, B. (1995). Using classwide peer tutoring to facilitate inclusion of students with disabilities in regular. *Physical Educator*, 52(1), 47.
- Block, M., y Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Block, M., y Rizzo, T. (1995). Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching Individuals with Severe and Profound Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80-87.
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., y Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81(3), 43-46.
- Block, M., y Vogler, W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40.

- Block, M., y Zeman, R. (1996). Including Students With Disabilities In Regular Physical Education: Effects on Nondisabled Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 38-49.
- Bohórquez, R., y Sánchez, C. (2011). *La mujer en el fútbol: imagen social, estereotipos y discriminación*. Documento presentado en XIII Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (Ed.). (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002a). Index for inclusion. Traducido por Echeita y otros (2002). *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Booth, T., y Ainscow, M. (Eds.). (2002b). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol CSIE.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., y Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509.
- Brasile, F. (1992). Inclusion: a developmental perspective. A rejoinder to "examining the concept of reverse integration". *Adapted physical activity quarterly*, 9(4), 293-304.
- Brinkman, B., Martinez, D., Crane, S., Hecht, L., Loyer, S., Grenier, M., y Lorenzi, D. (2009). Should disability sports be included in the general physical education curriculum? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(5), 13-14.

- Bunch, G., y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society*, 19(1), 61-76.
- Burgstahler, S., y Doe, T. (2004). Disability-related simulations: If, when, and how to use them. *Review of Disability Studies*, 1, 4-17.
- Burns, R. B. (Ed.). (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Butler, R., y Hodge, S. (2004). Social inclusion of students with disabilities in middle school physical education classes. *research in middle level education*, 27(1), 1-10.
- Campbell, J., Ferguson, J., Herzinger, C., Jackson, J., y Marino, C. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(4), 321-339.
- Campbell, J., y Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28, 369-379.
- Campuzano, C. (2014). *Atención a la diversidad en los centros educativos*. Apuntes de la asignatura "Inclusión en Educación Física" Máster formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. Universidad Politécnica de Madrid.
- Cardenal, E. (2014). *"Educación física y deporte inclusivo": evaluación de una actividad de formación continua para el profesorado de la Comunidad de Madrid*. Trabajo fin de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid.

- Carney, S., Engbretson, C., Scammell, K., y Sheppard, V. (Eds.). (2003). *Teaching Students with Visual Impairments*. Regina: Saskatchewan Learning.
- Casebolt, K., y Hodge, S. (2010). High School Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Mild to Severe Disabilities. *The Physical educator*, 67(3), 140-155.
- Castagno, K. (2001). Special Olympics Unified Sports: changes in male athletes during a basketball season. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(2), 193-206.
- Caus, N., y Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educacion y diversidad = Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(1), 119-130.
- Cava, M. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. doctor, Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304502962/abstract/embedded/3Q0U5WOLI941FUPZ?source=fedsrch>
- Cervantes, C., Lieberman, L., Magnesio, B., y Wood, J. (2013). Peer tutoring: Meeting the demands of inclusion in physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84, 43-48.
- Clough, P., y Lindsay, G. (Eds.). (1991). *Integration and the Support Service*. Slough: NFER.
- Clunies-Ross, G., y O'Meara, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. *Australian Psychologist*, 24(2), 273-284.

- Coates, J., y Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32(18), 1517-1526.
- Cohen, J. (Ed.). (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: New York University.
- Collicort, J. (2000). Posar en practica l'ensenyament multinivell: estrategies per als mestres. *Suports. Revista catalana d'educacio especial i atencio a la diversitat*, 4 (1), 87-100.
- Comité Paralímpico Internacional. (2004). Paralympic School Day Revisado el 1 FEBRERO 2013, recuperado de <http://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>
- Comunidad de Madrid. (2014). Conserjería de educación, juventud y deporte Revisado, recuperado de http://www.madrid.org/dat_oeste/eoep.htm#ee
- Conaster, P., Block, M. E., y Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: the theory of planned behavior. *Adapted physical activity quarterly*, 19(2), 172-187.
- Conner, M., y Armitage, C. (1998). Extending the Theory of Planned Behavior: A Review and Avenues for Further Research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1429-1464.
- Contreras, O., Fernández, J., García, L. M., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.

- Cook, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 34*(4), 203-213.
- Cook, B., y Cameron, D. (2010). Inclusive Teachers' Concern and Rejection Toward Their Students. *Remedial and Special Education, 31*(2), 67-76.
- Cook, B., Cameron, D., y Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(4), 230-238.
- Corbett, J. (Ed.). (1996). *Bad Mouthing: The Language of Special Needs*. London: Falmer Press.
- Cuéllar, M. J., y Delgado-Noguera, M. A. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Revista Digital - Buenos Aires, 5* (25).
- Curtner-Smith, M. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society, 4*(1), 75-97.
- Davis, R., Kotecki, J., M., H., y Oliver, A. (2007). Responsibilities and training needs of paraeducators in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24* (Jan)(1), 70-83.
- Davis, R., Rocco-Dillon, S., Grenier, M., Martinez, D., y Aenchbacker, A. (2012). Implementing disability sports in the general physical education curriculum: A theory to practice approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 83*(5), 35-41.
- De Boer, A., Pijl, S., Minnaert, A., y Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards

- Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 572-583.
- De Boer, A., Pijl, S., Post, W., y Minnaert, A. (2011). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- de Laat, S., Freriksen, E., y Vervloed, M. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863.
- Delquadri, J., Greenwood, C., Whorton, D., Carta, J. J., y Hall, R. V. (1986). Class-wide peer tutoring. *Exceptional Children*(52), 535-542.
- DePauw, K., y Doll-Tepper, G. (2000). Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The Inclusion Debate and Bandwagon Discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143.
- DePauw, K., y Gavron, S. (Eds.). (2005). *Disability Sport-2nd Edition*: Hardback.
- Devine, M. A., y Wilhite, B. (2000). The meaning of disability: implications for inclusive leisure services for youth with and without disabilities. *Journal of Park and Recreation Administration*, 18(3), 35-52.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.

- Díaz, O., y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona próxima*(12), 12-39.
- DiGennaro, F., McIntyre, L., Dusek, J., y Quintero, N. (2011). Preliminary Assessment of Friendship, Problem Behavior, and Social Adjustment in Children with Disabilities in an Inclusive Education Setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489.
- Donaldson, J. (1980). Changing Attitudes Toward Handicapped Persons: A Review and Analysis of Research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.
- Döring, A., Blauensteiner, A., Aryus, K., DröGekamp, L., y Bilsky, W. (2010). Assessing Values at an Early Age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439-448.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Pipsos, T., Panagiotou, A., Ellinoudis, T., y Graikinis, P. (2010). *Does a paralympic school day change intention and attitudes of physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes?* Documento presentado en European Congress of Adapted Physical Activity, Finland.
- Downs, P. (2013). Inclusion club.
- Downs, P., y Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings - a european comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 32-43.
- Duchane, K., y French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 370-380.

- Duvdevany, I. (2002). Self-concept and adaptive behaviour of people with intellectual disability in integrated and segregated recreation activities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 419-429.
- Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*(25), 95-105.
- Eagly, A., y Steffen, V. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(735-754).
- Echeita, G. (2011). *De los derechos a la política. Ámbitos de intervención y procesos de cambio para avanzar hacia una educación de calidad para todos*. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (Eds.). (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente* (Vol. 12). Madrid: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura.
- Echeita, G., y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. d. L. y L. C. P. Bueno (Ed.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson y Aranzadi.
- EDAD. (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de dependencia. *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 10(2009).
- Egea, C., y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*(50), 15-30.

