

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF)



**Procesos de inclusión en Educación
Física: el programa “Deporte Inclusivo
en la Escuela” como estudio de caso**

TESIS DOCTORAL

Presentada para optar al título de Doctor por:

D. Mauro Grassi Roig

Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Madrid, 2024



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del
Deporte (INEF)

**Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del
Deporte**

**Procesos de inclusión en Educación
Física: el programa “Deporte Inclusivo
en la Escuela” como estudio de caso**

TESIS DOCTORAL

Presentada para optar al título de Doctor por:

D. Mauro Grassi Roig

Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Bajo la dirección de:

Dr. Javier Coterón López

Dr. Javier Pérez Tejero

Madrid, 2024

Título: Procesos de inclusión en Educación Física: el programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” como estudio de caso

Autor: Mauro Grassi Roig

Programa de Doctorado: Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Dirección de tesis:

Dr. Javier Coterón López, Profesor Titular de Universidad, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid.

Dr. Javier Pérez Tejero, Profesor Titular de Universidad, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid.

Revisores externos:

Tribunal de tesis:

Fecha de defensa:

De acuerdo con el principio de economía del lenguaje expuesto por la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE), a lo largo del presente documento se empleará el género masculino en los sustantivos que designen seres animados para hacer referencia a individuos de uno u otro sexo, tanto en singular como en plural.

El tiempo camina a nuestro lado, siempre en línea recta, mientras dibujamos círculos a su alrededor con nuestras huellas. Él va por su cuenta, paciente y constante, y nosotros por la nuestra, apresurados y perezosos a la vez, pero de vez en cuando nos encontramos en un punto de la ruta, recibimos el primer sol y nos decimos buenos días, o adiós. Que la vida se haga vida y el tiempo se haga tiempo. La cuestión es llegar al final del camino sin pensar que no hemos vivido bastante a cambio de sentirnos seguros en una línea y en un calendario que no era el nuestro.

GERARD QUINTANA, *El hombre que vivió dos veces*

Premio Ramon Llull 2021

AGRADECIMIENTOS

I si el cor diu que vol jugar-s'ho tot, qui soc jo per dir-li que no?

OQUES GRASSES, *Elefants*

Tras haber redactado un documento de alrededor de 300 páginas puede parecer surrealista, pero esta sea, probablemente, la parte más difícil de escribir. En todos estos años han pasado tantas personas que no me gustaría olvidarme de nadie. Y si es así, me disculpo.

Todo comenzó en Sídney (Australia) en marzo de 2019. Una maravillosa persona que, hasta entonces, era desconocida para mí, se convirtió en el padrino que todo estudiante de doctorado necesita. Gracias de corazón, Rubén Barakat, por tu pasión, tu conocimiento y tu sabiduría y, sobre todo, por el cariño que me has transmitido a lo largo de estos años. Y por los asados, faltaría más.

“Javis”, mis Javis y los Javis de tantos otros. Me habéis enseñado a amar lo que hago y a disfrutar del proceso. Javi Pérez, no miento si digo que soy quien soy y estoy donde estoy gracias a ti. Me siento muy afortunado de haber podido compartir tanto tiempo de calidad a tu lado, y de que me hayas brindado tantas oportunidades para crecer personal y profesionalmente. Javier Coterón, eres y serás mi debilidad. Me has dedicado tantas horas en estos cinco años que cualquier cosa que diga se quedará corta. Cada conversación que hemos tenido ha sido un aprendizaje enorme para mí. Este periodo de mi vida, sin duda, jamás lo olvidaré, y gran parte de la culpa ha sido tuya. Por ser persona y creer en la magia de las conexiones entre las personas. Eres una admirable especie en extinción. Gracias, de verdad.

A todo el equipo de la CEDI que ha estado al pie del cañón. Sin duda, este trabajo también es parte de vosotros y vosotras: Marta, Adriana, Áurea, Jose, y todos los que habéis colaborado en el desarrollo del programa DIE, que habéis viajado y habéis dedicado vuestro valioso tiempo y conocimiento. Cris, aunque vivas en tu mundo de fantasía, tú y tus visitas a la tercera planta del INEF también han formado parte de esto.

A cada una las ocho personas que me han brindado su tiempo y me han concedido una entrevista para abordar uno de los principales objetivos de este trabajo. A todos y a todas, gracias: Yolanda Erburu, Toni Suñer, Carmen Ocete, Javi Pérez, Marta Arce, Marta González, Javi López y Fernando Muñoz.

En Ibiza, al Consell Insular d'Eivissa, y a Toni Suñer en particular, por creer en este proyecto y permitirnos hacerlo realidad en un lugar, nuestra tierra, donde hemos comprobado en primera persona la importancia de acercar la inclusión a través del deporte a los centros educativos. Vicent Costa, amic, sense cap mena de dubte, això tampoc hagués estat possible si no t'haguessis creuat al nostre camí. Ets una de les tres peces clau en aquest petit i magnífic puzzle que formem.

Amigos de la infancia, gracias por permitirme ser parte de vuestra vida y por haberme acompañado en esta bendita locura: Alberto y Hassan, esto también es muy vuestro. A mis camaradas del INEF, que juntos lo hemos sufrido, pero juntos lo terminaremos. A mis extraordinarios compañeros –y amigos– con los que comparto el día a día en el instituto, por entenderme y remar conmigo, os debo mucho. Isma y Pablo, mis pilares desde que empezamos nuestras aventuras profesionales en 2012, por seguir creciendo juntos. Erik, el irracionalismo personificado y la pasión materializada. Gracias por ser siempre fiel a tu corazón, por remar a contracorriente, y por hacerme ver la vida

desde un lugar muy privilegiado. Bien sabes que *vinimos a ser leyendas del mundo del caos*.

Bruno, mamá, papá, gracias por creer en mí durante tanto tiempo, por ser mi refugio en los momentos de dificultad y por celebrar mis éxitos a mi lado. Vosotros me habéis enseñado a no tener miedo de afrontar retos de este calibre. Nada de esto tendría sentido si no estuvierais a mi lado. Os quiero.

Claudia, gràcies per posar una mica de caos en aquesta ment quadriculada, i per voler volar molt alt al meu costat. Això també és per tu.

A quienes estuvieron y ya no están. Por formar parte de esta breve pero intensa historia de mi vida.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	VII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS	XVII
ÍNDICE DE TABLAS	XX
ÍNDICE DE FIGURAS	XXII
RESUMEN	XXV
ABSTRACT	XXVIII
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	33
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	42
2.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	45
2.1.1. Estado actual de la inclusión en España	45
2.1.2. Evolución hacia el paradigma de la inclusión en educación.....	47
2.1.3. El modelo de la escuela inclusiva	49
2.1.4. El papel de la actividad física en el marco de la inclusión	53
2.2. EL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO	55
2.2.1. Marco legislativo vehicular.....	55
2.2.2. Principios de la educación	57
2.2.3. Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.....	60
2.2.3.1. Medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario	63
2.2.3.2. Medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario	65
2.2.3.3. Medidas de atención a la diversidad en Educación Física	68
2.2.3.4. Escolarización en la modalidad de Educación Especial.....	70
2.2.4. Estadísticas de alumnado con necesidades educativas especiales en España	72
2.3. LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	74
2.3.1. Los procesos de inclusión en el ámbito internacional	74
2.3.1.1. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud	75
2.3.1.2. El Diseño Universal para el Aprendizaje	83
2.3.1.3. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.....	86

2.3.2. La Educación Física Inclusiva	88
2.3.2.1. Inclusión frente a integración en Educación Física.....	91
2.3.2.2. Beneficios de la Educación Física Inclusiva	92
2.3.2.3. Barreras y facilitadores hacia la Educación Física Inclusiva	95
2.3.2.4. Estrategias para el éxito de la Educación Física Inclusiva.....	106
2.4. MODELOS PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA	110
2.4.1. STEP	110
2.4.2. TREE	111
2.4.3. PSME	112
CAPÍTULO III. NUESTRA INVESTIGACIÓN	115
3.1. OBJETIVOS.....	117
3.2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	117
3.3. MÉTODO	118
3.3.1. Información obtenida a partir de agentes protagonistas	120
3.3.1.1. Participantes	120
3.3.1.2. Procedimiento	125
3.3.1.3. Análisis de datos	128
3.3.2. Información obtenida de fuentes documentales relacionadas con el caso...	129
3.4. CRITERIOS PARA ASEGURAR LA CALIDAD DEL ESTUDIO	130
CAPÍTULO IV. EL PROGRAMA DIE EN LA ACTUALIDAD: FUNDAMENTACIÓN Y ESTRUCTURA	133
4.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL COMPORTAMIENTO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES HACIA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA	137
4.1.1. La autoeficacia del profesorado	138
4.1.2. Las actitudes en docentes y estudiantes	141
4.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE SENSIBILIZACIÓN PARA EL FOMENTO DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	147
4.2.1. El contacto directo	147
4.2.2. La información.....	149
4.2.3. La simulación.....	150
4.3. EL PROGRAMA DIE EN EL CONTEXTO DE LAS INICIATIVAS INTERNACIONALES DE SALUD Y DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO SOCIAL	152

4.3.1. El programa DIE y la CIF	152
4.3.2. El programa DIE y el DUA	156
4.3.3. El programa DIE y los ODS	161
4.4. ORGANIZACIÓN CONTEMPORÁNEA DEL PROGRAMA DIE	164
4.4.1. Adhesión al programa DIE: pasos a seguir.....	166
4.4.2. Secuenciación de las acciones del programa DIE.....	171
4.4.2.1. Modalidades deportivas del programa DIE.....	174
4.4.2.2. Uso de la plataforma online	174
4.4.3. Evaluación del programa DIE.....	182
4.4.3.1. Valoración general sobre la implementación del programa DIE	183
4.4.3.2. Medición de variables en estudiantes y profesorado.....	186
CAPÍTULO V. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROGRAMA DIE	193
5.1. ANTECEDENTES (2006-2011)	196
5.1.1. La responsabilidad social de las Fundaciones	196
5.1.2. El germen: el Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo como estructura de investigación entre Fundación Sanitas y Universidad Politécnica de Madrid.....	198
5.1.3. Acontecimientos principales “Antecedentes”	201
5.2. FASE 1. CONSTRUCCIÓN: AUNAR LOS INGREDIENTES NECESARIOS (2011-2012)..	202
5.2.1. La necesidad del deporte inclusivo en la escuela.....	202
5.2.2. La primera versión del programa DIE	206
5.2.3. Acontecimientos principales “Fase 1”	211
5.3. FASE 2. VERSIÓN INICIAL: LOS PRIMEROS COMENSALES (2012-2015)	212
5.3.1. Los primeros años del programa DIE	212
5.3.2. Acontecimientos principales “Fase 2”	218
5.4. FASE 3. REMODELACIÓN: LA RECONSTRUCCIÓN DEL PLATO (2015-2016)	219
5.4.1. Un replanteamiento necesario.....	219
5.4.2. Cambios sustanciales	223
5.4.3. Acontecimientos principales “Fase 3”	225
5.5. FASE 4. VERSIÓN FINAL: DEGUSTACIÓN DEL PLATO ESTRELLA (2016-2024)	227
5.5.1. La solidez del proyecto	227
5.5.2. Expansión del programa DIE.....	232
5.5.2.1. Motivos y alcance	232
5.5.2.2. Chile	234

5.5.2.3. Ibiza.....	235
5.5.3. El deportista paralímpico como elemento central.....	236
5.5.4. El periodo de COVID-19	240
5.5.5. Debilidades y propuestas de mejora	242
5.5.6. Acontecimientos principales “Fase 4”	245
5.6. DATOS DE PARTICIPACIÓN HASTA EL CURSO 2022/23	246
CAPÍTULO VI. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y ACADÉMICA DEL PROGRAMA DIE.....	249
6.1. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	252
6.1.1. Financiados en convocatoria pública competitiva	252
6.1.2. Financiados bajo el artículo 83 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.....	252
6.2. DOCENCIA Y PONENCIAS.....	253
6.2.1. El programa DIE como herramienta formativa	253
6.2.2. Ponencias en congresos, simposios y otras jornadas	256
6.3. PUBLICACIONES ACADÉMICAS Y CIENTÍFICAS	259
6.3.1. Tesis Doctorales, Trabajos Fin de Máster y Trabajos Fin de Grado	259
6.3.2. Libros y capítulos, artículos científicos y divulgativos, y contribuciones a congresos	266
6.4. RECONOCIMIENTOS Y PREMIOS	271
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN	273
7.1. SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ...	276
7.2. SOBRE LA RELACIÓN CON LAS INICIATIVAS INTERNACIONALES DE INCLUSIÓN	282
7.3. SOBRE LAS FASES DE IMPLEMENTACIÓN Y LA EVALUACIÓN.....	290
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES	298
CAPÍTULO IX. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	304
BIBLIOGRAFÍA.....	309
ANEXOS.....	373
ANEXO 1. INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID PARA EL PROGRAMA DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA (DIE)	375

ANEXO 2. HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADMINISTRADA A LOS ENTREVISTADOS	377
ANEXO 3. GUION PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	378

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

AC	Adaptaciones curriculares
AEDI	Alianza Estratégica por el Deporte Inclusivo
AF	Actividad física
AFA	Actividad física adaptada
CAST	Center for Applied Special Technology
CCAA	Comunidades Autónomas
CD	Contacto directo
CDPD	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEDI	Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo; antes Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (periodo 2012-2017)
CEIP	Colegio(s) de Educación Infantil y Primaria
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CM	Comunidad de Madrid
COPACHI	Comité Paralímpico Chileno
CPE	Comité Paralímpico Español
DALCO	Deambulación, Aprehensión, Localización y Comunicación
DI	Deporte inclusivo
DIE	Deporte Inclusivo en la Escuela
DU	Diseño Universal
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
ECD	Estudiante(s) con discapacidad
EE	Educación Especial
EF	Educación Física
EFI	Educación Física inclusiva
ESD	Estudiante(s) sin discapacidad
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FEDDF	Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física
FRM	Fundación Real Madrid

FS	Fundación Sanitas
IES	Instituto(s) de Educación Secundaria
INEF	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid
IPC	International Paralympic Committee
JJPP	Juegos Paralímpicos
LGDPDIS	Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
LOMLOE	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOU	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
MINEPS	Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte
NCHPAD	National Center on Health, Physical Activity and Disability
NEE	Necesidades educativas especiales
NEAE	Necesidades específicas de apoyo educativo
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEC	Proyecto educativo de centro
PSD	Paralympic School Day
PSME	Propuesta sistemática de modificación ecológica
SDI	Semana del Deporte Inclusivo
TA	Teoría de la Autoeficacia
TAFAD	Técnico Superior en Actividades Físicas y Animación Deportiva
TCP	Teoría del Comportamiento Planificado
TEA	Trastorno del espectro autista
UD	Unidad(es) didáctica(s)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPM	Universidad Politécnica de Madrid