- Eichinger, J., Rizzo, T., y Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*(14), 121-126.
- Elliot, M. (2005). Effect of Teachers' Attitudes Toward Inclusion on the Practice and Success Levels of Children With and Without Disabilities in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1), 1-69.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward Inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in Physical education. *International Journal Of Special Education* 23(3), 48
- Ellis, K., y Ccisomasolo, L. (2005). Effects of Peer Tutoring on the Academic Learning Time in Physical Education of Elementary School Students With Visual Impairments in Inclusive Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1).
- Escámez, J. (1986). Los valores en la pedagogía de la intervención *Papers d'educació. Conceptos y propuestas III*. Valencia: Nau-llibres.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *anales de psicología*, 27(1), 109-117.
- European Charter Sport for All: Disabled Persons (Ed.). (1987). Strasbourg: France: Council of Europe.
- European Inclusive Physical Education Training. (2009). *Convocatoria Leonardo Da Vinci*. European Commission.
- Evangelinou, C., Vanlandewijck, Y., Bouramas, G., y Kippers, T. (2004). Attitudes toward integration of children with disabilities: the effect of the implementation of the paralympic education material on 5th and 6th grade primary school children in greece. En v. In klisouras (Ed.), *pre-*

olympic congress: proceedings: volume i: lectures-orals: sport science through the ages, 6-11 august 2004, Department of physical education and sport science (pp. 189). Greece: thessaloniki/hellas, aristotle university campus, thessaloniki.

Evans, M., Salisbury, C., Palombaro, M., Berryman, J., y Hollywood, T. (1992).

Peer Interactions and Social Acceptance of Elementary-Age Children with Severe Disabilities in an Inclusive School. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 17(4), 205-212.

Favazza, P., y Odom, S. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-

Age Children Toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.

Fernández, J., Pintor, P., Hernández, J., y Hernández, A. (2009). Hacia una

educación física inclusiva: análisis de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz, en su autoconcepto y en las expectativas del grupo-clase. *Acción motriz*(2), 17-27.

Fernández, J., Sánchez, C., Jiménez, F., Navarro, V., y Anguera, T. (2012). Sistema

de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en educación física. *Revista de Psicología del Deporte* 21(1), 67-73.

Ferreira, J. (2013). *La Actividad Física Adaptada en Europa: importancia de los*

procesos de inclusión e integración. Documento presentado en Name, IV Semana del deporte inclusivo. Madrid.

Ferreira, J., y Fox, K. (2008). Physical self-perceptions and self-esteem in male

basketball Players with and without disability: a preliminary analysis

- using The physical self-perception profile. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(1), 35-49.
- Ferreira, J., y Gaspar, P. (2007). [Autoeficacia, competencia física y autoestima en baloncestistas masculinos con y sin discapacidades].
- Finkelsteins, V., y French, S. (1993). Towards a psychology of disability. En Sage (Ed.), *Disabling barriers: Enabling environments*. (pp. 26-33). London.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1972). Attitudes and opinion. *Annual Review of Psychology*, 23(1), 487.
- Fitts, W. (Ed.). (1965). *Tennessee Self Concept Manual*. Nashville, Tennessee: Counse-101'Recordings and Tests.
- Flórez, M. (1999). *Actitudes hacia las personas con discapacidad: valoración de la eficacia de un programa de cambio de actitudes en entorno escolar*. Universidad de Oviedo.
- Flórez, M., Aguado, A., y Alcedo, M. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 5, 85-98.
- Flower, A., Burns, M., y Bottsford-Miller, N. (2007). Meta-Analysis of Disability Simulation Research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 72-79.
- Folsom-Meek, S., Nearing, R., Groteluschen, W., y Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16(4), 389-402.
- Folsom-Meek, S., y Rizzo, T. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141.

- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Fournidou, I., Kudláček, M., y Evagellinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 22-38.
- French, S. (1992). Simulation exercises in disability awareness training: A critique. *Disability, Handicap and Society*(7), 257-266.
- Gallego, J., Aguilar, J. M., Cangas, A., Pérez, M. J., y Barrera, S. (2014). Hábitos de actividad física en mujeres con discapacidad: relación con sus características físicas y funcionales. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(2), 471-494.
- Gannon, S., y McGilloway, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4 November), 455-463.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- García-Ferrando, F., Lagardera, F., y Puig, N. (2002). Cultura deportiva y socialización. En F. García-Ferrando, F. Lagardera y N. Puig (Eds.), *Sociología del Deporte* (pp. 69-96). Madrid: Alianza Editorial.
- García, F., y Musitu, G. (Eds.). (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5* (3 ed. Vol. 265). Madrid: Tea.
- García, M. B. (2013). *Programa educativo "Deporte Inclusivo en la Escuela": valoración de los profesores de educación física y de los deportistas*

- paralímpicos participantes*. Trabajo fin de grado en Ciencias del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid.
- Gavilanes, P. (2013). *"Deporte Inclusivo en la Escuela": organización y gestión de un encuentro deportivo*. Trabajo de fin de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Univeersidad Politécnica de Madrid.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., y Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. [Article]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541.
- Gil, M. (2015). *"Deporte inclusivo en la escuela": percepción de los profesores de educación física participantes en el programa educativo* Trabajo fin de máster Universitario en Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. Universidad Politécnica de Madrid.
- Glazer, S., Daniel, S., y Short, K. (2004). A study of the relationship between organizational commitment and human values in four countries. *Human Relations*, 57, 323-345.
- Goddard, L., y Jordan, L. (1998). Changing attitudes about persons with disabilities: effects of a simulation. *The Journal of neuroscience nursing : journal of the American Association of Neuroscience Nurses*, 30(5), 307-313.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., y Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236-242.

- Gomendio, M. (Ed.). (2000). *Educación Física para la Integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.
- González-Lucini, F. (1992). Educación en valores y diseño curricular *LOGSE: perfiles para una nueva educación*. Granada: ICE.
- González-Pienda, J. A., Núñez, C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., . . . Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Goodwin, D. (2001). The Meaning of Help in PE: Perceptions of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(3), 289-303.
- Goodwin, D., y Staples, K. (2005). The meaning of summer camp experiences to youths with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22(2), 160-178.
- Goodwin, D., y Watkinson, E. (2000). Inclusive Physical Education From the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160.
- Gordillo, L., Reina, R., y Menayo, R. (2007). [Aplicación de una unidad didáctica de deportes adaptados para la mejora de actitudes hacia la discapacidad sensorial y física en alumnos de 4º de eso].
- Gorozidis, G., y Papaioannou, A. (2011). Teachers' Self-Efficacy, Achievement Goals, Attitudes and Intentions to Implement the New Greek Physical

- Education Curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231-253.
- Grayson, E., y Marini, I. (1996). Simulated Disability Exercises and Their Impact on Attitudes toward Persons with Disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 19(2), 123-131.
- Grenier, M. (2011). Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95-112.
- Grenier, M., Collins, K., Wright, S., y Kearns, C. (2014). Perceptions of a Disability Sport Unit in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 49-66.
- Grenier, M., y Kearns, C. (2012). The Benefits of Implementing Disability Sports in Physical Education: A Model for Success. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 83, 23-27.
- Guite, J., Walker, L., Smith, C., y Garber, J. (2000). Children's Perceptions of Peers With Somatic Symptoms: The Impact of Gender, Stress, and Illness. *Journal of Pediatric Psychology*, 25(3), 125-135.
- Gutiérrez, A. (2014a). *Programa educativo "Deporte Inclusivo en la escuela": la opinión de las instituciones participantes*. Trabajo fin de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid.
- Gutiérrez, A. (2014b). *Programa educativo "Deporte Inclusivo en la escuela": la opinión de las instituciones participantes*. Trabajo fin de grado en Ciencias del Deporte. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid.