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de estudiantes con NEAE.....	66
Tabla 2. Alumnado con NEE por discapacidad y escolarización en el curso 2022/23 ..	73
Tabla 3. Visión general de la CIF	78
Tabla 4. Síntesis del modelo DUA (versión 2.2)	85
Tabla 5. Identificación de los entrevistados y periodo de vinculación con el programa DIE	122
Tabla 6. Vínculo de pautas y puntos de verificación del modelo DUA (versión 2.2) con el programa DIE	158
Tabla 7. Acciones del programa DIE orientadas a la consecución de las metas específicas de los ODS.....	163
Tabla 8. Deportes (genéricos) y modalidades deportivas (específicas) incluidas en el programa DIE.....	175
Tabla 9. Códigos QR de acceso a los recursos didácticos de un deporte del programa DIE	178
Tabla 10. Desglose de participantes en el programa DIE hasta el curso 2022/23	247
Tabla 11. Proyectos que parten del programa DIE financiados bajo el artículo 83 de la LOU.....	253
Tabla 12. Formaciones oficiales de grado y posgrado en las que se aplica el programa DIE	254
Tabla 13. Formaciones no permanentes en las que se ha utilizado el programa DIE ..	255
Tabla 14. Ponencias nacionales e internacionales derivadas del programa DIE.....	257
Tabla 15. Relación de publicaciones académicas derivadas del programa DIE	260
Tabla 16. Publicaciones no académicas derivadas del programa DIE	266
Tabla 17. Listado de distintivos recibidos con motivo del programa DIE.....	271

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de AC y medidas de atención a la diversidad correspondientes.....	63
Figura 2. Modelo integral del funcionamiento y la discapacidad que sirve de fundamento a la CIF.....	76
Figura 3. Modelo ecológico extendido de facilitación y limitación de las variables para la AFA.....	79
Figura 4. Elementos de la CIF dentro del contexto de la AFA.....	80
Figura 5. Modelo descriptivo de la PSME.....	113
Figura 6. Tipología del estudio de caso de la presente investigación.....	119
Figura 7. Periodos de la recogida de datos en el estudio de caso.....	120
Figura 8. Características de los perfiles involucrados en el desarrollo del programa DIE.....	121
Figura 9. Esquema y relación de los distintos elementos que componen la TCP.....	143
Figura 10. Variables que influyen en las actitudes y en la autoeficacia del profesorado.....	144
Figura 11. Guía resumen sobre la estructuración del programa DIE.....	165
Figura 12. Convocatoria programa DIE Fundación Jóvenes y Deporte para el curso 2024/25.....	167
Figura 13. Convocatoria programa DIE Comunidad de Madrid para el curso 2024/25.....	168
Figura 14. Secuenciación, descripción e ilustración de las acciones del programa DIE.....	172
Figura 15. Pantalla inicial de la plataforma online DIE tras acceder con las credenciales personales.....	176
Figura 16. Deportes visibles en la plataforma online dentro del apartado “Recursos”.....	176
Figura 17. Ejemplo de deporte: Atletismo inclusivo con personas con discapacidad visual.....	177
Figura 18. Recursos didácticos en formato vídeo y fichas para estudiantes y profesorado.....	177
Figura 19. Pantalla inicial de la plataforma online DIE tras acceder con las credenciales personales.....	179

Figura 20. Apartado “Mis sesiones”	179
Figura 21. Crear una nueva sesión	180
Figura 22. Ocho primeras tareas visibles en el deporte seleccionado (Goalball inclusivo).....	180
Figura 23. Tareas incluidas en el deporte seleccionado, filtradas en función del nivel y el material.....	181
Figura 24. Ejemplo de tarea para el deporte seleccionado (Goalball inclusivo).....	182
Figura 25. Eje cronológico de las diferentes etapas del programa DIE	196
Figura 26. Primera publicación del programa DIE	210
Figura 27. Asociaciones generales de los temas generados con los componentes de la CIF, los indicadores del Global Matrix of Para Report Cards y el marco del análisis DAFO	284

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con discapacidad en el área de Educación Física es una temática que ha suscitado mucho interés entre los investigadores en los últimos años, especialmente debido a la instauración de distintas leyes educativas (a nivel nacional) y a la publicación de declaraciones y estamentos (a nivel internacional) en favor de la inclusión. Aun así, aunque los datos sobre la integración (que no inclusión) de jóvenes con discapacidad en centros educativos ordinarios son cada vez más alentadores, y que la literatura presenta diversas estrategias y modelos para atender a estos estudiantes en la materia, los procedimientos prácticos para promover la inclusión en Educación Física siguen siendo poco precisos.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar el origen, la evolución y el impacto del programa Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE), aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Politécnica de Madrid, como una experiencia educativa centrada en la inclusión en Educación Física. Para ello, se realizó una revisión exhaustiva del programa siguiendo el diseño de un estudio de caso, un método clave en ciencias sociales para comprender fenómenos complejos que necesitan ser abordados desde un método no jerarquizado, aportando una gran profundidad al objeto de estudio, empleando varias estrategias de recogida de información. Por una parte, se realizaron ocho entrevistas semi-estructuradas con personas vinculadas al programa, y se utilizó el software Nvivo para analizar los datos mediante un análisis temático reflexivo. Por otro lado, la información cualitativa recabada en las entrevistas se complementó con otras fuentes como un diario de campo, documentación y material clasificado del programa.

Los resultados obtenidos se estructuraron en tres capítulos, abordando los objetivos específicos de la tesis. En primer lugar, respecto a la fundamentación teórica y metodológica, a su relación con los distintos procesos de inclusión a nivel internacional y a su estructura de implementación actual, el programa coincide con otras intervenciones de concienciación hacia la discapacidad en Educación Física que se basan en las mismas teorías y utilizan las mismas estrategias didácticas de información, contacto directo y simulación. Además, el alineamiento del programa con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) representa una aportación valiosa en el contexto de la Educación Física inclusiva. Las fases de implementación del programa destacan sobre otras intervenciones educativas por integrar, en un solo marco, cuatro acciones claramente distinguidas y necesarias en las que docentes y estudiantes son protagonistas.

En segundo lugar, la información obtenida a través de las entrevistas proporcionó una mejor comprensión sobre el origen, la evolución y la expansión del programa, destacando la influencia de personas, entidades e instituciones, así como consecuencia del desarrollo de investigaciones específicas, atravesando cinco estadios en distintos periodos temporales. Asimismo, las experiencias y percepciones de los participantes revelaron tanto fortalezas como áreas de mejora del programa.

En tercer lugar, se sistematizó el producto académico-científico generado a lo largo de más de diez años de implementación del programa, clasificado en cuatro categorías: 1) proyectos de investigación; 2) docencia y ponencias; 3) publicaciones académicas y científicas; y 4) reconocimientos y premios.

Se concluye que la implementación del programa Deporte Inclusivo en la Escuela puede ser una buena práctica de cara al fomento de la inclusión de estudiantes con discapacidad gracias, en gran medida, a la especial atención prestada a la figura del profesor de Educación Física. Por último, se incorporan las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in Physical Education has been a highly interesting topic for researchers in recent years due to the enactment of several national education laws and the publication of international statements and declarations in favor of inclusion. However, although data on the integration (as distinct from inclusion) of children with disabilities in mainstream settings is increasingly encouraging, and various strategies and models for appropriately serving these students in Physical Education have emerged in the literature, effective practices for promoting inclusion in this area remain unclear.

The main purpose of this research was to analyze the origins, development and impact of the Inclusive Sport at School (ISS) program, approved by the Ethics Committee of the Universidad Politécnica de Madrid, as an educational experience based on inclusion in the field of Physical Education. To this end, an in-depth review of the Inclusive Sport at School program was considered following a case study design, a key method in social sciences to understand complex phenomena that need to be approached from a non-hierarchical method, providing great depth to the object of study. Thus, several strategies for data collection were identified. On the one hand, eight semi-structured interviews were conducted with people involved in the program, and the data was analyzed through a reflexive thematic analysis using Nvivo software. On the other hand, the qualitative information obtained in the interviews was complemented using other valid sources of data collection (field notes, documentary sources or classified material from the program itself).

The results obtained were structured into three chapters to meet the specific objectives of this thesis. First, in terms of the theoretical and methodological basis of the program, its relationship with the different processes of inclusion at the international level and its current implementation structure, the program is consistent with other disability awareness interventions in Physical Education that are based on the same theories and use the same didactic strategies of information, direct contact and simulation. In addition, the program's alignment with the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), the Universal Design for Learning (UDL) model and the Sustainable Development Goals (SDGs) represents a valuable contribution in the context of inclusive Physical Education. The implementation phases of the program differ from other educational interventions in that they integrate, in a single framework, four clearly distinct and necessary actions in which teachers and students are the protagonists.

Second, the information obtained from the individual interviews provided a better understanding of how and why the program was initiated, how it has evolved over the years and how, with the influence of individuals, organizations, and institutions, as well as the development of specific research, its expansion has been driven to its current state, going through five stages in different time periods. The personal experiences and perceptions of the participants have also revealed the strengths and weaknesses of the program.

Thirdly, the academic-scientific product generated over more than ten years of program implementation was systematized and classified into four categories: 1) research projects; 2) teaching and lectures; 3) academic and scientific publications; and 4) recognitions and awards.

It is concluded that the implementation of the Inclusive Sport at School program stands out as a good practice in terms of promoting the inclusion of students with disabilities, thanks in large part to the special attention paid to the figure of the Physical Education teacher. Finally, the limitations of the study and suggestions for future research are included.

We must place feelings of being included above feeling like we are including.

JUSTIN A. HAEGELE, *Oral communication*

17th European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA 2024)

CAPÍTULO I

—

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, a pesar de que se están produciendo avances significativos en los procesos de inclusión educativa (Ainscow, 2020b), muchas de las experiencias de los estudiantes con discapacidad (ECD) en el aula de Educación Física (EF) siguen siendo negativas (Blinde & McCallister, 1998; Holland & Haegele, 2021; Tanure Alves et al., 2021), por lo que la eficacia de la Educación Física inclusiva (EFI) para cumplir los objetivos internacionales de inclusión parece algo cuestionable (Fröberg, 2021).

Uno de los principales condicionantes hacia el éxito en la inclusión de ECD en el aula de EF será la actitud mostrada tanto por el profesorado (Hutzler et al., 2019) como por los iguales sin discapacidad (Freer, 2023). En este sentido, son muchas las actividades que se han diseñado con el objetivo de mejorar las actitudes de los estudiantes y, en última instancia, favorecer la inclusión de todo el alumnado en EF (Felipe-Rello & Garoz Puerta, 2014). Si bien es cierto que algunos investigadores han implementado propuestas educativas de larga duración, especialmente aquellas que se han desarrollado en el ámbito universitario (Al-Hadabi et al., 2021; Ellis et al., 2012; Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022), por lo general, estas intervenciones tienden a ser eventuales, teniendo una duración limitada normalmente a un día (e.g. Liu et al., 2010; McKay et al., 2018; Řičica et al., 2021; Wilhite et al., 1997) o, en el mejor de los casos, a varias sesiones en un breve periodo de tiempo (e.g. Abellán et al., 2018; Block & Zeman, 1996; Campos et al., 2014; Pérez-Torrallba et al., 2019; Reina et al., 2011), lo que limita notablemente la posibilidad de generalizar tanto las intervenciones como los resultados obtenidos, si es que estos son positivos (Pocock & Miyahara, 2018).

A diferencia de las mencionadas intervenciones educativas que procuran contribuir a la inclusión de ECD en EF de manera puntual o intermitente, el programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE) pretende ser un recurso educativo transversal y permanente en los centros educativos, siendo el docente de EF el promotor y principal responsable de su aplicación. Este programa ofrece al profesorado una amplia variedad de herramientas y materiales didácticos, a partir de una formación previa en el mismo, que le permiten realizar múltiples actividades con sus estudiantes a lo largo de uno o más cursos académicos, tomando los deportes de las personas con discapacidad como contenido para trabajar de la asignatura (Pérez-Tejero et al., 2021). Mediante la promoción de la práctica deportiva inclusiva y las actividades de concienciación en centros educativos, el programa DIE tiene el propósito de favorecer un cambio de actitudes en positivo en docentes y estudiantes que ayude a erradicar las situaciones adversas experimentadas por los ECD en EF (Ocete et al., 2015; Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013).

Ejemplo de la importancia y originalidad de este programa educativo es el apoyo institucional que recibe, habiendo implicadas más de tres decenas de instituciones a nivel nacional e internacional en los últimos 12 años, entre las que se encuentran administraciones (educativas y deportivas) regionales, autonómicas y estatales, federaciones deportivas, fundaciones y clubes deportivos, que serán objeto de análisis en esta investigación. El compromiso de estas instituciones, entre otras cosas, ha posibilitado la expansión del programa más allá de su región de origen (Comunidad de Madrid). Además, la repercusión que ha tenido el programa también da señales de la magnitud del mismo. Desde el curso académico 2012/13 –primera ocasión en que se llevó el programa a la práctica– hasta el curso 2022/23, han participado un total de 385 centros educativos

de distintos niveles de escolarización, 1.068 docentes, 50.218 estudiantes sin discapacidad (ESD) y 1.659 ECD.

Parte fundamental del programa DIE, que garantiza su impacto y otorga calidad al mismo, son las vertientes investigadora y académica que lo acompañan. Así, desde 2012, este programa no solo ha servido como marco para el desarrollo de numerosas publicaciones en distintos formatos (libros, capítulos de libro, artículos científicos y de divulgación, y trabajos universitarios), sino también para ser aplicado en actividades de formación y difusión, tanto con carácter permanente como eventual.

En cuanto al contexto académico, utilizando el programa como eje transversal, se han realizado un considerable número de trabajos universitarios (en forma de Tesis Doctoral, Trabajos Fin de Máster o Trabajos Fin de Grado) que, a posteriori, han favorecido el propio crecimiento del programa, en forma de contenido, análisis o propuestas innovadoras. Asimismo, el propio programa se ha tomado (y sigue tomando) como material de referencia para impartir formación en titulaciones oficiales universitarias de Grado y Posgrado, en cursos de formación continua (jornadas o actividades puntuales, cursos de capacitación del profesorado, etc.), o en entornos de divulgación científica (congresos, simposios, etc.).

Respecto a las publicaciones científicas, tras la presentación del programa (Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013), pocos años más tarde se publicaron el sustento teórico y las estrategias metodológicas que lo acompañan (Ocete et al., 2015), y una tesis doctoral en la que se analizaron numerosas variables del alumnado participante en el primer curso de su implementación (Ocete, 2016). Desde entonces, se ha explorado el efecto del programa en variables tanto del alumnado como del profesorado de EF. En relación a los ESD, se han evaluado los valores que les suscita el programa (Ocete, Lamata, et al., 2017), el

cambio de actitudes tras su participación en el mismo (Ocete, 2016; Ocete, Pérez-Tejero, et al., 2017), su nivel de competitividad y cómo esto influye en los procesos de inclusión en EF (Ocete et al., 2020), o cómo su participación en distintas actividades afecta sobre las necesidades psicológicas básicas (Pérez-Tejero, Grassi-Roig, Franco, et al., 2022). Más recientemente, en una investigación cualitativa llevada a cabo con ECD de centros educativos que participaron en el programa DIE, se les inquirió a estos acerca de su experiencia personal en el ámbito de EF (Lamata et al., 2024). Atendiendo al perfil del docente, se ha analizado cómo la formación continua en el contexto del programa modifica su percepción de autoeficacia a la hora de incluir a ECD en el aula de EF (Grassi-Roig et al., 2022).

De acuerdo con Block et al. (2021), quienes pusieron de manifiesto las necesidades más actuales de investigación en el marco de la EFI, existen cuatro grandes áreas de estudio cuyos objetivos deben servir para establecer una estructura lógica de estudios que orienten a los académicos, sean replicables en múltiples lugares y, en última instancia, fundamenten e informen sobre las mejores prácticas. Estas áreas se centran en: 1) experiencias de los ECD en primera persona; 2) formación de los profesionales de la actividad física (AF) y la EF adaptada; 3) modelos curriculares y didácticos aplicables con ECD; y 4) beneficios sociales de la inclusión para los ECD.

Siguiendo las áreas de estudio a las que aluden estos autores, algunas de las cuestiones aún por resolver y que tratan de atenderse en este trabajo serían, en relación a la primera área: ¿cuáles son las modificaciones necesarias en EF para garantizar que se fomenten experiencias educativas positivas y disminuyan las negativas?; en cuanto a la segunda: ¿cuáles son los retos a los que se enfrentan los educadores físicos a la hora de crear y aplicar un programa educativo individualizado adecuado para los ECD?, ¿están

asociados los modelos didácticos como la instrucción diferenciada y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con el éxito de los ECD en EF?, ¿qué necesidades existen en los programas de formación inicial?, ¿qué experiencias prácticas deberían incorporarse en los programas de formación para preparar a los educadores físicos para la inclusión?; y, respecto a la cuarta: ¿se relacionan los estudiantes con y sin discapacidad durante las clases de EF?, ¿qué programas pueden implementarse para aumentar las interacciones sociales positivas entre estudiantes con y sin discapacidad en EF?, ¿hay actividades específicas de los programas de concienciación, como por ejemplo las interacciones entre deportistas paralímpicos y participantes, que sean especialmente eficaces a la hora de promover una mejor comprensión y aceptación de las personas con discapacidad o cambiar las actitudes hacia la inclusión de ECD en EF? Además, los mismos autores subrayan la necesidad de “identificar y analizar programas ejemplares para determinar por qué son eficaces para los ECD y cómo pueden reproducirse y aplicarse en otros contextos de EF (en Estados Unidos)” (Block et al., 2021, p. 11).

En esta investigación se pretenden abordar algunas de estas cuestiones en la reflexión a partir del análisis de la creación, desarrollo e implementación del programa DIE en la última década. Por esta razón, a la luz de lo expuesto hasta el momento, se ha considerado que la revisión en profundidad del programa DIE, siguiendo el diseño de un estudio de caso, puede, presumiblemente, ser una buena contribución a la comunidad científica y servir como ejemplo a otros investigadores para desarrollar intervenciones educativas continuadas que actúen en favor de la inclusión en EF. El estudio de caso es uno de los principales medios de investigación en ciencias sociales (Thomas, 2011) y se ha utilizado en múltiples disciplinas para comprender fenómenos complejos que necesitan ser abordados desde un método no jerarquizado, aportando una gran profundidad al objeto de estudio. Siguiendo esta metodología del estudio de caso, el presente trabajo pretende

esclarecer detalladamente *cómo y por qué* el programa DIE, como programa educativo, se ha convertido en una experiencia exitosa contrastada a nivel nacional e internacional, alcanzado el reconocimiento y la dimensión actual (Yin, 2018).

Para presentar el estudio de caso, este trabajo se guiará por la siguiente estructura: en el capítulo II, se desarrolla el marco teórico que enmarca al programa DIE, lo que incluye un recorrido por la evolución de la educación inclusiva en los últimos años albor de las leyes educativas, la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en España, las características de los procesos de inclusión (especialmente en el ámbito de la EF) y, por último, los modelos didácticos existentes que procuran facilitar la participación del alumnado con discapacidad en EF. Seguidamente, en el capítulo III se exponen los objetivos y estructura del trabajo, el método que se ha seguido para el desarrollo del mismo, y los criterios que aseguran la calidad de la investigación. En el capítulo IV se presentan la fundamentación teórica y metodológica del programa, su vínculo con los modelos de inclusión internacionales y su estructura de implementación actual. En el siguiente capítulo, gracias a la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a personas vinculadas al programa, se narra y analiza la evolución del mismo desde su creación hasta día de hoy. El capítulo VI incorpora los resultados sistematizados de la búsqueda documental relacionada con el programa. Por último, la discusión, las conclusiones, y las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación se incorporan en los capítulos VII, VIII y IX de la tesis, respectivamente.

CAPÍTULO II



ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las personas con discapacidad son aquellas que hacen lo mismo que las demás de una manera diferente. Llegan al mismo sitio, pero por un camino distinto. A veces, esos caminos alternativos ya existen y es más fácil. Otras, hay que inventarlos y hacerlos nuevos porque nadie los ha recorrido antes. (Marta Arce, comunicación personal, 10 de abril de 2023)

Mujer, madre y deportista con discapacidad –tiene un porcentaje de visión del 10%–, Marta enfatiza sobre esta opinión cada vez que realiza una ponencia en los centros educativos que visita con motivo del programa DIE. Con numerosos éxitos deportivos en su palmarés, entre los que destacan tres medallas en los Juegos Paralímpicos (JJPP) de Atenas 2004, Pekín 2008 y Londres 2012, respectivamente, lo que la judoca intenta transmitir a las nuevas generaciones es que cualquier persona puede desenvolverse en la sociedad, independientemente de sus capacidades. Trasladado al contexto educativo, el mensaje de la deportista pretende sensibilizar y concienciar a los ESD acerca de la situación de sus iguales con discapacidad. Lo que resulta de vital importancia es que los ESD –los cuales en entornos inclusivos comparten no solo espacio y tiempo con los ECD, sino que también las mismas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo holístico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019b)– sean conscientes de las limitaciones de sus pares con discapacidad (propias y del entorno) y, siempre y cuando su compañero explícitamente lo requiera, puedan facilitar su inclusión dentro y fuera del aula.

En la actualidad, gracias a los nuevos acuerdos a nivel legislativo-gubernamental que se han ido sucediendo en las últimas décadas, las personas con discapacidad son mucho más reconocidas y su aceptación, tanto en el ámbito educativo como en otros de la sociedad, está cada vez más naturalizada (Organización Mundial de la Salud [OMS] & Banco Mundial, 2011; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006; UNESCO, 1994, 2020): no en vano, es una cuestión fundamental de derechos humanos.

2.1. La educación inclusiva

2.1.1. Estado actual de la inclusión en España

Desde que la Asamblea General de la ONU proclamara la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), cualquier persona, independientemente de sus condiciones individuales y características sociodemográficas, incluidas aquellas con discapacidad, tiene reconocidos los mismos derechos y libertades. Concretamente, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; ONU, 2006) lo aplica en este colectivo, pues sus principios abogan por la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.

En España, la CDPD fue ratificada por el Parlamento en el año 2007 y, en lo sucesivo, se erige como una de las herramientas legislativas más poderosas en favor de la inclusión tanto en el ámbito educativo (artículo 24) como en la participación en actividades físico-deportivas, incluidas aquellas que se dan en el contexto escolar (artículo 30) (Jefatura del Estado, 2008). Además, este instrumento internacional de derechos humanos ha sido clave para la reciente reforma en el artículo 49 de la Constitución Española, la cual precisaba de una “actualización en cuanto a su lenguaje y contenido para reflejar los valores que inspiran la protección de este colectivo” (Jefatura

del Estado, 2024, p. 19463). Esta enmienda, que responde a la demanda del propio colectivo durante décadas, modifica el texto original del año 1978, el cual sostenía que “los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos” (Cortes Generales, 1978, p. 11), quedando redactado en los siguientes términos (Jefatura del Estado, 2024, p. 19463):

Los poderes públicos impulsarán las políticas que garanticen la plena autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad, en entornos universalmente accesibles. Asimismo, fomentarán la participación de sus organizaciones, en los términos que la ley establezca. Se atenderán particularmente las necesidades específicas de las mujeres y los menores con discapacidad.

Así, se puede observar un cambio significativo en los términos dispuestos para referirse a este colectivo, pasando de emplear la expresión “disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos” a utilizar el lenguaje de “persona primero” (UNESCO, 2019a), aludiendo explícitamente a “personas con discapacidad”. Además, la concepción de su desarrollo en la sociedad también evoluciona en tanto que se hablaba de “previsión, tratamiento, rehabilitación e integración” del colectivo, mientras que en la nueva redacción se propone garantizar la “plena autonomía y la inclusión social” de estas personas, entendiendo la *inclusión social* como (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013):

Principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar

plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás. (p. 11)

2.1.2. Evolución hacia el paradigma de la inclusión en educación

El ámbito que nos ocupa a lo largo de este documento, el educativo, desarrolla el valor, principio y derecho moral de la igualdad, pues en la medida que la persona tenga igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, las tendrá también en la vida para su realización (Parra, 2010).

El término *inclusión* en la educación se entiende como un derecho fundamental que debe acoger y apoyar la diversidad entre los estudiantes, entrañando la oportunidad de sentar las bases de una sociedad inclusiva (UNESCO, 2009, 2019b). Hasta día de hoy, *inclusión* y *educación* han sido –y siguen siendo– dos conceptos en constante evolución que han estrechado su relación gracias a los distintos hitos que se han ido sucediendo en los organismos internacionales (Echeita & Sandoval, 2002; Martínez Abellán et al., 2010). Un punto de inflexión en la educación de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) (ver epígrafe 2.2.3. para más detalle) fue la publicación del Informe Warnock (Warnock, 1987). Este informe constituyó la base de importantes cambios conceptuales, administrativos y prácticos a nivel internacional, y desarrolló las propuestas de integración de los estudiantes con NEE en las escuelas ordinarias o regulares de enseñanza, especificando que las necesidades educativas del alumnado, incluidas las NEE, debían considerarse como un continuo y no como una dicotomía de *minusvalía* frente a *no-minusvalía* o de *NEE* contra *no-NEE*. Así, este informe provocó un cambio de modelo en la Educación Especial (EE): del modelo basado en el déficit, en el que las limitaciones y el diagnóstico del estudiante eran el punto de partida, a un modelo basado en las competencias, donde el desarrollo de las capacidades (a todos los niveles)

determinaría la acción educativa (Roldán & Reina, 2019). Con la aplicación de este principio se pretendía aceptar al alumno con NEE sin necesidad de convertirlo en “normal”, intentando mejorar las capacidades para su futuro desempeño laboral y autonomía personal en la sociedad, sin etiquetar ni categorizar despectivamente (Parra, 2010). Además, la atención específica a la participación de padres y madres del alumnado con NEE fue un elemento fundamental, diferenciador y positivo de este informe (Lindsay et al., 2020).

Pocos años más tarde, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) supuso un gran impulso para la educación inclusiva. Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos (UNESCO, 1990). En esta conferencia se exploraron los cambios políticos fundamentales necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora y se establecieron los principios prácticos que otorgaran de recursos a los centros educativos para atender a todo el alumnado, en particular a los estudiantes con NEE. Esta Declaración abogó por el derecho a la educación de las personas con NEE, así como su acceso a las escuelas ordinarias, independientemente de sus capacidades, intereses y características, siendo los sistemas educativos los que debieran adaptarse a sus necesidades. Se proclamó que las escuelas ordinarias con orientación integradora representaban el medio más eficaz para luchar contra las actitudes discriminatorias y desarrollar una sociedad integradora, proporcionaban una educación efectiva y eficiente para todos los estudiantes y, además, optimizaban la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo. En resumen, el papel de la integración destaca la labor de la EE como parte del sistema educativo general y hace hincapié en el derecho de todo el alumnado a recibir un apoyo educativo apropiado (Obrusnikova & Block, 2020).

En la década de los 90, el modelo integrador fue evolucionando hasta llegar a la filosofía de la inclusión (Hunt & McDonnell, 2007; Wilson et al., 2020), modo en el que la escuela debe atender a la diversidad. Este cambio de paradigma no refleja simplemente una cuestión semántica, sino que representa un cambio conceptual e ideológico. La premisa básica es que hay que modificar el sistema para responder al conjunto de estudiantes, en lugar de pretender que sea el individuo quien se adapte al sistema, integrándose en él. Por tanto, la evolución va desde “un estudiante integrado en la escuela, a una escuela que incluye al estudiante” (Ainscow, 2005; Barrio de la Puente, 2009).

2.1.3. El modelo de la escuela inclusiva

Siguiendo a Stainback & Stainback (1999), la escuela inclusiva es un lugar donde cualquier estudiante tiene cabida y es aceptado y apoyado por sus iguales y otros miembros de la comunidad educativa, en el proceso de dar respuesta a sus necesidades educativas. Este planteamiento suscitó una transformación significativa del sistema educativo, en virtud de la cual se consideraba que los jóvenes pertenecían a un grupo (inclusión) en lugar de ser admitidos como extraños en un grupo existente (integración) (Echeita & Sandoval, 2002). Así, la escuela inclusiva pretende hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades, y a la participación, constituyendo un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (Parra, 2010).

Aunque tanto los modelos educativos de integración y de inclusión comparten aspectos comunes, es importante distinguir los puntos clave entre ambos conceptos para no caer en el error de utilizar ambos términos indistintamente. Por una parte, la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con NEE, dotándolos

de determinados apoyos, recursos y profesionales que les permitan desarrollar sus capacidades. En este proceso, el sistema educativo permanece más o menos intacto, y son los estudiantes que se integran quienes tienen la tarea de adaptarse a él. Además, la integración deja a un lado la homogenización del alumnado y permite que se acepte la diversidad en el aula, considerándola un elemento enriquecedor para todos los estudiantes (Bea Francisco et al., 2020).

Por otra parte, en el modelo inclusivo se encuentran implicados todos los estudiantes y miembros de la comunidad educativa, lo que permite aceptar la diversidad como una situación normal, ya que todos sus miembros deben estar capacitados para atender la heterogeneidad. Este modelo propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones, entendiendo que cada estudiante debe adquirir los aprendizajes de una manera diferente. La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza y las infraestructuras de modo que se adapten a la diversidad de los escolares. En este contexto, la escuela inclusiva se concibe como una comunidad educativa que se empeña en la construcción de un proyecto común y que supone un constante proceso de reorganización interna, suscitando a la participación de los miembros de la comunidad en las prácticas educativas y sociales y en el establecimiento de redes de apoyo, acciones encaminadas a lograr simultáneamente el proceso de inclusión y el proceso de reducción de la exclusión al mínimo (Barrio de la Puente, 2009; Oliver, 1996; Stainback & Stainback, 1999).