- Gutierrez, M. (1995). Interpretación y desarrollo de los valores sociales y personales *Valores sociales y Deporte*. Madrid: Gymnos, Editorial Deportiva, S.L.
- Gutiérrez, M. (Ed.). (1995). *Valores sociales y deporte*. Editorial Gymnos, S.L.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., y Tatham, R. (Eds.). (2006). *Multivariate data analysis* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hambleton, R. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñoz (Ed.), *Psicometría* (pp. 207-238). Madrid: Universitas.
- Hamre-Nietupski, S., Hendrickson, J., Nietupski, J., y Shokoohi-Yekta, M. (2010). Regular educators' perceptions of facilitating friendships of students with moderate, severe, or profound disabilities with nondisabled peers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 102-117.
- Hardin, B. (2005). Physical Education Teachers' Reflections on Preparation for Inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- Hastings, R., y Graham, S. (1995). Adolescents' Perceptions of Young People with Severe Learning Difficulties: the effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15(2), 149-159.
- Healy, S. (2015). *The Impact of Online Professional Development on Physical Educators' Knowledge and Implementation of Peer Tutoring*. PHD, University of Virginia.

- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Sherrill, C., y Huuhka, H. (1995). Adapted physical education consultant service model to facilitate integration. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 12-33.
- Heikinaro-Johansson, P., y Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical-education - a school-district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 44-56.
- Heinemann, K. (Ed.). (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hendrickson, J., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., y Gable, R. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children*, 63(1), 19-19.
- Hernández, F. (2000). El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. *Apunts: Educacion Fisica y Deportes* 60, 46-53.
- Hilderley, E., y Rhind, D. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise and Physical Education Research*, 1(1), 15.
- Hirvelä, S., y Helkama, K. (2011). Empathy, values, morality and Asperger's syndrome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 560-572.
- Hodge, S. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes. *Physical Educator*, 55(2), 68.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., y Sato, T. (2009). A Diversity of Voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities.

- International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401-419.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., y O'Sullivan, M. (2004). High School General Physical Education Teachers' Behaviors and Beliefs Associated with Inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419.
- Hodge, S., Davis, R., Woodard, R., y Sherrill, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teachers' Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 155-171.
- Hodge, S., y Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23, 211 -224.
- Hodge, S., Murata, N., y Kozub, F. (2002). Physical Educators' Judgments About Inclusion: A New Instrument for Preservice Teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(4), 435-452.
- Hong, S., Kwon, K., y Jeon, H. (2014). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193.
- Houston-Wilson, C., Dunn, J. M., Van der Mars, H., y McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 298-313.
- Huck, S., Kemp, C., y Carter, M. (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of intellectual and developmental disability*, 35(3), 141-154.
- Hui, C., y Triandis, H. (1986). Individualism-collectivism: a study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 310-323.

- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., y Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Hurst, C., Corning, K., y Ferrante, R. (2012). Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *Journal Genetics Counsel* (21), 873-883.
- Hutzler, Y. (2008). Las actividades físicas adaptadas como herramientas de evaluación e intervención: un punto de vista de IFAPA. Una propuesta ecológica sistemática para la evaluación e intervención en la actividad física adaptada. En Dirección general de promoción deportiva, Conserjería de deportes y Comunidad de Madrid (Eds.), *Discapacidad, calidad de vida y actividad físico-deportiva. La situación actual mirando hacia el futuro*. Madrid.
- Hutzler, Y., y Bar-Eli, M. (1993). Psychological benefits of sports for disabled people: a review. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 3(4), 217-228.
- Hutzler, Y., Chacham-Guber, A., y Reiter, S. (2013). Psychosocial effects of reverse-integrated basketball activity compared to separate and no physical activity in young people with physical disability. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 579-587.
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., y Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159-161.

- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., y Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of Children With Physical Disabilities on Inclusion and Empowerment: Supporting and Limiting Factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 300.
- Hutzler, Y., y Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity* 1(2), 21-30.
- Hutzler, Y., y Sherrill, C. (2007). Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 1-20.
- Hutzler, Y., Zach, S., y Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Hwang, Y., y Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion : gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Hyland, P., Boduszek, D., Dhingra, K., Shevlin, M., y Egan, A. (2014). A bifactor approach to modelling the Rosenberg Self Esteem Scale. *Personality and Individual Differences*, 66, 188-192.
- Hymel, S., Wagner, E., y Butler, L. J. (1990). Peer rejection in childhood. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Reputational bias: View from the peer group* (pp. 156- 188). New York: Cambridge University Press.
- Innes, J. (2003). Progress in the psychology of attitude change over 50 years. *Australian Journal of Psychology*, 55, 48-48.

Instituto Nacional de Estadística. (2009). Panorámica de la discapacidad en España. Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia. 2008. *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadísticas*(10), 1-12.

International Council of Sport Science and Physical Education (Ed.). (2007). *Directory of Sport Sciences*: 4th edition, march 2007.

International Paralympic Committee. (2004). Paralympic School Day Revisado, recuperado de <http://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., y Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.

Jackson, L., y Bracken, B. (1998). Relationship between students' social status and global and domain -specific self-concepts. *Journal of School Psychology*, 36, 233-246.

Jacques, N., Wilton, K., y Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 29-36.

Janney, R., Snell, M., Beers, M., y Raynes, M. (1995). Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes. *Exceptional Children*, 61(5), 425-439.

Jarvis, K. C., y French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 899-902.

- Jeong, M., y Block, M. (2011). Physical Education Teachers' Beliefs and Intentions Toward Teaching Students With Disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 239-246.
- Jerlinder, K., Danermark, B., y Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.
- Jesina, O., Lucas, S., Kudláček, M., Machova, I., Janecka, Z., y Wittmannova, J. (2006). *Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with a disability*. Documento presentado en Name, Olomouc, Rep.Checa.
- Jian-Feng, T., Ze-Wei, M. A., y Xue-Ting, L. (2015). Global self-esteem mediates the effect of general self-efficacy on chinese undergraduates' general procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(8), 1265-1271.
- Jobe, D., Rust, J., y Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-153.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (Eds.). (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique.
- Johnson, M., y Ward, P. (2001). Effects of class-wide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247-263.
- Kalymon, K., Gettinger, M., y Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31, 305-316.

- Kalyva, E., y Agaliotis, I. (2013). Can Contact Affect Greek Children's Understanding of and Attitudes towards Peers with Physical Disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., y Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Kalyvas, V., y Reid, C. (2003). Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without disabilities. *Adapt Physical Activity Quarterly*, 20, 182-199.
- Karper, W., y Martinek, T. (1982). Differential Influence of Various Instructional Factors on Self-Concepts of Handicapped and Non-Handicapped Children in Mainstreamed Physical Education Classes. *Perceptual and Motor Skills*, 54(3), 831-835.
- Karper, W., y Martinek, T. (1985). The integration and handicapped and nonhandicapped children in elementary physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 2(4), 314-319.
- Kilpatrick, W. H. (Ed.). (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Columbia university: Teachers college.
- Kim, J., Park, E., y Snell, M. (2005). Impact of Information and Weekly Contact on Attitudes of Korean General Educators and Nondisabled Students Regarding Peers with Disabilities. *Mental Retardation: A Journal of Practices, Policy and Perspectives*, 43(6), 401-415.
- Klavina, A., y Block, M. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158.