De acuerdo con Ainscow (2020), este movimiento hacia la escuela inclusiva puede sustanciarse en varios motivos. En primer lugar, existe una *justificación educativa*: el requisito de que las escuelas inclusivas eduquen conjuntamente a todos los estudiantes

significa que tienen que desarrollar formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y que, por lo tanto, beneficien a todos ellos. En segundo lugar, una *justificación social*: las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños y niñas de una determinada comunidad juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, formando la base de una sociedad justa y no discriminatoria. Y, en tercer lugar, una *justificación económica*: probablemente sea menos costoso establecer y mantener escuelas regulares que eduquen conjuntamente a todo el alumnado que crear un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas especializadas en grupos particulares de estudiantes.

Así, la escuela inclusiva debe entenderse como un proceso activo y participativo en la comunidad escolar que implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa como en el currículo y en la organización escolar, impactando de manera general en todos los agentes implicados, y no únicamente en los estudiantes con NEE (Dueñas Buey, 2010; Stainback & Stainback, 1999). Si bien no existe un modelo único de escuelas inclusivas, en virtud –parcialmente– de la propia filosofía de cada centro educativo, la inclusión en educación debe responder a cuatro elementos clave (e.g. Ainscow, 2005, 2020a; Ainscow et al., 2006; Echeita & Ainscow, 2011):

- *La inclusión debe ser un proceso.* Debe entenderse como una búsqueda constante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a sacar provecho de la misma. De este modo, las diferencias pasan a considerarse como un estímulo positivo para fomentar el aprendizaje, tanto entre los niños como entre los adultos.
- *La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras.* Se consideran barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este

proceso y que se concretan en las culturas, políticas y prácticas educativas que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes generan exclusión. Por lo tanto, la mejora de inclusión implica recopilar y evaluar información procedente de una amplia variedad de fuentes en contextos concretos, con el fin de planificar mejoras en las políticas y en las prácticas. También consiste en aprovechar las evidencias para estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

Al respecto, Booth & Ainscow (2002) publicaron el *Index for Inclusion*, un documento de referencia a nivel internacional (traducido a más de 20 idiomas) que pretende ayudar en el proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, políticas y prácticas educativas con orientación inclusiva. Esta guía pretende facilitar la detección de barreras que pudieran dificultar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, una vez identificadas, ofrece las herramientas necesarias para poner en marcha un proceso de mejora sobre las que el centro considere prioritario intervenir.

- *La inclusión busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes.* El término presencia tiene que ver con el lugar donde se educa a niños y niñas y con la fiabilidad y puntualidad de su asistencia; la participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras están allí y, por tanto, debe incorporar las opiniones del propio alumnado, es decir, su valoración de su bienestar personal y social. Por último, el éxito tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación al currículo educativo de cada país, y no solo con los resultados de pruebas académicas.
- *La inclusión pone el énfasis en aquellos grupos de estudiantes en riesgo de exclusión, marginalización o fracaso escolar.* Esto conlleva asumir la

responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente más vulnerables sean objeto de un seguimiento minucioso y que, en caso necesario, se tomen medidas para garantizar su presencia, participación y logros dentro del sistema educativo.

En suma, los procesos de inclusión en educación tienen que ver con la equidad del sistema educativo. Se refiere al proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, atendiendo a las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación, lo cual requiere transformaciones con una perspectiva ecológica y sistémica, tal y como indica la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016). Esto va de la mano con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030 (ONU, 2015); concretamente, el ODS 4 indica textualmente: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 16). Más adelante, en el apartado 2.3.2.1. se abordarán en detenimiento las diferencias entre los conceptos de inclusión e integración en EF.

2.1.4. El papel de la actividad física en el marco de la inclusión

Distintos organismos internacionales destacan la AF, la EF y el deporte como promotores y facilitadores de la inclusión. Por ejemplo, el artículo 30 de la CDPD (ONU, 2006) se refiere a la “Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte”, destacando una serie de medidas para que las personas con discapacidad puedan participar activamente en las actividades deportivas generales a todos los niveles y, en lo que al ámbito educativo se refiere, afirma: “asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la

participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar” (p. 26).

Posteriormente, en el año 2015 se publicó la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte (UNESCO, 2015), documento inspirado en los derechos humanos y adoptado por los estados miembros de la UNESCO, que proclama hacer hincapié sobre lo siguiente:

Que los recursos, el poder y la responsabilidad de la educación física, la actividad física y el deporte deben asignarse sin discriminación alguna, ya sea esta sexista o fundada en la edad o la discapacidad o de cualquier otro tipo, a fin de superar la exclusión experimentada por los grupos vulnerables o marginados. (p. 1)

Por último, la Agenda 2030 también destaca que el deporte y la AF son un factor importante del desarrollo, reconociendo la creciente contribución en procesos de paz y en la promoción de la tolerancia y el respeto, mejorando así la inclusión social (ONU, 2015). En esta línea, cabe mencionar la Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS VI – Plan de acción de Kazán; UNESCO, 2017a) como marco que define las esferas políticas principales de la EF y el deporte a nivel internacional. El Plan de acción de Kazán reconoce la EF de calidad como la estrategia más favorecedora para garantizar la participación inclusiva en el deporte y la AF.

De acuerdo con lo anterior, existe una gran necesidad de generar procesos en los cuales se garantice la participación efectiva y la inclusión de las personas con discapacidad como actores relevantes, fundamentales y primordiales bajo un marco de derecho y equidad en el contexto de la AF, la EF y el deporte.

2.2. El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Puesto que el origen del programa DIE –así como gran parte de su desarrollo– ha sido en el marco del sistema educativo español, en este apartado se abordará la situación del alumnado con NEAE atendiendo al contexto de este país, concretamente desde la ley educativa más actual.

2.2.1. Marco legislativo vehicular

En las últimas décadas, el sistema educativo español ha sido escenario de constantes modificaciones debido a los continuos cambios en el gobierno central. De hecho, en algo más de cuarenta años que lleva el país instaurado en democracia, la legislación educativa se ha visto modificada hasta en ocho ocasiones. En la práctica, la falta de un marco normativo estable puede que afecte a la calidad y compromiso que estudiantes, profesorado y comunidad educativa muestren con la educación (Fernández-Soria & Sevilla-Merino, 2021). Sin embargo, visto desde otra perspectiva, la aprobación y entrada en vigor de nuevas leyes también representa una evolución en muchos aspectos, como el interés en seguir las directrices de la política educativa internacional y, concretamente, en la adopción de un enfoque que se alinee con los instrumentos internacionales de derechos humanos (Calderón-Almendros, 2021). En este sentido, uno de los puntos clave de la vigente ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), es que, en un plazo de diez años, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad (García Martín, 2021). A lo largo de este apartado se presentan las acciones específicas que el sistema educativo español propone para atender al alumnado con NEE asociadas a discapacidad.

La Constitución Española de 1978 reconoce, como uno de los derechos esenciales, la educación y la libertad de enseñanza (Cortes Generales, 1978). En concreto, el artículo 27.3 especifica: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 8). El principal enlace entre la Constitución y la actual LOMLOE aparece en el artículo sexto de la disposición final primera (modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación), donde se dispone que “todos los alumnos y alumnas tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando” (p. 122947). Consecuentemente, los derechos básicos del alumnado que recoge la legislación vigente hacen referencia a la pertinencia en el sistema educativo de cualquier tipo de estudiante, independientemente de sus características, capacidades, orígenes, creencias o convicciones, conforme a la Constitución. Asimismo se hace alusión explícita al derecho a una educación inclusiva y de calidad y, además, a que aquellos estudiantes con NEE y con dificultades de ingreso y/o permanencia en el sistema educativo tengan preferencia a la hora de percibir las ayudas y apoyos necesarios. Atendiendo a la normativa educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), los derechos básicos que se reconocen al alumnado son:

- a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
- b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.
- c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.
- d) A recibir orientación educativa y profesional.
- e) A una educación inclusiva y de calidad.

- f) A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución.
- g) A la protección contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar.
- h) A expresar sus opiniones libremente, respetando los derechos y la reputación de las demás personas, en el marco de las normas de convivencia del centro.
- i) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.
- j) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- k) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

2.2.2. Principios de la educación

La renovación de la LOMLOE en comparación con sus precedentes se distingue desde el artículo 1, donde se manifiestan los *principios* de la educación. En este artículo se puede advertir la propuesta relativa al progreso en la construcción de nuevos entornos de aprendizaje abiertos, la igualdad de oportunidades y la cohesión social (Valdivieso Burón, 2021). Se observa una ampliación en la redacción este artículo respecto a la anterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), sobre los principios que inspiran el sistema educativo, basándose en el ODS 4 de la Agenda 2030.

Paralelamente, la disposición adicional cuarta de la LOMLOE refuerza los principios que se exponen en el artículo 1, dilucidando:

Las Administraciones educativas velarán por que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna [...]. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, al amparo del artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad [...]. (p. 122909)

En primer lugar, el artículo 1 añade un nuevo apartado que explicita el reconocimiento superior del interés del menor a participar en las decisiones que le afecten, de acuerdo con los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y sus Protocolos facultativos. En segundo lugar, se extiende y refuerza el principio referente a la *calidad de la educación*, destacando que esta debe ser para todo el alumnado sin que exista discriminación alguna vinculada a condiciones o circunstancias personales o sociales, entre las que aparece expresamente la discapacidad. En tercer lugar, se profundiza en el principio de *equidad* y se conceptualiza desde un enfoque proactivo basado en el contenido de la CDPD (ONU, 2006).

Este tercer principio implica, inevitablemente, en línea con los derechos básicos del alumnado, la expansión de acciones políticas e intervenciones pedagógicas orientadas a: 1) conseguir el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado; 2) garantizar la

inclusión educativa atendiendo a la diversidad de necesidades; 3) promover accesibilidad universal a la educación; y 4) respaldar la igualdad de derechos y oportunidades. La adopción del término *equidad* conlleva que el sistema educativo busque erradicar cualquier tipo de discriminación y aparezca una compensación generalizada hacia las desigualdades de tipo personal, cultural, económico y social, especialmente si derivan de algún tipo de discapacidad (Valdivieso Burón, 2021). De esta manera, el artículo 4 de la LOMLOE, *la enseñanza básica*, modifica el contenido en el apartado 3 respecto a la LOMCE, y especifica:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera. (p. 122882)

Como consecuencia de lo anterior, el marco legislativo propuesto en España concede autonomía pedagógica y organizativa a las administraciones educativas, quienes tienen la responsabilidad de dotar a centros educativos, profesorado y otros profesionales con los recursos y formación necesaria para atender adecuadamente al alumnado. El apartado 2 del artículo 71 lo esclarece como sigue:

Corresponde a las Administraciones Educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a

la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (p. 122909)

Así, el éxito escolar dependerá tanto del alumnado como de los propios centros educativos y su profesorado, responsables de organizar de manera comprensiva los procesos curriculares y entornos de enseñanza-aprendizaje (Ocete, 2016).

2.2.3. Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Con el fin de proporcionar a todo el alumnado del sistema educativo español una educación adecuada a sus características y necesidades, las *medidas de atención a las diferencias individuales*¹ se erigen como el fundamento que debe guiar todo el proceso de la enseñanza básica. Suponen el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado, tratando de contemplar la diversidad como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. El principio de inclusión orienta la apropiada respuesta educativa a todos los estudiantes, entendiendo que únicamente así se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se estimula una mayor cohesión social, siguiendo los principios del modelo DUA (*Center for Applied Special Technology*

¹ Este término se adopta del Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación y Universidades, 2023).

[CAST], 2018). La atención a la diversidad, por lo tanto, pretende proporcionar la respuesta educativa necesaria al alumnado con NEAE a lo largo de todas las etapas educativas (Eurydice, 2024b)².

Siguiendo el modelo de estado descentralizado del sistema educativo español, el cual reparte el ejercicio de las competencias educativas entre todos los niveles administrativos (Cortes Generales, 1978), es la Administración General del Estado, a través del actual Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la que propone y ejecuta las directrices generales sobre la política educativa, mientras que las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA), por medio de las Consejerías o Departamentos de Educación de los gobiernos territoriales, disponen de una serie de competencias para diseñar el currículo básico y aplicar la Ley en su circunscripción. Es el caso de la atención a la diversidad, pues las CCAA tienen la competencia para complementar la promoción de las políticas de igualdad, no discriminación y accesibilidad universal que propone la Administración General del Estado en la actual LOMLOE. En última instancia, los centros educativos también participan en el proceso de dar una respuesta educativa inclusiva al alumnado gracias a la autonomía que disponen a través de la elaboración de su proyecto educativo de centro (PEC), el cual debe definirse en torno a las necesidades de los estudiantes e incluir medidas de intervención y seguimiento con la intención de que todos ellos puedan desarrollar al máximo sus capacidades y competencias y favorecer su continuidad sistema educativo.

La clasificación que se hace en este apartado respecto a las medidas de atención a la diversidad toma como referencia la propuesta de Blanco Guijarro et al. (1996),

² Eurydice es una red institucional, financiada por la Comisión Europea, cuya tarea es explicar la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos en Europa. Se publican descripciones de los sistemas educativos, estudios comparativos, indicadores y estadísticas en el campo de la educación.

conforme con lo establecido en legislación educativa vigente en España (Eurydice, 2024b; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Dicha propuesta ha sido ampliamente aceptada y utilizada en el Estado español hasta la actualidad, habiéndose convertido en un referente para la formulación de las distintas leyes educativas en los últimos años. Aun así, la aplicación de estas medidas debe estar sujeta a los estatutos autonómicos correspondientes, pues cada región posee sus particularidades respecto a la terminología utilizada para referirse a las medidas de atención a la diversidad.

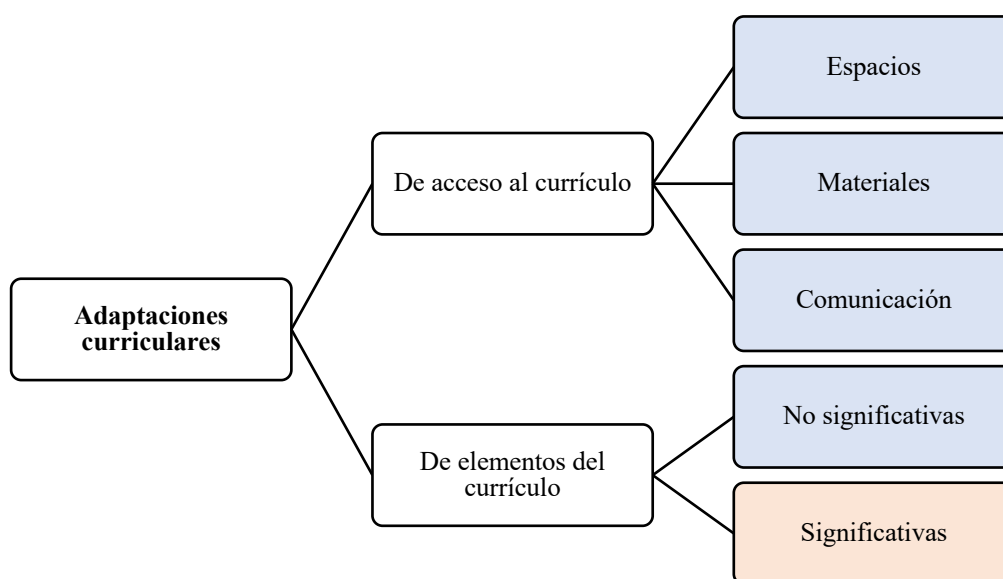
En virtud de lo expuesto, los centros educativos determinarán la forma de atención a la diversidad mediante las medidas de atención a las diferencias individuales, las cuales deben estar reflejadas en el *plan de atención a la diversidad*, documento integrado en el PEC. Dicho documento es elaborado por la Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro, que en el caso de los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) lo integran: el director, el jefe de estudios, los coordinadores de ciclo y, en su caso, el maestro orientador del centro o un miembro del equipo para la orientación e intervención educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a); y, en los Institutos de Educación Secundaria (IES): el director, el jefe de estudios, y los jefes de departamento (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996b). Estos planes contemplan la adopción de medidas de atención tanto de carácter ordinario como extraordinario con el objetivo de activar intervenciones educativas que permitan que los procesos de enseñanza-aprendizaje se adecúen al máximo a las características de todos los estudiantes (Eurydice, 2024b).