- Kling, K., Hyde, J., Showers, C., y Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychol Bull*, 125(4), 470-500.
- Knoll, M., y Fediuk, F. (2012). Physical education for children and youth with disabilities in the special education and general school systems in germany. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(1), 18-27.
- Kodish, S., Hodges-Kulinna, P., Martin, J., Pangrazi, R., y Darst, P. (2006). Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(4), 390-409.
- Kowalski, E., y Rizzo, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.
- Kozub, F., y Porretta, D. (1998). Interscholastic Coaches' Attitudes Toward Integration of Adolescents With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 328-344.
- Krahé, B., y Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
- Kudláček, M., Blanková, B., y Filipčič, T. (2007). Indicators of attitudes toward Inclusion of students with Physical disabilities in pe in the "ATIPDPE – SL" instrument for Prospective slovene physical Educators and general educators. *Kinesiologia Slovenica*, 13(2), 43-51.
- Kudláček, M., Ješina, O., y Janečka, Z. (2009). Paralympic Education Programs. *Telesná kultura*, 32(1), 44-55.
- Kudláček, M., Ondřej, J., y Wittmanová, J. (2011). *Structure of a Questionnaire on Children's Attitudes towards Inclusive Physical Education (CAIPE-CZ)*.

- Documento presentado en Gymnica, Palacky University.
http://content.ebscohost.com/pdf27_28/pdf/2011/4U6C/01Dec11/78124743.pdf?T=P&P=AN&K=781247
- Kudláček, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B., y French, R. (2002). An Inclusion Instrument Based on Planned Behavior Theory for Prospective Physical Educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 280.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1990). Peer rejection in childhood. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *The role of poor peer relationships in the development of disorder*. (pp. 274-308). New York: Cambridge University Press.
- Kurková, P., Nemček, D., y Labudová, J. (2015). Pupils with sensory disabilities in physical education classes: Attitudes and preferences. *Acta Gymnica*.
- Kwon, H. (2005). Inclusion in South Korea: The current situation and future directions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 59-68.
- LaMaster, K., Kinchin, G., Gall, K., y Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(1), 64-81.
- Lamata, C., Ocete, C., Pérez-Tejero, J., y Durán, J. (2015, 25 mayo). [La percepción de los alumnos de secundaria y bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en EF: análisis de las actividades de reflexión].
- Lamport, M., Graves, L., y Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive Classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes.

For Learners with Emotional and Behavioral Disabilities European Journal of Business and Social Sciences, 1(5), 54-69.

Lancaster, J., y Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.

Landis, J., y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

Larmer, J., y Mergendoller, J. R. (2010). The Main Course, not Dessert How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. *Buck Institute for Education*. Recuperado de http://bie.org/object/document/main_course_not_dessert#

Laws, G., y Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools Towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(2), 79-99.

Lean, J., Moizer, J., Towler, M., y Abbey, C. (2006). Simulations and games. Use and barriers in higher education Vol. 7 (pp. 227-224). Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00571951/document>

Leo, J., y Goodwin, D. (2013). Pedagogical Reflections on the Use of Disability Simulations in Higher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*(32), 460-472.

Leo, J., y Goodwin, D. (2014). Negotiated Meanings of Disability Simulations in an Adapted Physical Activity Course: Learning From Student Reflections. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(2), 144-161.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 295 C.F.R.

Leyser, Y., Kapperman, G., y Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.

Li, C., Wu, Y., y Ong, Q. (2014). Enhancing Attitudes of College Students Towards People with Intellectual Disabilities Through a Coursework Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(6), 793-803.

Lieberman, L., Dunn, J., Van der Mars, H., y McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.

Lieberman, L., y Houston-Wilson, C. (2011). Strategies for Increasing the Status and Value of Adapted Physical Education in Schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82(6), 25-28.

Lieberman, L., Houston-Wilson, C., y Kozub, F. (2002). Perceived Barriers to Including Students With Visual Impairments in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364.

Lijuan, W., Jing, Q., y Lin, W. (2015). Beliefs of Chinese Physical Educators on Teaching Students With Disabilities in General Physical Education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 137-155.

Lindsay, S., y McPherson, A. (2012). Strategies for improving disability awareness and social inclusion of children and young people with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 809-816.

- Liu, Y., Kudláček, M., y Ondrej, J. (2010). The influence of paralympic choool day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica* 40(2), 63-69.
- Lockhart, R., French, R., y Gench, B. (1998). Influence of empathy training to modify attitudes of normal children in physical education toward peers with physical disabilities. *Clinical Kinesiology*, 52(2), 35-41.
- Lönnqvist, J., Verkasalo, M., Helkama, K., Andreyeva, G., Bezmenova, I., Rattazzi, A., . . . Stetsenko, A. (2009). Self-esteem and values. *European journal of social psychology*, 39(1), 40-51.
- Loovis, E., y Loovis, C. (1997). A disability awareness unit in physical education and attitudes of elementary school students. *Perceptual and Motor Skills*, 84(3), 768-770.
- López-Justicia, M., Fernández-Castillo, A., Fernández, C., y Tamara Polo, M. T. (2011). Age, Educational Level and Gender in Self-concept of People with Retinitis Pigmentosa. *Anales de psicología*, 27 (2 (mayo)), 292-297.
- López-Justicia, M., y Nieto, I. (2006). The self-concept of spanish young adults with retinitis pigmentosa. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(6), 366-370.
- López-Justicia, M., y Pichardo, M. (2001). Self-concept and gender in spanish low visión adolescents. *Visual Impairment Research*, 3(1), 7-16.
- López-Justicia, M. D., Fernández de Haro, E., Amezcua, J. A., y Pichardo, M. C. (2000). ¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal? *Integración*, 33(14-20).
- López, M., y López, M. (1997). Simular la discapacidad una técnica para conocer las necesidades educativas especiales y modificar actitudes en la

- formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0).
- López, M. A. (2012). *Boccia Deportistas sin adjetivos*. Madrid: Federación Española de Deportes para personas con Discapacidad Física, Consejo Superior de Deportes y Comité Paralímpico Internacional.
- MacFarlane, K., y Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Maiano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10(1), 53-69.
- Maiano, C., Ninot, G., y Errais, B. (2001). Effects of alternated sport competition in perceived competence for adolescent males with mild to moderate mental retardation. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24(1), 51-58.
- Maïano, C., Ninot, G., Morin, A., y Bilard, J. (2007). Effects of sport participation on the basketball skills and physical self of adolescents with conduct disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 178-196.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.

- Manetti, M., Schneider, B., y Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 279-286.
- Mangope, B., Mannathoko, M., y Kuyini, A. (2013). Pre-service physical education teachers and inclusive education: attitudes, concerns and perceived skill needs. *International Journal of Special Education*, 23(3), 1-11.
- Maras, P., y Brown, R. (1996). Effects of Contact on Children's Attitudes Toward Disability: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(23), 2113-2134.
- Maras, P., y Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337-351.
- Marom, M., Cohen, D., y Naon, D. (2007). Changing Disability-related Attitudes and Self-efficacy of Israeli Children via the Partners to Inclusion Programme. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 113-127.
- Marsh, H. W. (Ed.). (1988). *Self Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research mono-graph*. San Antonio: TX: Psychological Corporation.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.

Martín-Domínguez, D., y Soto-Rosales, A. (2001). La atención a la diversidad.

Una cuestión de actitudes. *XXI, Revista de educación*, 3, 149-157.

Martin, J., y Hodges-Kulinna, P. (2004). Self-Efficacy Theory and the Theory of

Planned Behavior: Teaching Physically Active Physical Education Classes.

Research Quarterly for Exercise and Sport, 75(3), 288-297.

Martin, J., y Kulinna, P. (2003). The development of a physical education

teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in*

Physical Education, 22(2), 219-232.

Martin, J., McCaughtry, P., Hodges-Kulinna, P., y Cothran, D. (2008). The

influences of professional development on teachers' self-efficacy toward

educational change *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171-

190.

Martin, K., y Kudláček, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in an

australian university towards inclusion of students with physical

disabilities in general physical education programs. *European Journal of*

Adapted Physical Activity 3(1), 30-48.

McGowan, J. (1999). *The effect of disability simulation on attitudes toward*

persons with disability Doctor en Seton Hall University. Recuperado de

[http://domapp01.shu.edu/depts/uc/apps/libraryrepository.nsf/resourceid/07ED408BD29F639D85256E1A006CEF77/\\$File/McGowan-John-](http://domapp01.shu.edu/depts/uc/apps/libraryrepository.nsf/resourceid/07ED408BD29F639D85256E1A006CEF77/$File/McGowan-John-Patrick.pdf?Open)

[Patrick.pdf?Open](http://domapp01.shu.edu/depts/uc/apps/libraryrepository.nsf/resourceid/07ED408BD29F639D85256E1A006CEF77/$File/McGowan-John-Patrick.pdf?Open)

McPhail, J., y Stone, C. (1995). The self-concept of adolescents with learning

disabilities: a review of literature and a call for theoretical elaboration.

Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 9, 193-226.

- Meegan, S., y Macphail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97.
- Mihye, J. (2013). Pre-Service Physical Educator Attributes and Confidence In Teaching Individuals With Disabilities. *Palaestra*, 27(4), 11-13.
- Ministerio de Educación Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, C. (2014). Guía de recursos para alumnado con discapacidad. M. d. Educación. y S. d. N. E. Especiales (Eds.), (pp. 292). Recuperado.de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/66d774ca-df8c-4b9a-bb30-36b33297ee63/guia-discapacidad-cermi-pdf.pdf>
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., y Griffin, S. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30, 152-186.
- Mizera, L., y Tulviste, T. (2012). A comparison of estonian senior high school students' value priorities in 2000 and 2009. *A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 16(2), 145-156.
- Molero, D., Zagalaz-Sánchez, M. J., y Cachón-Zagalaz, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 135-142.
- Morales, F. M., Cerezo, M. T., Fernández, F. J., Infante, L., y Trianes, M. V. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 141-150.

- Moran, B., y DuBois, D. (2002). Relation of social support and self-esteem to problem behavior: Investigation of differing models. *Journal of Early adolescence*, 22, 407-435.
- Morgan, S., Bieberich, A., y Walker, M. (1998). Children's willingness to share activities with a physically handicapped peer: Am I more willing than my classmates? *Journal of Pediatric Psychology*(23), 367-375.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., y Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Morton, J., y Campbell, J. (2008). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disability*, 2(3), 189-201.
- Moya, R. (2014). Infórmate sobre... deporte adaptado S. S. e. I. Ministerio de Sanidad (Ed.)
- Muñoz, A., y Díaz, M. R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*(19), 101-126
- Murata, N., y Hodge, S. (1997). Training support personnel for inclusive physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(9), 21-25.
- Murgui, S., García, C., García, Á., y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.
- Musitu, G., y Román, J. M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis*, XI (1), 57-73.

- Myles, B., y Simpson, R. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *Journal of Special Education, 22*, 479-491.
- Myry, L., y Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology, 21*, 25-40.
- Myry, L., Juujärvi, S., y Pessa, K. (2010). Empathy, perspective taking and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education, 39*(2), 213-233.
- Newman, J., Hamide, G., Shuyi, G., Ji Eun, L., Xian, L., y Yuriko, S. (2015). Relationship between Maternal Parenting Style and High School Achievement and Self-Esteem in China, Turkey and U.S.A. *Journal of Comparative Family Studies, 46*(2), 265-288.
- Nikolarazi, M., y De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education, 16*(2), 167-182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., y Riall, A. (2005). A Cross-Cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability Development and Education, 52*(2), 101-119.
- Ninot, G., Bilard, J., y Delignières, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participation on the physical self for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(9), 682-689.

- Ninot, G., Bilard, J., Delignieres, D., y Sokolowski, M. (2000). Effects of integrated sport participation on perceived competence for adolescents with mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 208-221.
- Norman, R., Sorrentino, R., Windell, D., y Manchanda, R. (2008). Are Personal Values of Importance in the Stigmatization of People With Mental Illness? *Canadian Journal of Psychiatry*, 53(12), 848-856.
- Nosek, M., Hughes, R., Swedlund, N., Taylor, H., y Swank, P. (2003). Self-esteem and women with disabilities. *Social Science and Medicine*, 56(8), 1737-1747.
- Nowicki, E. (2003a). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*(26), 171-188.
- Nowicki, E. (2003b). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-188.
- Nowicki, E. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Nowicki, E., y Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Núñez, J. C., González-Pumariega, S., y González-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psico-thema*, 7(3), 587-604.

- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637-644.
- Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted physical activity quarterly*, 27(2), 127-142.
- Obrusnikova, I., Dillon, S., y Block, M. (2011). Middle School Student Intentions to Play with Peers with Disabilities in Physical Education: Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(2), 113-127.
- Obrusnikova, I., Dillon, S., Block, M., y Davis, T. (2012). Validation of the Children's Beliefs and Intentions to Play with Peers with Disabilities in Middle School Physical Education Scale. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 24(35-51).
- Obrusníková, I., Válková, H., y Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 20(3), 230-245.
- Ocete, C. (2014). Intervention program "Inclusive Sport in the School" as research context. En R. Reina y J. Pérez-Tejero (Eds.), *European Congress of Adapted Physical Activity - EUCAPA 2014: book of abstracts*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., y Coterón-López, J. (2015). *Los deportes adaptados y paralímpicos como herramienta de inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF*. Documento presentado en IV Congreso Internacional de Actividad física Adaptada y Deporte Inclusivo, Almería.

- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., y Franco, E. (en prensa). Versión española del Cuestionario-Revisado sobre Actitudes hacia la Inclusión en Educación Física (CAIPE-R): adaptación y validación.
- Ocete, C., Pérez, J., y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(27), 140-145.
- Ochoa, C. (2010). *Programa de intervención pedagógica con niños hiperactivos del primer ciclo escolar diseñado desde la educación física*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924072>
- Oh, H., Rizzo, T., So, H., Chung, D., Park, S., y Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 885-890.
- Okagaki, L., Diamond, K., Kontos, S., y Hestenes, L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.
- Olayo, J. M. (2011). Boccia.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia, Diferencias de Género y Comportamiento Vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13).
- .
- Organización Mundial de la Salud (Ed.). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.
- Organización Mundial de la Salud (Ed.). (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: WHO.

- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E., y Hutzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics Unified Sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 229-239.
- Ozer, D., Nalbant, S., Agلامي, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., y Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal Intellectual Disability Research*.
- Ozman, J., y Haute, T. (1994). Inclusion in physical education *PACE VII. Curriculum Counts: Planning for Success through Developmentally Appropriate Movement Activities* (pp. 125-138).
- Padilla, M. T., García, S., y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Pajares, F., y Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Koidou, E., y Mouratidou, K. (2009). Evaluation of Student's Attitudes from Conventional Primary Schools toward Inclusion of Children with Disabilities in Physical Education after the Implementation of a Program. *Inquiries in Sport and Physical Education*, 7(2), 103-113.
- Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., y Koidou, E. (2008). Attitudes of 5 and 6 grade students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic

- education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43.
- Panagiotou, A., Kudláček, M., y Evaggelinou, C. (2006). The effect of the implementation of the "paralympic school – day" program on the attitudes of primary school children towards the inclusion of children with disabilities in physical education. *The Scientific Journal for Kinanthropology*, 7(2), 83-87.
- Parker, J., y Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parlebas, P. (Ed.). (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía y Universidad Internacional deportiva de Andalucía.
- Patrick, G. (1987a). Improving Attitudes Toward Disabled Persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(4), 316-325.
- Patrick, G. (1987b). Wheelchair Competition, Self-Concept, and Acceptance of Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(4), 251-251.
- Patriksson, G. (Ed.). (1996). *Socialización: síntesis de las investigaciones actuales, segunda parte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Pavri, S., y Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 22-33.
- Pérez-Tejero, J. (2013a). El deporte adaptado a personas con discapacidad. En D. adaptado (Ed.), *Serie "Infórmate sobre..."*, nº 5 (pp. 9-30). Madrid: Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT) - IMSERSO.