Las medidas de atención a la diversidad se materializan mediante las *adaptaciones curriculares* (AC), entendidas como un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de la propuesta educativa común para abordar las NEAE del alumnado, en un continuo de respuesta a la diversidad. En función de la evolución de las necesidades del

estudiante, las AC podrán ser temporales o permanentes y se ejecutarán mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen. La Figura 1 muestra de manera esquemática la relación entre las medidas de atención a la diversidad y las AC.

Figura 1

Tipos de AC y medidas de atención a la diversidad correspondientes.



Nota. Elaborado a partir de Blanco Guijarro (1996) y Eurydice (2024b).

2.2.3.1. Medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario

Las *medidas educativas ordinarias* son aquellas que afectan a la organización general del centro con el fin de atender a la diversidad sin afectar significativamente a los elementos prescriptivos del currículo, es decir, de acuerdo con la actual LOMLOE, no alteran los objetivos generales de etapa, las competencias clave, las competencias específicas, los criterios de evaluación o los saberes básicos. Estas medidas no requieren una evaluación psicopedagógica previa, por lo que pueden afectar a cualquier estudiante.

Las principales medidas de carácter ordinario son las denominadas *AC de acceso al currículo*, y suponen la modificación de los elementos espaciales, materiales y/o de

comunicación para favorecer el acceso del estudiante al currículo ordinario sin realizar cambios significativos en este. Las distintas modificaciones que pueden darse en las adaptaciones de acceso son (Blanco Guijarro, 2014; Blanco Guijarro et al., 1996):

- *Espacios.* Adaptaciones que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la movilidad y autonomía de los estudiantes como, por ejemplo, eliminación de barreras arquitectónicas que dificultan el desplazamiento o acceso físico, disposición óptima de condiciones de iluminación y sonoridad, señalización y organización que favorezcan la comprensión y la seguridad, ubicación del alumno en lugares donde tenga pleno acceso a la información y pueda interactuar con sus compañeros, etc.
- *Materiales, equipamiento y ayudas técnicas.* Se aplicarán medidas para compensar las necesidades los alumnos de modo que puedan participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una mayor autonomía: actividades de refuerzo, adecuación metodológica de materiales escritos y audiovisuales de uso común en formato accesible y/o provisión de instrumentos específicos; mobiliario, materiales y equipamientos específicos o ayudas técnicas para el desplazamiento, visión o audición.
- *Comunicación.* Aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral. Dentro de los medios de acceso, esta puede ser la adaptación más compleja. A considerar, aunque técnicamente es un medio de acceso, es preciso realizar modificaciones en el currículo, por lo que es probable que esta adaptación se considere significativa en otro tipo de clasificaciones, como por ejemplo en Eurydice (2024b).

También se incluyen en las medidas ordinarias de atención a la diversidad las *AC no significativas de elementos del currículo*, que suponen adaptaciones en el *cómo* enseñar y evaluar. Entre estas, se encuentran: modificaciones en los agrupamientos del alumnado (organización, desdoblamientos, agrupamientos flexibles, etc.); adecuaciones en estrategias metodológicas, actividades de enseñanza-aprendizaje y secuencias temporales, así como en procesos, técnicas o instrumentos, incluidos los de evaluación, de modo que puedan ser comprensibles, utilizables y practicables por todo el alumnado, garantizando su acceso a la información, comunicación y participación; agrupación de materias en ámbitos; adecuación de la programación de las enseñanzas; planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje con la introducción de actividades y situaciones de aprendizaje diversas y contextualizadas, etc.

En pocas palabras, las medidas educativas de carácter ordinario tratan de alcanzar las mismas competencias marcadas por el grupo ordinario aplicando los mismos criterios de evaluación. En este caso, el docente, en colaboración con el equipo educativo y personal de apoyo psicopedagógico, realizará tales adaptaciones sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro escolar, por lo que serán atendidas en el contexto habitual del estudiante.

2.2.3.2. Medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario

Sin perjuicio de la aplicación de medidas educativas ordinarias a todo el alumnado, se arbitrarán por parte de los centros educativos medidas de carácter extraordinario que podrán aplicarse a estudiantes que requieren y reciben una atención diferente a la ordinaria, es decir, al alumnado con *necesidad específica de apoyo educativo* (artículo 71.2 de la LOMCE). Esta atención singular puede deberse a NEE o a

otro tipo de NEAE. Dentro del conjunto de alumnado con NEAE, el artículo 73 de la LOMLOE define al alumnado que presenta *necesidades educativas especiales* como:

Aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (p. 122910)

Por su parte, el otro tipo de NEAE lo integran: altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, retraso madurativo, trastornos leves y moderados del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos del aprendizaje, trastornos de la atención, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, u otras condiciones personales o de historia escolar. En la Tabla 1 se presentan las categorías de alumnado con NEAE según el tipo de necesidad (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Tabla 1

Categorías de estudiantes con NEAE.

Alumnado que presenta necesidades educativas especiales	Otro alumnado con necesidad específica de apoyo educativo
- Discapacidad auditiva	- Altas capacidades intelectuales
- Discapacidad motora	- Integración tardía en el sistema educativo español
- Discapacidad intelectual	- Retraso madurativo (solo en educación infantil)
- Discapacidad visual	- Trastornos leves y moderados del desarrollo del lenguaje y la comunicación
- Trastornos del espectro del autismo	- Trastornos del aprendizaje
- Trastornos graves de conducta	- Trastornos de la atención
- Trastornos de la comunicación y el lenguaje (intensidad grave)	- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje
- Pluridiscapacidad	- Situación de vulnerabilidad socioeducativa
	- Otras condiciones personales o de historia escolar

Las *medidas educativas extraordinarias* complementan las de carácter ordinario y su aplicación requiere, previamente, la identificación y determinación de las necesidades educativas del alumnado mediante la evaluación psicopedagógica –e informe psicopedagógico asociado– que realizan los servicios especializados en orientación educativa y, en última instancia, deben ser supervisadas y aprobadas por la administración educativa correspondiente.

A diferencia de las medidas de carácter ordinario, estas medidas modifican los elementos prescriptivos del currículo oficial, ya que pueden afectar los objetivos generales de etapa, las competencias clave, las competencias específicas, los criterios de evaluación o los saberes básicos, según la actual LOMLOE. Son las denominadas *AC significativas de elementos del currículo* y se caracterizan por adaptaciones en el *qué* y *cuándo* enseñar y evaluar. Además, será necesario un continuo seguimiento para poder adaptar las decisiones tomadas y permitir el mayor acceso posible de dicho alumnado al currículo y a la escolaridad ordinaria con su grupo-clase. Estas modificaciones pueden consistir en:

- Priorizar determinados objetivos, saberes básicos y criterios de evaluación, lo que puede implicar en algunos casos renunciar temporal o definitivamente a otros aprendizajes menos relevantes para el estudiante.
- Adecuar o introducir ciertos elementos prescriptivos del currículo de las diferentes áreas, materias o ámbitos con el objeto de minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, tanto de su nivel o ciclo como de la etapa educativa anterior.
- Eliminar objetivos de etapa, saberes básicos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente. La eliminación, en ciertos casos, puede ser el resultado de

tener que atender a las dos primeras modificaciones (priorizar o adecuar/introducir ciertos elementos del currículo), mientras que en otros se tienen que suprimir determinados aprendizajes debido al desfase entre éstos y el nivel competencial del estudiante.

Adicionalmente, se le ofrecerá al estudiante un apoyo específico al proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas, materias o ámbitos en los que se haya realizado una AC significativa, en caso de que fuera necesario, por parte de auxiliares técnicos educativos o especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, según conste en el dictamen de escolarización.

2.2.3.3. Medidas de atención a la diversidad en Educación Física

Trasladando las medidas de atención a las diferencias individuales al contexto de la EF, independientemente del carácter que tenga la medida que se esté adoptando (ordinaria o extraordinaria), a la hora de proceder con su aplicación se deberán tener en cuenta una serie de principios que las condicionarán (Roldán & Reina, 2019):

- *Principio de normalización.* Señala que se deben tratar de alcanzar los objetivos del currículo ordinario y normalizado, usándolo como referente. Por ejemplo, imaginemos que se quiere incluir el atletismo dentro de la programación y el docente plantea actividades de carrera con salto de vallas, de longitud o altura. Si en clase hay un estudiante que se desplaza en silla de ruedas, no podría realizar tales actividades. El principio se aplicaría desempeñando aquellas modalidades de carreras en las que sí podría participar el alumno.
- *Principio de significatividad o priorización.* Primero, hace referencia a que se traten de adaptar o modificar los elementos de acceso al currículo y, segundo, los

elementos básicos. Imaginemos que tenemos en clase un estudiante con discapacidad visual y se está trabajando un contenido de deportes colectivos. En este caso, deportes que impliquen trayectorias aéreas del móvil como el baloncesto o el voleibol limitarían mucho la participación del estudiante, dificultando su inclusión en el aula, por lo que sería recomendable el uso de materiales adaptados (p. ej., sonoros) que potencien su participación lo más autónoma posible (p. ej., fútbol o hockey).

- *Principio de participación.* Indica que la responsabilidad última de la propuesta de adaptación debe ser competencia del personal más próximo al estudiante que la necesita. Además, el propio alumno es una fuente muy valiosa de ayuda para llevar a cabo el proceso de inclusión, por lo que sus compañeros podrían desempeñar roles de ayuda (tutoría entre iguales), orientación (guías), seguridad (sombra protectora), o realizar ejemplos comprobando la comprensión de los mismos.
- *Principio de realidad.* Precisa que los planteamientos que se hagan, referidos a una situación concreta, se formulen del modo más realista posible, alejándolos de situaciones idílicas. Se podrían llevar a cabo actividades de difusión y concienciación de deportes de personas con discapacidad con visitas de deportistas, jornadas de puertas abiertas, etc., por parte de entidades o personas próximas al centro educativo.
- *Principio de contextualización.* Advierte que se hace necesario tener un conocimiento lo más amplio posible del centro y del contexto en el que se mueve el estudiante. En el caso particular de las clases de EF, se deberán seleccionar los contenidos educativos adecuados atendiendo a las instalaciones, recursos y materiales disponibles (p. ej., pista no abrasiva para la práctica de goalball), y

también en coordinación con otras propuestas o proyectos de inclusión o atención a la diversidad que se desarrollen en el centro educativo (por ejemplo, el Día Internacional de las Personas con Discapacidad).

2.2.3.4. Escolarización en la modalidad de Educación Especial

La aplicación con éxito de las medidas de atención a las diferencias individuales, sean cuales sean, significará que el estudiante podrá estar escolarizado en un centro ordinario y compartir determinados aprendizajes con su grupo de referencia. No obstante, cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y el estudiante siga presentado dificultades para alcanzar los objetivos propuestos en el currículo, excepcionalmente, su escolarización se llevará a cabo en la modalidad de EE, bien en centros específicos de EE o en unidades específicas de EE ubicadas en centros ordinarios (Eurydice, 2024a).

La escolarización en uno de estos centros será una decisión extraordinaria en la que el estudiante deberá obedecer a los siguientes criterios: 1) NEE asociadas a discapacidad, trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje que no puedan ser atendidas en el contexto regular un centro ordinario; 2) necesidades de adaptación altamente significativas; 3) imposibilidad de integración en un centro ordinario; y 4) informe psicopedagógico del servicio de orientación especializado que acredite su escolarización en la modalidad de EE, el cual debe ser aprobado por la Administración educativa correspondiente. Para determinar la modalidad de escolarización será necesaria la intervención de especialistas que puedan realizar una evaluación psicopedagógica, teniendo en cuenta que la opinión de los padres y madres y tutores legales del estudiante será determinante para decidir su ingreso o no fuera del centro ordinario (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013). En el caso

que la familia o representantes legales no estuvieran de acuerdo con la propuesta de escolarización realizada por los servicios de orientación, se atenderá a la opinión de la familia o representantes legales en la resolución que al efecto se adopte. No obstante, tras la resolución de una discrepancia se llevará a cabo un seguimiento exhaustivo al alumno por parte del centro educativo, en coordinación con la familia. En el supuesto de que la resolución adoptada pudiera contravenir el interés superior del menor, la decisión recae en los servicios de inspección educativa tras atender la opinión de la familia o tutores legales (Eurydice, 2024a).

Por tanto, la adscripción del alumnado con NEE en la modalidad de EE se establecerá con carácter transitorio y se deberá revisar periódicamente, con el fin de favorecer el acceso a un régimen educativo inclusivo. El Capítulo IV (Derecho a la Educación) de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (LGDPDIS; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013) lo pone de manifiesto en su artículo 18: “las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás”. Además, este mismo artículo indica lo siguiente:

Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión.

(p. 18)

De acuerdo con lo expuesto en los primeros apartados, parece evidente que el sistema educativo español debe tener una orientación cada vez más inclusiva. Puesto que uno de los objetivos principales del programa educativo que se presenta en este proyecto, el programa DIE, es estimular la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos tomando como base los deportes practicados por personas con discapacidad, los próximos puntos intentarán esclarecer las siguientes cuestiones: ¿en qué medida se encuentra el alumnado con NEE integrado en los centros educativos ordinarios?, y ¿qué sugieren las investigaciones desarrolladas hasta el momento sobre cómo favorecer los procesos de inclusión de ECD y, en particular, en el contexto de la EF?

2.2.4. Estadísticas de alumnado con necesidades educativas especiales en España

En el curso 2022-2023 (según los últimos datos disponibles de fuentes oficiales, publicados el 10 de abril de 2024) la cifra total de alumnado no universitario con NEAE que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió a 966.924, lo que representa el 12% del total de alumnado matriculado en centros educativos oficiales. Entre ellos, 262.732 (27,2%) la recibieron por NEE asociadas a discapacidad o trastornos graves y 704.192 (72,8%) fueron atendidos por otras necesidades específicas de apoyo educativo (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Entre el alumnado con NEE, se registraron un total de 41.521 (15,8%) en centros de EE específica, mientras que el número de estudiantes escolarizados en enseñanzas ordinarias ascendió a 221.211 (84,2%). La distribución de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad o trastornos graves por tipo de escolarización durante el curso 2022/23 se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Alumnado con NEE por discapacidad y escolarización en el curso 2022/23.