- Pérez-Tejero, J. (2014). *Fundamentación normativa de las actividades físico deportivas para personas con discapacidad: ámbito nacional e internacional*. Apuntes de la asignatura "Inclusión en Educación Física" Máster formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, Universidad Politécnica de Madrid.
- Pérez-Tejero, J. (Ed.). (2013b). *Centro de estudios sobre deporte inclusivo. Cuatro años de fomento del deporte inclusivo a nivel práctico, académico y científico*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas y Psysport.
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C., y Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Pérez-Tejero, J., y Ocete, C. (Eds.). (2015). *Deporte Inclusivo en la escuela: desarrollo, implementación y evaluación del programa educativo*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(VI), 258-271.
- Pérez-Tejero, J., Soto, J., Ocete, C., Alonso, J., García-Hernández, J. J., Blanco, J. Á., y Sampedro, J. (2012). El Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (cedi): investigación aplicada, formación y promoción deportiva para personas con discapacidad en acción. *DDxt-e Revista Andaluza de*

Documentación sobre el Deporte Instituto Andaluz del Deporte Consejería de Cultura y Deporte - Junta de Andalucía, 4 1-7.

Pérez, J. (2006). *La discapacidad y la salud, ¿antagónicas? Propuestas desde las actividades físico deportivas*. Documento presentado en Jornadas Internacionales de Actividad Física y Salud "Ganasalud", Madrid.

Pérez, J. (2012). *Baloncesto en silla de ruedas Deportistas sin adjetivos*. Madrid: Federación española de deportes para personas con discapacidad física, Consejo Superior de Deportes y Comité Paralímpico Internacional

Pérez, J., y Garaigordobil, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de Psicología*, 28(3), 343-357.

Pericet-Jaqueti, E. (2008). *La natación en discapacitados físicos y sensoriales*. Documento presentado en Curso de Técnico en Actividad Física para Discapacitados: Natación Herrera (Sevilla)
[http://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20090403123128La iniciacion en natacion de discapacitados fisicos y sensoriales.pdf](http://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20090403123128La_iniciacion_en_natacion_de_discapacitados_fisicos_y_sensoriales.pdf)

Petkova, A., Kudláček, M., y Nikolova, E. (2012). Attitudes Of Physical Education Students (Last University Year) And Physical Education Teachers Toward Teaching Children With Physical Disabilities In General Physical Education Classes In Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 89-98.

Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65.

- Place, K., y Hodge, S. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: a behavioral analysis. *Adapted physical activity quarterly*, 18, 389-404.
- Porretta, D., y Sherrill, C. (2005). APAQ at twenty: A documentary analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22(2), 119-135.
- Prat, M., y Soler, S. (2003a). Influencia del contexto social: la familia, los medios de comunicación y la sociedad *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Prat, M., y Soler, S. (2003b). Los contenidos actitudinales: las actitudes, los valores y las normas *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Puigdemívol, I. (2009). como marco de referencia. En M. Ríos (Ed.), *Actas I Jornadas Educación Física, Inclusión y Alumnado con Discapacidad* (pp. 1-19). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pujolàs, P. (Ed.). (2008). *9 ideas clave, el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Qi, J., y Ching, A. (2012). Hong Kong Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching by Students with Disabilities: A Qualitative Analysis. *Canadian Center of Science and Education*, 8(8), 3-26.
- , BOE-A-2006-7899 C.F.R. (2006).
- Reeve, D. (2002). Negotiating psycho-emotional dimensions of disability and their influence on identity constructions. *Disability and Society*, 17, 493-508.
- Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de las actitudes hacia las personas con discapacidad a través de actividades deportivas y

- recreativas 2011(19 Abril). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd59/discap.htm>
- Reina, R. (2012). Otras modalidades deportivas para deportistas con discapacidad física *Deportistas sin adjetivos*. Madrid: Federación Española de Deportes para personas con Discapacidad Física, Consejo Superior de Deportes y Comité Paralímpico Internacional.
- Reina, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society and Education*, 6(1).
- Reina, R. (Ed.). (2010). *La actividad Física y el deporte adaptado ante el espacio europeo de enseñanza superior*. Sevilla: Wanceulen.
- Reina, R., Jiménez, M., López, V., y Menayo, R. (2008, 23-25 Marzo). [Mejora las actitudes hacia las personas con discapacidad en escolares tras participar en una unidad didáctica de sensibilización de fútbol sala para ciegos].
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., y Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34 (3), 243-248.
- Reina, R., y Valcárcel, C. (Eds.). (2014). *Voleibol sentado*. Madrid: Universidad Politecnica de Madrid, Fundacion Sanitas, Psysport.
- Reinhardt, J. P. (2001). Effects of Positive and Negative Support Received and Provided on Adaptation to Chronic Visual Impairment. *Applied Developmental Science*, 5, 76-85.
- Rieser, R., y Mason, M. (Eds.). (1990). *Disability equality in the classroom: A human rights issue*. London: ILEA.

- Rillotta, F., y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability*, 32(1), 19-27.
- Rimmerman, A., Hozmi, B., y Duvdevany, I. (2000). Contact and attitudes toward individuals with disabilities among students tutoring children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25 (1), 13-18.
- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social. *Apunts: Educación física y deportes*(38), 93-98.
- Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis doctoral doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2904;jsessionid=846E70540537C1432316433BE3F97B70.tdx2>
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*(9), 83-114.
- Ríos, M. (2012). Inclusión del alumnado con discapacidad. *Tándem: Didáctica de la educación física*(38), 7-18.
- Ríos, M. (Ed.). (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M., Arráez, J., Bazalo, P., Enciso, M., Hueli, J., Jiménez, E., . . . Solís, M. (2009). Plan integral para la Actividad Física y el Deporte Versión 1.No definitiva.

- Revisado el 12 de Diciembre de 2011, recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/discapacidad.pdf>
- Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., Carol, N., y Cordoba, T. (2014). Recursos didácticos para la inclusión. Estrategias inclusivas. En Paidotribo (Ed.), *La inclusión en la Actividad Física y deportiva*. Barcelona: Comité Paralímpico Español.
- Rivas, J. (Ed.). (1992). *Cultura y organización del aula: Los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford.
- Rizzo, T. (1984). Attitudes Of Physical Educators Toward Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 267-274.
- Rizzo, T. (1993). Physical Educators' Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities-III. *unpublished survey. Available from the author, Department of Kinesiology, California State University, San Bernardino, CA 92407-2397*.
- Rizzo, T., y Bouffard, M. (2012). [Growing pains: Four issues in adapted physical activity].
- Rizzo, T., Davis, W., y Toussaintc, R. (1994). Journal of Physical Education, Recreation and Dance. *Inclusion in Regular Glasses: Breaking from Traditional Curricula*, 65(1), 24-47.
- Rizzo, T., y Kirkendall, D. (1995). Teaching Students With Mild Disabilities: What Affects Attitudes of Future Physical Educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(3), 205-216.
- Rizzo, T., y Lavay, B. (2000). Inclusion: Why the confusion? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71 (4), 32-36.

- Rizzo, T., y Tripp, A. (2007). Validation of the Physical Educators' Intentions Toward Teaching Individuals with Disabilities II Preservice Survey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(1), 102-103.
- Rizzo, T., y Vispoel, W. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted physical activity quarterly*, 8(1), 4-11.
- Rizzo, T., y Vispoel, W. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Rizzo, T., y Wright, R. (1987). Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, Vol 41(2 Apr-Jun), 52-55.
- Rizzo, T., y Wright, R. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26(5 Oct), 307-309.
- Roberts, C., y Smith, P. (1999). Attitudes and Behaviour of Children Toward Peers with Disabilities. *International journal of disability, development, and education*, 46(1), 35-50. doi: 10.1080/103491299100713
- Rodríguez, C. (2011). Deportistas conn otras capacidades. En Consejo Superior de Deportes, Real patronato sobre discapacidad, p. s. e. i. Ministerio de sanidad y Comite Paralímpico Español (Eds.), *Deportistas sin adjetivos*. Madrid.
- Rodríguez, C., y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 12(3), 389-403

- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 303-320.
- Rokeach, M. (Ed.). (1973). *The nature of human values*. New York, NY, US: Free Press.
- Roper, P. (1990). Changing perceptions through contact. *Disability, Handicap and Society*, 5(3), 243-255.
- Rosenbaum, P., Armstrong, R., y King, S. (1988). Determinants of Children's Attitudes Toward Disability: A Review of Evidence. *Children's Health Care*, 17(1), 32-39.
- Rosenbaum, P., y Robinson, J. (1986). Children's Attitudes Toward Disabled Peers: A Self-Report Measure. *Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.
- Rosenberg, M. (Ed.). (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (Ed.). (1989). *Society and the adolescent Self-image*. Middletown: CT: Wesleyan University Press.
- Ruiz, G., y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*(335), 9-19.
- Ruiz, L. (Ed.). (2002). *Animación y discapacidad. La integración en el tiempo libre*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ruiz, P. (1994). La adecuación curricular individual en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 38(octubre), 41-50.
- Rust, R., y Sinelnikov, O. (2010). Practicum in a self-contained environment: Pre-service teacher perceptions of teaching students with disabilities. *Physical Educator*, 67(1), 33-46.

- Rybová, L., y Kudláček, M. (2013). The state of inclusion of students with physical disabilities in general physical education in prague and central bohemian region. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(1), 57-61.
- Sabeh, E. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Española de Pedagogía*(223), 559-572.
- Sabornie, E. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents indetified as learning disabled and nondisabled. *Learning disability quarterly*, 17(1), 268-279.
- Samalot-Rivera, A., y Hodge, S. (2013). Secondary Physical Education teachers' beliefs on teaching students with disabilities at schools in Puerto Rico. *Revista Digital - Buenos Aires*, (123). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd123/secondary-physical-education-teachers-beliefs-on-teaching-students-with-disabilities.htm>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for inclusion.Una guia para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educuativos*, 5, 227-238.
- Sang, P., Younghwan, K., y Block, M. (2014). Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education. *Palaestra*, 28(1), 42-49.
- Santana, P. (2010). *La actitud hacia la discapacidad de los alumnos de 3º de eso del IES carmen Martín Gaité: análisis a partir de un programa de intervención* Recuperado de <http://www.iescarmenmartingaite.com/ficheros/ACTITUDES HACIALA DISCAPACIDAD.pdf>

- Sanz, D., y Reina, R. (Eds.). (2012). *Actividades Físicas y Deporte Adaptados para personas con discapacidad*. Badalona: Paidotribo.
- Sarabia, B. (Ed.). (1992). *El aprendizaje y enseñanza de las actitudes. los contenidos de la reforma. Capítulo 3. Aula XXI*. Santillana: Madrid.
- Sato, T., y Hodge, S. (2009). Japanese physical educators' beliefs on teaching students with disabilities at urban high schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 159-177.
- Scarpa, S. (2011). Physical self-concept and self-esteem in adolescents and young adults with and without physical disability: the role of sports participation. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 38-53.
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2164-2182. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.005>
- Scullion, P. (1996). Quasidisability experiences using simulation. *British journal of therapy and rehabilitation*(4), 292-293.
- Scheepstra, A., Nakken, H., y Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-219.
- Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., y Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17, 45-57.
- Schwartz, S. (1992a). Advances in Experimental Universals in the content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Social Psychology of Education : An International Journal*(25), 1-65.

- Schwartz, S. (1992b). Universals in the content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries Advances in Experimental. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. (1996). *Value priorities and behavior: applying a theory of integrated value systems*. Documento presentado en The psychology of values, Hillsdale (NJ): Erlbaum.
<http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/10226/368/1/2Psico%2007.pdf>
- Schwartz, S. (2006a). Basic human values and theory: measurement and applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.
- Schwartz, S. (2006b). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*, 42, 249-288.
- Schwartz, S. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. En C. R. Jowell, R. Fitzgerald, & G. Eva (Ed.), *Measuring attitudes crossnationally: Lessons from the European Social Survey* (pp. 169-203). London: Sage.
- Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Psychology and Culture*, 2(1).
- Schwartz, S., Bardi, A., y Bianchi, G. (2000). Value adaptation to the imposition and collapse of communist regimes in East-Central Europe. En R. a. J. Duckitt (Ed.), *In Political psychology: cultural and crosscultural foundation* (pp. 217-237). Basingstoke: S. A. eds. : Macmillan.
- Schwartz, S., y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

- Seymour, H., Reid, G., y Bloom, G. (2009). Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 201-219.
- Shapiro, D., y Martin, J. (2010). Multidimensional Physical Self-Concept of Athletes With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 294-307.
- Shapiro, D., y Ulrich, D. (2002). Expectancies, Values, and Perceptions of Physical Competence of Children With and Without Learning Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 318.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sherrill, C. (1993). Women with Disability, Paralympics and Reasoned Action Contact Theory. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, , 2(2), 51.
- Sherrill, C. (Ed.). (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan* (5th ed.). Dubuke: Mcgraw-Hill.
- Sherrill, C., Heikinaro- Johansson, P., y Slininger, D. (1994). Equal status relationships in the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 27 - 56.
- Sherrill, C., Hinson, M., Gench, B., Kennedy, S. O., y Low, L. (1990). Self-concepts of disabled youth athletes. *Perceptual Motor Skills*, 70, 1093-1098.
- Sherrill, C., y Williams, T. (1995). Disability and sport: psychosocial perspectives on inclusion, integration, and participation. *Sport Science Review*, 5(1), 42-64.
- Shields, N., Loy, Y., Murdoch, A., Taylor, N., y Dodd, K. (2007). Self-Concept of Children with Cerebral Palsy Compared with that of Children without

- Impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49(5), 350-354.
- Sierra, B. (2013). *Programa educativo "Deporte Inclusivo en la Escuela": valoración de los profesores de educación física y de los deportistas paralímpicos participantes*. Trabajo fin de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Silfver, M., Helkama, K., Lönnqvist, J., y Verkasalo, M. (2008). The relation between value priorities and proneness to guilt, shame, and empathy. *Motivation and Emotion*, 32, 69-80.
- Siperstein, G. (1980). *Instrument for measuring children's attitude toward the handicapped*. Unpublished manuscript. Universidad de Massachussets, Boston.
- Siperstein, G., Parker, R., Norins, J., y Widaman, K. (2007). A National Study of Youth Attitudes Toward the Inclusion of Students With Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
- Smith, A. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 25-39.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.