	Total	Audi- tiva	Motora	Intelec- tual	Visual	Trast. espectro autismo	Trast. graves conducta	Trast. graves com. y leng.	Pluri- disca- pacidad	No distri- buido por discap.
Total	262.732	9.321	15.560	68.565	4.053	78.063	35.522	32.690	11.737	7.221
% por discapacidad	100,0	3,5	5,9	26,1	1,5	29,7	13,5	12,4	4,5	2,7
Educación Especial específica	41.521	415	2.020	16.760	195	11.837	667	667	6.933	2.027
% por discapacidad	100,0	1,0	4,9	40,4	0,5	28,5	1,6	1,6	16,7	4,9
Atención en centros ordinarios	221.211	8.906	13.540	51.805	3.858	66.226	34.855	32.023	4.804	5.194
% por discapacidad	100,0	4,0	6,1	23,4	1,7	29,9	15,8	14,5	2,2	2,3

Nota. Adaptado de Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024).

Como se muestra en la tabla anterior, los estudiantes con trastornos del espectro del autismo, con 78.063 (29,7%), conforman la categoría más numerosa, seguida de cerca por la discapacidad intelectual, con 68.565 (26,1%). Los trastornos graves de conducta y los trastornos graves de comunicación y lenguaje representan números y porcentajes similares, con 35.522 (13,5%) y 32.690 (12,4%), respectivamente. El alumnado con discapacidad motora asciende a 15.560 (5,9%), mientras que las discapacidades sensoriales lo integran 9.321 (3,5%) con discapacidad auditiva y 4.053 (1,5%) con visual. A éstos se le suman 11.737 (4,5%) estudiantes con pluridiscapacidad y 7.221 (2,7%) no distribuidos por discapacidad.

Aunque el porcentaje de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad integrados en centros de educación ordinaria ha aumentado ligeramente en los últimos años (81,73% para el curso 2015/16 frente a 84,20% para el 2022/23), el alumnado que representa este porcentaje sí que se ha visto significativamente incrementado. Para el curso 2015/16, un total de 168.773 estudiantes constituyeron el 81,73%, mientras que en el curso 2022/23

este número representó a 221.211 alumnos (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Este ascenso en el número de escolares con NEE matriculados en centros ordinarios (una diferencia positiva de 52.438 en los últimos siete cursos académicos) pone de manifiesto el progreso en el cumplimiento del sistema educativo español con los acuerdos de actuación internacionales para trabajar por una educación inclusiva y equitativa de calidad, entre los que destaca la Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030 (UNESCO, 2016), documento firmado por 184 Estados Miembros de la UNESCO, incluido el estado español, que reafirma el compromiso de los países y de la comunidad educativa mundial con los ODS 2030. De hecho, un aval internacional a la política emprendida por España para hacer su sistema educativo más inclusivo es el informe de EURYDICE en 2023, con datos de 39 sistemas educativos europeos, en el cual se reconoce a España como uno de los países más comprometidos con la promoción de la diversidad y la inclusión en la escuela (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2024).

2.3. Los procesos de inclusión en Educación Física

2.3.1. Los procesos de inclusión en el ámbito internacional

Según lo expuesto en los anteriores apartados, la evolución de los procesos de inclusión educativa a nivel internacional ha sido un fenómeno notable en las últimas décadas, reflejando un cambio significativo en la percepción y práctica de la educación inclusiva (Ainscow, 2020a). Hasta entonces, los estudiantes con necesidades educativas se enfrentaban a barreras significativas para acceder a una educación de calidad, siendo a menudo segregados en entornos distintos al ordinario. Sin embargo, con el tiempo, se ha

producido un cambio hacia un enfoque inclusivo que reconoce y valora la diversidad como un componente fundamental de la experiencia educativa (Booth & Ainscow, 2002).

Este cambio de paradigma ha sido impulsado por una serie de factores, incluyendo avances en la legislación internacional. Además, la investigación ha demostrado los beneficios académicos y sociales de la inclusión, lo que ha llevado a un mayor reconocimiento de la importancia de adaptar los entornos educativos para satisfacer las necesidades de todo el alumnado (UNESCO, 2009). En consecuencia, los sistemas educativos en todo el mundo han comenzado a implementar políticas y prácticas que promueven la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales (Lindsay et al., 2020).

Atendiendo a lo anterior, en los siguientes epígrafes se presentan tres de las corrientes internacionales fundamentales que son utilizadas para favorecer los procesos de inclusión, y que son aplicables al ámbito que nos ocupa, la EF: 1) La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, 2) el Diseño Universal para el Aprendizaje, y 3) la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

2.3.1.1. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud

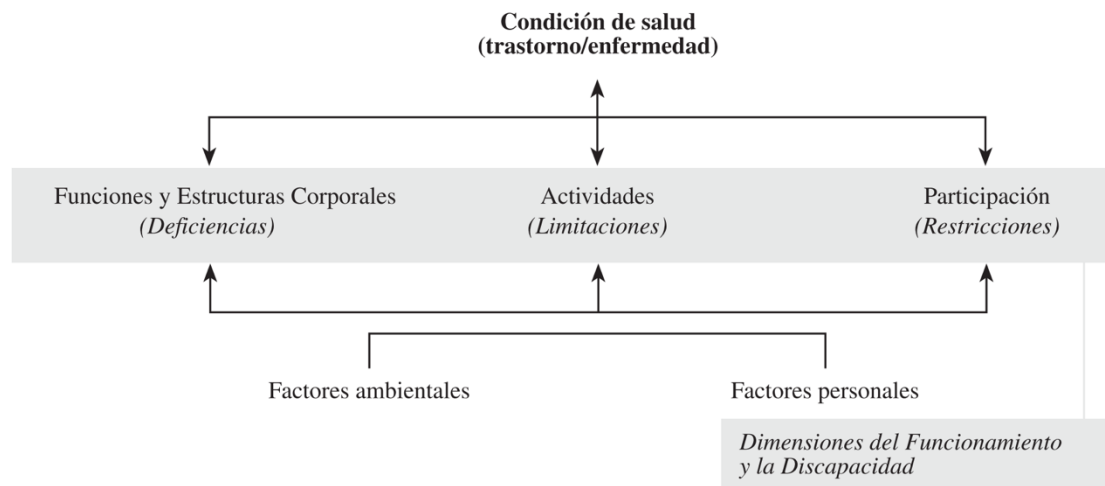
Actualmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que alrededor de un 16% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad, lo que representa un total de 1.300 millones de personas (OMS, 2023). Esta cifra continúa en aumento y se ha visto incrementada en un 30% desde el último informe mundial sobre la discapacidad en el que se publicaron estadísticas globales acerca de este colectivo (OMS & Banco Mundial, 2011).

La noción contemporánea del término *discapacidad* se desprende de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), marco conceptual con el que la OMS pretende redefinir y estandarizar los conceptos de salud y sus estados relacionados (OMS, 2001). Así, la discapacidad es representada bajo un modelo biopsicosocial, alejado del modelo biomédico tradicional, y se entiende como una condición dinámica y bidireccional, fruto de la relación entre el estado de salud de la persona y los factores contextuales que la rodean.

El esquema propuesto por la CIF incorpora dos partes diferenciadas, que a su vez están interrelacionadas: por un lado, *funcionamiento y discapacidad* y, por otro, *factores contextuales* (Figura 2).

Figura 2

Modelo integral del funcionamiento y la discapacidad que sirve de fundamento a la CIF.



Nota. Adaptado de Fernández-López, et al., (2009).

La primera parte (*funcionamiento y discapacidad*) está a su vez compuesta por tres componentes: el primero, las *funciones y estructuras corporales*, se refiere a las funciones fisiológicas o psicológicas y los elementos anatómicos. La ausencia o perturbación en alguna de estas funciones o estructuras se considera como *deficiencia*.

Las *actividades* son el segundo elemento y representan la realización individual de las tareas. Por el contrario, las *limitaciones* en la actividad son las dificultades que el individuo puede encontrar en el desempeño de las tareas. El último componente, la *participación*, se refiere al desarrollo del individuo en situaciones vitales. Los problemas que la persona puede experimentar en estas situaciones representan las *restricciones* (Fernández-López et al., 2009). Los estados de salud y los factores ambientales y personales tienen consecuencias en todos los componentes del funcionamiento y discapacidad y, asimismo, los componentes del funcionamiento y discapacidad tienen repercusión directa sobre los anteriores, en tanto que condicionan la posible aparición de nuevas alteraciones (trastornos o enfermedades) o factores contextuales (Egea García & Sarabia Sánchez, 2001). *Funcionamiento* es el término genérico que comprende funciones, actividades y participación, y muestra la parte positiva de la interacción entre el individuo (con una condición de salud determinada) y sus factores contextuales (ambientales y personales). En cambio, el término *discapacidad* incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, acuñando la parte negativa de esta interacción.

La segunda parte del esquema está compuesta por los *factores contextuales* que, asimismo, se dividen en dos componentes: en primer lugar, los *factores ambientales*, considerados como los factores con influencia externa sobre el individuo, que pueden ser individuales (entorno inmediato y directo con el cual el individuo debe enfrentarse) y sociales (estructuras, sistemas u organizaciones existentes en la comunidad con la que se relaciona el individuo, teniendo un efecto sobre este). En segundo lugar, los *factores personales*, entendidos como la influencia interna sobre el funcionamiento y la discapacidad, cuyo constructo es el impacto de los atributos de la persona (sexo, raza, edad, o estilo de vida, entre otros) (Fernández-López et al., 2009).

En la Tabla 3 se presenta una visión de conjunto que propone la CIF de los componentes mencionados, divididos en las dos partes presentadas y categorizados en varios niveles (componentes–dominios–constructos), expresados tanto en términos positivos como negativos (OMS, 2001).

Tabla 3

Visión general de la CIF.

	Parte 1: funcionamiento y discapacidad			Parte 2: factores contextuales	
Componentes	Funciones y estructuras corporales	Actividades	Participación	Factores ambientales	Factores personales
Dominios	Funciones corporales Estructuras corporales	Realización de tareas o acciones	Involucración en situaciones vitales	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
Constructos	Cambios en funciones (fisiológicos) o estructuras corporales (anatómicos)	Capacidad de realizar tareas en un entorno uniforme	Desempeño de tareas en situaciones reales	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal	El efecto de los atributos de la persona
Aspectos positivos	Integridad funcional y estructural	Actividades	Participación	Facilitadores	No aplicable
	Funcionamiento				
Aspectos negativos	Deficiencia	Limitación en la actividad	Restricción en la participación	Barreras	No aplicable
	Discapacidad				

Nota. Adaptado de OMS (2001).

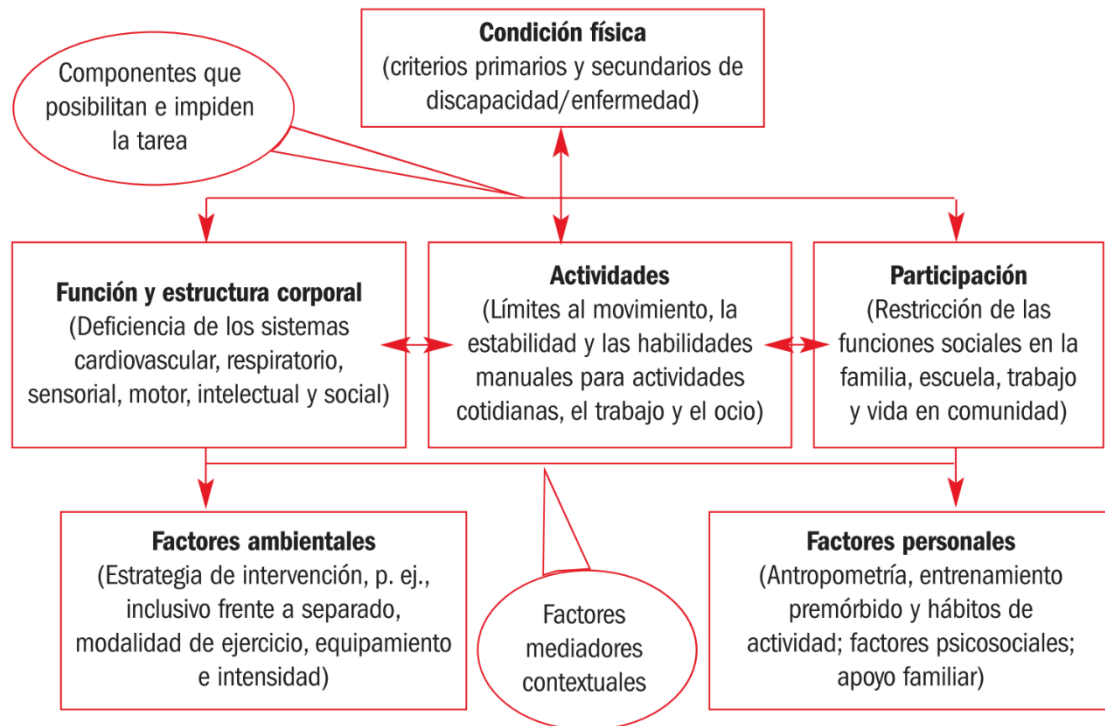
La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud en Educación Física

La aplicabilidad de la CIF (OMS, 2001) en el área de la EF deriva del marco de la actividad física adaptada (AFA) y es reproducible desde la perspectiva ecológica de Hutzler (2007, 2008). Este modelo ecológico sugiere una interacción triangular y dinámica entre la tarea, el individuo y el entorno, lo que permite dar respuesta a las relaciones que se establecen en cuanto al concepto de discapacidad desde una perspectiva

biopsicosocial. Además, este modelo muestra variables básicas que pueden capacitar o limitar la función, la actividad o la participación, interrelacionados con los factores personales y ambientales (Figura 3).

Figura 3

Modelo ecológico extendido de facilitación y limitación de las variables para la AFA.



Nota. Recuperado de Hutzler (2008, p. 187).