- Soto-Rey, J., y Pérez-Tejero, J. (2014). Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 406, 93-101.
- Spencer-Cavaliere, N., y Watkinson, E. (2010). Inclusion Understood From the Perspectives of Children With Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293.
- Spilt, J., Lier, P., Leflot, G., Onghena, P., y Colpin, H. (2014). Children's Social Self-Concept and Internalizing Problems: The Influence of Peers and Teachers. *Child Development*, 85(3), 1248-1256.
- Stainback, S., y Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stephanou, G., y Tsapakidou, A. (2007). Teachers' teaching styles and self-efficacy in physical education *The International Journal of Learning*, 14(8), 1-12.
- Stewart, C. (1990). Effect of Practica Types in Preservice Adapted Physical Education Curriculum on Attitudes Toward Disabled Populations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1 October,), 76-83.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (Eds.). (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* Revisado el 10 de noviembre de 2011, recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?511>

- Swaim, K., Morgan, S., Lenhart, J., Hyder, K., Zimmerman, A., y Pevsner, J. (2001). Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect? *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 31(2), 195.
- Switzer, G., Simmons, R., Dew, M., Regalski, J., y Wang, C. (1995). The effect of a School-Based Helper Program on adolescent self-image, attitudes and behavior. *Journal of Early adolescence*, 15, 429-455.
- Taliaferro, A., Hammond, L., y Wyant, K. (2015). Preservice Physical Educators' Self- Efficacy Beliefs Toward Inclusion: The Impact of Coursework and Practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67.
- Taliaferro, A., y Harris, N. (2014). The Effects of a One-Day Workshop on Physical Educators' Self-Efficacy Toward Inclusion of Students with Autism. *Palaestra*, 28(3), 38-43.
- Tavares, W. (2011). An Evaluation of the Kids Are Kids Disability Awareness Program: Increasing Social Inclusion Among Children With Physical Disabilities. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 10(1), 25-35.
- Tejero-González, C. M., Castro-Morera, M., y Balsalobre-Fernández, C. (2012). Importancia del tamaño del efecto. Una ejemplificación estadística con medidas de condición física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12 (48), 715-727.
- Temple, V., y Lynnes, M. (2008). Peer tutoring for inclusion. *Australia Healthy Lifestyles Journal*, 55(2-3), 11-21.

- Theodorakis, Y., Baglatis, K., y Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(2), 151-160.
- Thomas, J. R., y Nelson, J. K. (Eds.). (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Tirosh, E., Schanin, M., y Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israeli perspective. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 39(12), 811-814.
- Tomás-Sábado, J., y Limonero, J. (2008). [Propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) en una muestra Española.].
- Toro, S., y Zarco, J. A. (Eds.). (1998). *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Triandis, H., Bontempo, R., Villareal, M., Asai, M., y Lucca, N. (1988). Individualism and Collectivism: Cross-Cultural Perspectives on Self-Ingroup Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 323-338.
- Tripp, A., French, R., y Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 12(4), 323-332.
- Tripp, A., y Rizzo, T. (2006). Disability Labels Affect Physical Educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 310-326.
- Tripp, A., Rizzo, T., y Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(2), 32-48.

- Tripp, A., y Sherrill, C. (1991). Attitude Theories of Relevance to Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 12-27.
- Tweedy, S., y Vanlandewijck, Y. (2011). International Paralympic Committee position stand-background and scientific principles of classification in Paralympic Sport. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 259-269.
- Urbano, J. F., López, V. M., y Jiménez, M. (Eds.). (2008). *Fundamentos del fútbol sala para ciegos*. Sevilla: Wanceulen.
- Utle, C., y Mortweet, S. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), 1-23.
- Van Biesen, D., Busciglio, A., y Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. *8th European Conference of Adapted Physical Activity* Revisado el 26 octubre de 2011, recuperado de <http://www.eufapa.upol.cz/index.php/eucapa/proceedings/eucapa-2006.html>
- Vaporidi, J., Kokaridas, D., y Krommidas, C. (2005). Attitudes of Physical Education Teachers toward the Inclusion of Students with Disabilities in Typical Classes. *Inquiries in Sport and Physical Education*, 3(1), 40-47.
- Vázquez, A., Jiménez, R., y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Vecchione, M., Caprara, G., Schoen, H., González, J. L., y Schwartz, S. (2012). The role of personal values and basic traits in perceptions of the

- consequences of immigration: A three-nation study. *British Journal of Psychology*, 103(3), 359-377.
- Velázquez, C. (Ed.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Verderber, J., Rizzo, T., y Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45.
- Verdugo, M. (2001). *Evaluación e intervención en habilidades sociales con alumnos con discapacidad visual*. Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M., Jenaro, C., y Arias, B. (Eds.). (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: IMSERSO.
- Verplanken, B., Meijnders, A., y Van de Wege, A. (1994). Emotion and cognition: Attitudes toward persons who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88(6, Nov-Dec), 504-511.
- Verschueren, K., Doumen, S., y Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment and Human Development*, 14(3), 233-248.
- Vickerman, P., y Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., y Coley, N. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(8), 654-654.

- Villagra, A. (2008). El papel de la escuela y de la Educación Física para los alumnos con discapacidad *Discapacidad, calidad de vida y actividad físico deportiva: la situación actual mirando hacia el futuro* (pp. 63-110): En Pérez (coord.). Plan de Formación. Comunidad de Madrid.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., y Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*(349), 179-202.
- Voeltz, L. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(5), 455-464.
- Vogler, E., Koranda, P., y Romance, T. (2000). Including a Child With Severe Cerebral Palsy in Physical Education: A Case Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 161-175.
- Ward, J., Center, Y., y Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34-39.
- Ward, P., y Ayzazo, S. (2006). Classwide peer tutoring in physical education: assessing its effects with kindergartners with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 233-244.
- Webster, A., y Carter, M. (2012). Mutual Liking, Enjoyment, and Shared Interactions in the Closest Relationships between Children with Developmental Disabilities and Peers in Inclusive School Settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-21.
- Weiss, M. J., Wagner, S. H., y Bauman, M. L. (1996). A validated case study of facilitated communication. *Mental Retardation*, 34(4), 220-230.
- Werts, Wolery, Snyder, y Caldwell. (1996).

- Westaway, M., Jordaan, E., y Tsai, J. (2015). Investigating the Psychometric Properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale for South African Residents of Greater Pretoria. *Evaluation and the Health Professions*, 38(2), 181-199.
- Westling, M. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 69-78.
- Wilhite, B., Mushett, C., Goldenberg, L., y Trader, B. (1997). Promoting inclusive sport and leisure participation: Evaluation of the Paralympic Day in the schools model. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(2), 131-146.
- Wilkerson, S. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism*. Ph.D. 3531450, University of Louisville, United States -- Kentucky. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1152019344?accountid=14712> Dissertations and Theses A&I: The Sciences and Engineering Collection database.
- Wilson, S., y Lieberman, L. (2000). Disability awareness in Physical Education. *Strategies*, 13(6), 29-33.
- Williams, R., y Dattilo, J. (2005). Using wheelchair simulations to teach about inclusion. *Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 20, 140-145.
- Williams, T. (1994). Disability sport socialization and identity construction. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 14-31.
- Wind, W., Schwend, R., y Larson, J. (2004). Sports for the physically challenged child. *Journal of American Academy of Orthopaedic Surgeons*, 12(2), 126-137.

- Wong, D. (2008). Do contacts make a difference?: The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 70-82.
- Wright, B. (1980). Developing constructive views of life with a disability. *Rehabilitation Literature*, 41, 274-279.
- Wright, J., y Cowden, J. (1986). Changes in self-concept and cardiovascular endurance of mentally retarded youths in a Special Olympics swim training program. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3(2), 177-183.
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., y Evaggelinou, C. (2009). *Effect of the intervention program "Paralympic school day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities*. Documento presentado en Name.
- Yahya, K. (1999). Differences in self concept among students who are emotionally disturbed, learning disabled, educable mentally retarded and non-disabled. *Dirasat: Educational Sciences*, 26(2), 369-396.
- Zimmermann, H. (2006). First Paralympic School Day in Saarland. *Sportunterricht*, 55(1), 23.
- Zucchi, D. G. (2004). La dialéctica de la inclusión/exclusión en las prácticas corporales. Una aproximación crítica al problema. *Revista Digital - Buenos Aires Año 10, Octubre*(77).