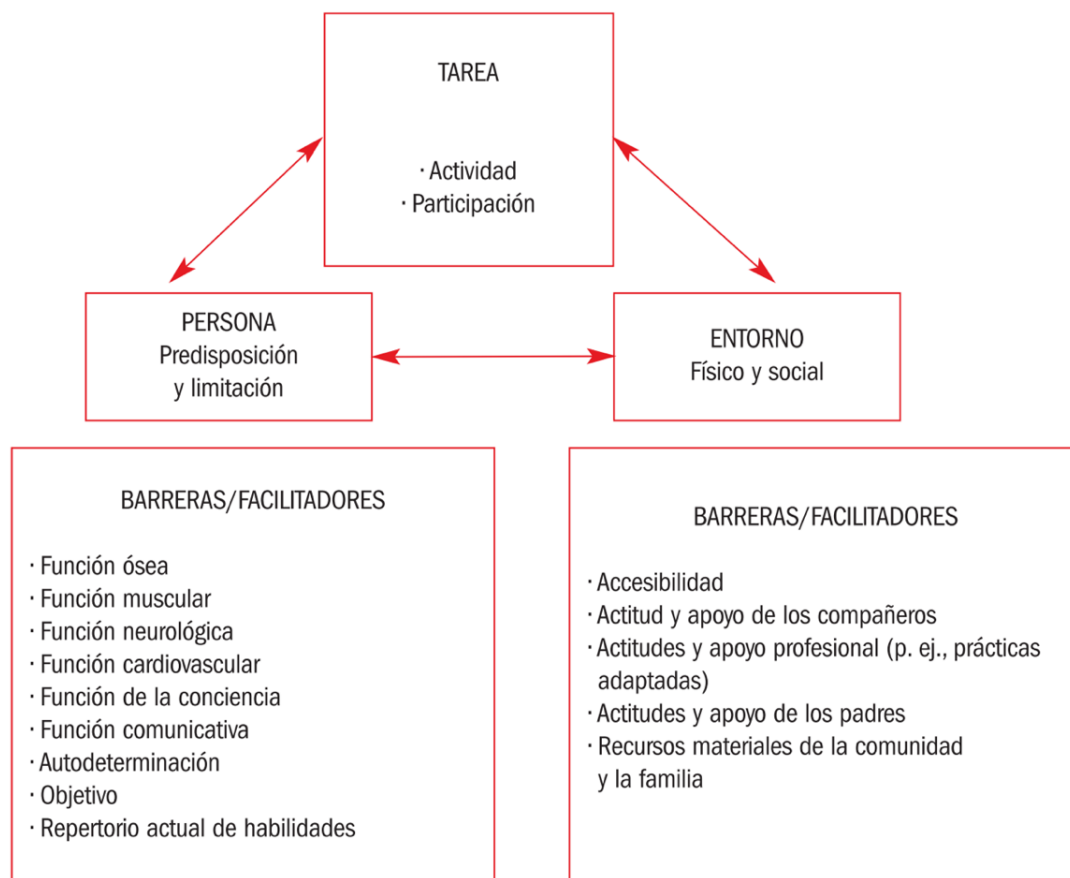
En el ámbito de la EF escolar, la adaptación de tareas a las características de los estudiantes será la clave para promover entornos inclusivos. Según Hutzler (2008, p. 187), la *adaptación* puede entenderse como:

Un marco de conocimiento genérico para incrementar el potencial humano cuando los recursos de los participantes se ven desafiados dentro de un contexto determinado; este punto de vista implica que a los participantes se les debería proporcionar la posibilidad de escoger las soluciones, modificando o adaptando las relaciones entre los elementos del ecosistema.

Una vez propuestas las adaptaciones, la evaluación y la intervención jugarán un papel fundamental para determinar qué adaptaciones promueven en mayor medida la participación activa de ECD en el aula. En un principio habrá que evaluar el objetivo de la tarea respecto a factores personales y ambientales relacionados con el contexto de la tarea (Figura 4). El siguiente paso consistirá en dividir el objetivo de la tarea en subtareas, cada una con sus propios criterios de éxito. A continuación, se evaluarán los factores limitadores y capacitadores de la actuación real. Por último, se incorporarán las adaptaciones y se analizarán para determinar si finalmente son soluciones que se aceptan o se rechazan, en un continuo proceso de retroalimentación (véase la Figura 5 en el apartado 2.4.3. para más información).

Figura 4

Elementos de la CIF dentro del contexto de la AFA.



Nota. Recuperado de Hutzler (2008, p. 199).

Expondremos un ejemplo concreto que muestra la aplicación de la CIF en la EF escolar, propuesto por Pérez-Tejero & Ocete (2021). Se describe el caso de una alumna con una condición de salud óptima que comienza la etapa de iniciación deportiva en el bádminton, aunque presenta una discapacidad física que puede condicionar su práctica. A continuación, se observa la aplicación de los distintos componentes de la CIF, así como la influencia de los factores ambientales en la participación de la estudiante:

- *Funciones y estructuras corporales.* La chica es completamente sana, aunque 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.
- *Actividades.* Es capaz de realizar todas las tareas que se le presentan, si bien para actividades relacionadas con la locomoción, y en general en su vida diaria, utiliza una ayuda técnica en forma de silla de ruedas con la que realiza sus desplazamientos. En concreto, en clase de EF la utiliza habitualmente para la gran mayoría de los contenidos a trabajar.
- *Participación.* La alumna participa en clase de manera activa en la gran mayoría de las situaciones y contenidos de clase junto con sus compañeros, incluso en las clases de EF. Tanto la escuela como la familia facilitan la participación de la alumna, especialmente en actividades de ocio activo e incluso deportivo a nivel extraescolar, ya que practica bádminton tres veces a la semana en un club de su vecindario.
- *Factores ambientales.* En el entrenamiento de bádminton en su club, el entrenador es capaz de adecuar las tareas para su práctica de manera, tanto en la metodología, como en los medios de aprendizaje y la propia adaptación de las tareas. Normalmente la práctica es normalizada junto con el resto de deportistas sin

discapacidad y su participación plena, inclusiva, si bien a veces es necesario realizar adaptaciones en cuanto al equipamiento, las reglas, las distancias o espacios o la complejidad de la tarea. Incluso a veces el entrenador plantea actividades paralelas (p. ej., para el trabajo de desplazamientos, o concretando y delimitando el espacio de juego), sin cambiar el objetivo a trabajar, pero adecuando la participación de la alumna a su propio nivel de ejecución y habilidad. Además, su entorno ha facilitado la disponibilidad de un equipamiento específico (silla de ruedas deportiva) y, no menos importante, hay buena conexión por autobús (accesible) entre su casa y el lugar de entrenamiento.

- *Factores personales.* La alumna tiene un interés personal en las actividades deportivas, estimulado por su entorno familiar, donde sus familiares también son físicamente activos. Este deseo se extiende en la clase de EF, donde la alumna es capaz de interactuar con sus compañeros en un ambiente de normalidad que, fuera de clase, es muy difícil, hoy en día, encontrar. Su motivación hacia la práctica es reconocida y aprovechada por la entrenadora, que maximiza sus oportunidades de participación en los entrenamientos.

Esta situación refleja la posibilidad de práctica de actividad físico-deportiva facilitada por los contextos deportivos (en este caso, su club deportivo) y educativos (clase de EF), independientemente de la condición de salud de sus participantes. La discapacidad, por lo tanto, se caracteriza como el resultado de la interacción entre el estado de salud del individuo y los factores personales y ambientales que le rodean. Un ambiente con barreras, o sin facilitadores, limitará el desarrollo o rendimiento individual; otros entornos, sin embargo, podrán contribuir a su desarrollo y/o mejora de su rendimiento (Pérez-Tejero & Ocete, 2021).

En resumen, el óptimo funcionamiento y la participación de una persona en determinadas actividades derivará tanto de los factores personales como contextuales. No solo es importante el modo en que la persona se desempeña y cuáles son sus niveles de funcionalidad, sino que será determinante cómo la sociedad (en general) y el sistema educativo (en particular) —es decir, el entorno— pueden facilitar o dificultar la inclusión de un individuo en función de si crean barreras o proporcionan facilitadores.

2.3.1.2. El Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA es un modelo didáctico que proporciona herramientas para brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, independientemente de sus características, teniendo en cuenta la heterogeneidad presente en el aula. Este modelo se alinea con el modelo biopsicosocial de la discapacidad (descrito en el apartado anterior) en tanto que es una estrategia educativa que se centra en suprimir las barreras a la participación acomodando a todos los estudiantes mediante el diseño anticipatorio de actividades (Haegele & Hodge, 2016). Se trata de un marco general desde el que abordar los currículums inflexibles, diseñados con una *talla única* para todos y todas, lo que representa una de las principales limitaciones para el aprendizaje de aquellos estudiantes que no se encuentran en el *grupo medio* (CAST, 2011, 2018). La construcción de este modelo se fundamenta en cuatro componentes: 1) las teorías del aprendizaje; 2) la investigación educativa derivada de la práctica docente; 3) los avances en neurociencia; y 4) las nuevas tecnologías (Alba Pastor, 2019).

El DUA deriva de la aplicación de los principios del Diseño Universal (DU) en el contexto educativo para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. El DU surgió de conceptos arquitectónicos y de la comprensión de que los entornos físicos —en especial, los públicos— podían diseñarse para que todas las personas pudieran acceder




fácil e independientemente (Story, 2011). Como alternativa a la rigidez y uniformidad, el DUA se traduce en realizar propuestas curriculares flexibles, facilitar a todo el alumnado el acceso a instalaciones y entornos pedagógicos, proponer un enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación capaz de responder a las diferentes necesidades y capacidades individuales, así como promover propuestas de enseñanza inclusivas (Sánchez & Díez, 2013). En comparación con otros modelos, el DUA se distingue porque las adaptaciones se planifican e implementan con antelación, siendo una opción para todos los estudiantes, en lugar de realizarse una vez iniciadas las actividades (Lieberman, 2017). En su conjunto, la correcta implementación del DUA debe empoderar al estudiante para que sea intencional y reflexivo, ingenioso y auténtico, estratégico y orientado a la acción.

El modelo del DUA³ propone tres *principios*, que se organizan en torno a tres grandes grupos de redes neuronales, cada uno con tres pautas asociadas. Las *pautas* son categorías en las cuales se agrupan las estrategias didácticas relacionadas con la activación de diferentes procesos de aprendizaje. Adicionalmente, cada pauta incorpora varios *puntos de verificación* en los que se determinan específicamente las propuestas metodológicas, derivadas de los resultados de la práctica docente y las investigaciones. La Tabla 4 muestra una síntesis de los principios y pautas del DUA, las áreas neuronales y tipo de redes implicadas, los componentes del aprendizaje y sus objetivos (Alba Pastor, 2019; Alba Pastor et al., 2023; CAST, 2018).

³ El modelo DUA al que se hace referencia a lo largo del presente documento es en la versión 2.2, última iteración disponible en el periodo de redacción de la tesis (CAST, 2018).

Tabla 4

Síntesis del modelo DUA (versión 2.2).

Principios	3. Proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso	1. Proporcionar múltiples formas de representación	2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Área de las redes neuronales			
Tipo de redes	Afectivas	De reconocimiento	Estratégicas
Componente del aprendizaje	El <i>por qué</i>	El <i>qué</i>	El <i>cómo</i>
Pautas	Acceso	Proporcionar opciones para captar el interés	Proporcionar opciones para la percepción
	Construcción	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos
	Internalización	Proporcionar opciones para la autorregulación	Proporcionar opciones para la comprensión
Objetivos	Aprendices expertos decididos y motivados	Aprendices expertos ingeniosos y conocedores	Aprendices expertos estratégicos y dirigidos a la meta

Nota. Los colores seleccionados para ilustrar la tabla son los utilizados en la fuente original (CAST, 2018).

El Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Física

En el contexto de la EF, el objetivo final será que los docentes promuevan una clase inclusiva que maximice la participación y los resultados de aprendizaje de todo el alumnado. En general, a pesar de que se están registrando algunas experiencias positivas entre los jóvenes con discapacidad en EF (Goodwin, 2001; Healy et al., 2013), éstos siguen soportando situaciones de discriminación y exclusión tanto por parte del profesorado como de sus compañeros, también sigue habiendo una notable falta de adaptaciones oportunas en la materia y, además, muchas instalaciones siguen siendo físicamente inaccesibles (Haegele & Buckley, 2019; Haegele & Sutherland, 2015; Holland & Haegele, 2021).

Hasta la fecha, se han realizado pocas investigaciones sobre el DUA que contextualicen sus principios y analicen sus posibilidades en el campo de la EF (Haegele et al., 2024; Van Munster et al., 2019). No obstante, se sugiere que la aplicación de un currículo basado en este modelo facilitará que los entornos físicos, sociales y de aprendizaje se diseñen de manera que los distintos perfiles de estudiante reciban el apoyo necesario a través de las modificaciones adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kennedy & Yun, 2019; Lieberman & Houston-Wilson, 2018, pp. 77–88). Una de las propuestas de implementación del DUA en EF es la realizada por Gilbert (2019), que plantea dos formas sencillas de aplicación del modelo en distintos contenidos (golpeo con implementos y baile), considerando cada uno de los principios y describiendo las tareas y recursos a utilizar. Otro ejemplo más específico es el que precisan Grenier et al. (2017), combinando los principios del DUA y los componentes del espectro de la inclusión para diseñar una sesión de golf en la que estuviera completamente incluida una estudiante con múltiples y severas discapacidades.

En definitiva, una adecuada aplicación del DUA puede conducir a que estudiantes que habitualmente son apartados a un segundo plano y no tienen las mismas oportunidades de acceso al currículo –como son, entre otros, los ECD–, puedan volverse igual de protagonistas que sus pares en el *grupo medio*, participar con éxito en su entorno de aprendizaje y alcanzar eficazmente los objetivos educativos (Van Munster et al., 2019).

2.3.1.3. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

En el año 2015, los miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, documento en el que se acordaron los nuevos ODS, de alcance mundial, conjugando tres grandes dimensiones: social, económica y medioambiental (ONU, 2015). Se trata de un plan de acción en favor

de las personas, el planeta, la prosperidad, la paz universal y las alianzas de colaboración entre países y partes interesadas (UNESCO, 2017b). Los 17 ODS y las 169 metas anunciadas en la Resolución pretenden ser implementadas en un periodo de 15 años desde su aprobación (2015–2030), estimulando las mencionadas esferas, de vital importancia para la humanidad y el planeta.

La visión de futuro que propone la Agenda 2030 es sumamente desafiante y transformativa. Respecto a la dimensión de la Agenda 2030 que nos concierne en esta investigación, la social, los ODS se centran en “combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos, promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas” (ONU, 2015, p. 3). Entre otros propósitos, se aspira a alcanzar un acceso equitativo y generalizado a una educación de calidad en todos los niveles; atención sanitaria y protección social, y donde esté garantizado el bienestar físico, mental y social; el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas; el estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación, donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural, y en el que exista igualdad de oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial humano y para contribuir a una prosperidad compartida.

La Agenda 2030 en Educación Física

Uno de los ejes centrales para el cumplimiento de los ODS y sus metas será la atención y el empoderamiento de las personas en situación de vulnerabilidad, entre las que se encuentran las personas con discapacidad. Respecto a estas, en materia de educación, el punto 25 del documento especifica que “deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes

necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad” (ONU, 2015, p. 8). Concretamente, el ODS 4 pone su énfasis en la educación de calidad, cuyos propósitos son “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Además, varias de las metas propuestas dentro del ODS 4 hacen alusión directa a las personas con discapacidad. Por ejemplo, se pretende asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza, y construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades del alumnado con discapacidad, promoviendo entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces.

A esto se suma que el punto 37 de la Declaración hace referencia explícita al deporte como un importante facilitador del desarrollo sostenible, por lo que la EF escolar también será determinante en el proceso hacia el cumplimiento y éxito de los ODS (Baena-Morales, Jerez-Mayorga, et al., 2021). Concretamente, se reconoce el deporte como un agente que:

Contribuye cada vez más a hacer realidad el desarrollo y la paz promoviendo la tolerancia y el respeto, y que respalda también el empoderamiento de las mujeres y los jóvenes, las personas y las comunidades, así como los objetivos en materia de salud, educación e inclusión social. (ONU, 2015, p. 11)

2.3.2. La Educación Física Inclusiva

La inactividad física se ha convertido en un gran problema de salud pública que afecta, aproximadamente, a uno de cada cuatro adultos (27,5%) y a más de tres de cada cuatro adolescentes (81%), representando el cuarto factor de riesgo de mortalidad a nivel mundial (Guthold et al., 2020). Concretamente, la infancia y la adolescencia se han

convertido en etapas especialmente vulnerables por la falta de AF debido al exceso de tiempo que se invierte en comportamientos sedentarios, tanto en el contexto escolar como extraescolar. No en vano, a pesar de que las recomendaciones de práctica de AF diaria para las personas con y sin discapacidad sean las mismas (Bull et al., 2020; Carty et al., 2021), el porcentaje de inactividad entre el colectivo con discapacidad es aún mayor debido a las barreras personales y contextuales que restringen su acceso e implicación en entornos de AF (Block et al., 2021; Rimmer & Marques, 2012).

Según Rimmer et al. (2004), el grado de participación de las personas con discapacidad en actividades físico-deportivas está condicionado por un conjunto multifactorial de barreras y/o facilitadores que, por su naturaleza, son exclusivos de esta población, entre los que destacan: 1) barreras y facilitadores en el entorno natural y construido; 2) cuestiones económicas; 3) barreras emocionales y psicológicas; 4) equipamiento y material; 5) uso e interpretación de leyes y regulaciones; 6) falta de información; 7) conocimiento, educación y formación profesional; 8) percepciones y actitudes de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad; 9) políticas y procedimientos a nivel comunitario y en el entorno cercano; y 10) disponibilidad de recursos.

En el caso de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, la práctica de AF puede resultar incluso más difícil que para los adultos (Murphy & Carbone, 2008). Dado que los recintos deportivos y los marcos ordinarios de EF suelen adoptar un carácter competitivo, incluso en edades tempranas, participantes con limitaciones en el equilibrio, la fuerza, la coordinación, la potencia o la condición aeróbica pueden tener impedimentos para competir, provocando una falta de éxito y de progreso en el rendimiento que a menudo deriva en un comportamiento sedentario (Rimmer & Marques, 2012). Para

revertir esta situación, será fundamental la promoción de programas y servicios públicos de AF con un enfoque inclusivo mediante la aplicación de políticas nacionales e internacionales (de Sousa Junior et al., 2024; Sit et al., 2022).

El contexto escolar, a través de la EFI, se encuentra en una posición privilegiada para promover la iniciación deportiva en niños, niñas y jóvenes con discapacidad (Lieberman & Houston-Wilson, 2018). La EFI se entiende como un proceso en el que ECD comparten espacio, materiales y actividades con sus pares sin discapacidad (Rouse, 2009). Algunos autores profundizan sobre la definición y añaden que supone dar a todo el alumnado la oportunidad de participar en EF con sus compañeros, con las asistencias y los servicios de apoyo necesarios para sacar el máximo provecho del currículo educativo (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Además, de conformidad con lo que suman otros investigadores al concepto, la EFI no implica únicamente contemplar adaptaciones curriculares metodológicas, sino que se caracteriza por promover un sentimiento de pertenencia, aceptación y valor dentro de un grupo (Block, 1994; Haegele, 2019; Lamata et al., 2024; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010).

Los procesos de inclusión en EF conllevan dar respuesta a las necesidades educativas de los ECD dentro de entornos de educación regular (DePauw & Doll-Tepper, 2000), de manera que estudiantes con diversos ritmos de aprendizaje que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria puedan aprender con éxito si se les ofrecen las ayudas y recursos pertinentes (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023). La EFI de calidad, en consecuencia, debe servir para atender y satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad, proporcionando las mismas oportunidades de práctica en EF, independientemente de sus condiciones personales, permitiendo que puedan ser los

verdaderos protagonistas, y no meros espectadores, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kiuppis, 2018; Tripp et al., 2007).

El éxito en este proceso vendrá, en gran medida, determinado por la colaboración entre las distintas partes implicadas, tanto dentro como fuera del centro escolar (UNESCO, 2009). Consecuentemente, será crucial favorecer los vínculos entre ellas para promover una EF adecuadamente inclusiva (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). El contexto escolar inclusivo –y, en consecuencia, la EFI de calidad– se caracterizará por una participación activa del alumnado, un currículo educativo abierto, comprensivo y cooperativo, la integración y el compromiso de familias y administraciones educativas (estatales y locales), y una responsabilidad docente compartida (Ainscow, 2001; Ríos, 2006).

2.3.2.1. Inclusión frente a integración en Educación Física

En el ámbito de la EF es habitual oír los conceptos de *inclusión* e *integración* indistintamente. No obstante, se trata de una praxis inadecuada (Maher & Haegele, 2024), por lo que en este apartado se esclarecerá la diferencia conceptual existente entre ambos términos.

A lo largo del presente documento adoptamos la postura de los autores que defienden la EFI contemplando el punto de vista de los ECD (e.g. Lamata et al., 2024; Maher et al., 2023; Maher & Haegele, 2022, 2024). En este sentido, la inclusión se considera una filosofía y atiende a la experiencia subjetiva positiva asociada con interpretaciones (aceptación), sentimientos (pertenencia al grupo) y creencias (valor) que tiene el estudiante en el marco de la EF, en un proceso dinámico y en evolución (Haegele

& Maher, 2022, 2023), contemplando e impulsando el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas diversas (Coates & Vickerman, 2010).

En contraste, la integración se refiere al entorno físico en el que ocurre la educación (Hunt & McDonnell, 2007). De hecho, no está claro que ambientes integradores en EF, aparentemente óptimos para favorecer la inclusión, sean adecuados para satisfacer las necesidades y promover el desarrollo académico, personal y social de los ECD (Haegele, 2019; Rizzo & Lavay, 2000; Smith, 2004). En ocasiones, la integración de ECD en el mismo lugar que el resto de sus compañeros conduce a una falsa percepción de una interacción positiva entre ellos, pero lo cierto es que la participación de los ECD en las sesiones de EF suele ser pasiva en la mayoría de los casos. En estas clases pueden emerger situaciones poco favorecedoras de la inclusión como, por ejemplo: hacer acto de presencia, asunción de roles secundarios (no protagonistas), excesivo trabajo teórico, tiempo de las sesiones de EF destinado a sesiones de terapia, o realización de actividades individualizadas al margen del grupo-clase (Ríos, 2001).

2.3.2.2. Beneficios de la Educación Física Inclusiva

Las ventajas derivadas de la práctica de AF, concretamente en entornos educativos a través de la EFI, favorecen a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad (Block & Obrusnikova, 2007). De hecho, la práctica conjunta entre estudiantes con y sin discapacidad tiene un claro efecto positivo sobre los segundos que beneficia a los primeros. Por un lado, a los ESD se les brinda la posibilidad de aprender acerca de la discapacidad, de ser más conscientes y sensibles a las diferencias individuales, y de perder el miedo a interactuar y establecer relaciones de amistad con compañeros que pueden parecer diferentes. Esto se traduce en que los ESD que vivencian entornos inclusivos perciben la inclusión como valiosa porque los prepara para enfrentarse a la discapacidad

más allá del contexto educativo (Block & Brady, 1999). Este panorama de concienciación repercute favorablemente tanto en sus actitudes como en sus intenciones hacia la aceptación de sus iguales con discapacidad en el aula, factores que desempeñan un papel fundamental en el éxito de la inclusión (Hutzler, 2003; O'Brien et al., 2009). Además, la EFI parece no tener efectos negativos sobre el proceso de aprendizaje de los ESD (Obrusnikova et al., 2003), ni tampoco en su rendimiento físico o en el compromiso motor (Qi & Ha, 2012).

Entre los ECD, los beneficios de una EFI adecuadamente implementada son múltiples (Haegle & Sutherland, 2015; Holland & Haegle, 2021). Escenarios óptimos de EFI, como espacios social y afectivamente estructurados, pueden influir positivamente en el desarrollo de sus relaciones e interacciones sociales, en su sentimiento de pertenencia a una clase o a una comunidad escolar (Goodwin, 2001), en la conformación de nuevas amistades (Healy et al., 2013; Seymour et al., 2009), en la adquisición de liderazgo dentro de un grupo, en la autoestima o en el autoconcepto (Lieberman et al., 2000, 2004). En el aspecto físico-motriz, la participación activa de los ECD en clases de EF deriva, inevitablemente, en un aumento del tiempo diario dedicado a la AF y en una optimización de los niveles de condición y funcionamiento físico (Hilderley & Rhind, 2012), en la adquisición de nuevas habilidades motoras y, en definitiva, en una mejora de su bienestar general (Murphy & Carbone, 2008; Sherrill, 2004).

Por el contrario, un mal planteamiento inclusivo en EF puede conducir a experiencias negativas y a sentimientos de exclusión entre los ECD (Coates & Vickerman, 2008; Wang, 2019). Contextos en los cuales los ECD se encuentran integrados en el mismo espacio que sus pares, pero no verdaderamente incluidos, pueden entrañar que sus interacciones personales se vean significativamente restringidas (Place

& Hodge, 2001), que sean ridiculizados, aislados, u objeto de burlas (Holland et al., 2022b, 2022a), y que su participación en la sesión se vea reducida, limitando el tiempo de práctica motriz (Blinde & McCallister, 1998). La integración física será insuficiente para que los ECD se sientan social y pedagógicamente incluidos en el aula, por lo que se deberá plantear un clima orientado a la tarea o a la autonomía, y poco orientado al rendimiento, para que puedan percibir situaciones de éxito que favorezcan la EFI (Wilhelmsen et al., 2019).

En resumen, siguiendo la perspectiva ecológica del estudio de Goodwin & Watkinson (2000), los jóvenes con discapacidad reportan tener “días buenos” y “días malos” en EF. Según los propios participantes del estudio, los “días buenos” ocurren cuando los ECD sienten que han participado hábilmente en las actividades, compartiendo los beneficios de estas, y cuando perciben un sentimiento de pertenencia entre sus compañeros. Los “días malos”, sin embargo, se dan cuando aparecen sentimientos de aislamiento social, participación restringida y se cuestiona su competencia.

Tanto los “días buenos” como los “días malos” de los ECD dependerán de la acogida que tengan en el aula. El simple hecho de situar a un alumno con discapacidad en la clase de EF, sin haber preparado previamente al resto de sus compañeros, no asegurará el entendimiento y la aceptación por parte de éstos. De hecho, puede llegar a traducirse en algo negativo. Además, si el docente no tiene la suficiente formación académica y profesional ni experiencias prácticas previas, no muestra una actitud positiva hacia la inclusión de ECD en EF (Grassi-Roig et al., 2022), si los recursos contextuales son escasos o inadecuados (materiales y espaciales), o no existen apoyos por parte de familiares, instituciones y administraciones educativas, será muy difícil que se reúnan las condiciones adecuadas para promover eficazmente la inclusión en EF (Obrusnikova &

Block, 2020). A continuación, veremos qué facilitadores existen hacia los procesos de inclusión, y cuáles son las barreras más predominantes que condicionan la efectividad de esta filosofía en el aula de EF.

2.3.2.3. Barreras y facilitadores hacia la Educación Física Inclusiva

La escolarización de estudiantes con NEE por discapacidad en aulas ordinarias, incluyendo la EF general, es una práctica cada vez más frecuente, tanto en España (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024; Reina, Ferriz, et al., 2019; Rojo-Ramos et al., 2023), como a nivel mundial (e.g. Block & Obrusnikova, 2007; Campos et al., 2014; Hutzler & Levi, 2008; Jeong & Block, 2011; Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Sin embargo, existen una serie de condicionantes que jugarán un papel fundamental a la hora de transformar la escolarización e integración de los ECD en el centro educativo en un proceso de inclusión exitoso (Ríos, 2009). Estas variables actuarán como perjuicio (barrera) o beneficio (facilitador) en función de la presencia o ausencia de algún factor y, por ende, de cómo afecten al propio ECD (Teixeira Fabricio dos Santos et al., 2024). Por ejemplo, un compañero distante y poco solidario actuará como un obstáculo para la actividad, mientras que un igual que ofrezca su apoyo será percibido como un facilitador (Shields et al., 2012; Shields & Synnot, 2016). Haciendo referencia a los resultados obtenidos por Wang (2019) en su investigación, donde se hace eco de la voz de los ECD acerca de su percepción sobre la inclusión en EF, a continuación presentaremos las barreras y los facilitadores de la EFI en tres categorías distintas: contexto social, accesibilidad universal, y factores personales y percepciones de los ECD.

Contexto social

a) Profesorado de EF

Numerosas investigaciones en la temática destacan la figura del docente de EF como uno de los elementos más importantes hacia la inclusión (e.g. Hutzler et al., 2019; O'Brien et al., 2009; Obrusnikova & Block, 2020; Park et al., 2014; Paul et al., 2022; Reina, Santana, et al., 2019). Al respecto, las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibido por el profesorado de EF son factores clave a la hora de garantizar experiencias de aprendizaje significativas al alumnado con discapacidad incluido en la EF ordinaria (e.g. Alhumaid et al., 2022; Block & Obrusnikova, 2007; Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022; Rekaa et al., 2019; Savolainen et al., 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Los estudios sugieren que la actitud mostrada por los docentes hacia la inclusión de ECD en el aula viene determinada por distintas variables (Hernández Vázquez et al., 2011; Qi & Ha, 2012; Solís & Borja, 2021). Por un lado, las que están directamente relacionadas con la propia persona, como el género, la experiencia previa, la formación y la competencia percibida (e.g. Obrusnikova, 2008; Tripp et al., 2007; Tripp & Rizzo, 2006; Yarimkaya & Rizzo, 2020). Por otro lado, las que derivan de la condición del estudiante, como la severidad (Ammah & Hodge, 2005; Block & Rizzo, 1995) o el tipo de discapacidad (Hodge et al., 2009; Morley et al., 2020; Obrusnikova, 2008). Y, además, las características del entorno (An & Meaney, 2015). Entre los factores que pueden contribuir a que el profesorado tenga actitudes positivas hacia la inclusión en clases de EF destacan, entre otros, su formación (inicial y continua) en EFI, así como su participación temprana en EFI, las interacciones frecuentes con ECD, la información previa al comienzo del curso escolar, evitar una excesiva carga de trabajo para poder

centrar la atención en diseñar clases inclusivas y, por último, crear espacios de enseñanza-aprendizaje abiertos para eliminar los prejuicios hacia los ECD (Park et al., 2014).

Otra variable extensamente analizada en la literatura científica es la autoeficacia del profesorado, definida por Bandura (1977) como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar determinados logros. Este constructo, también entendido como la competencia percibida por parte del docente, parece tener un rol determinante en los procesos de inclusión de ECD en EF (e.g. Alhumaid, 2021; Block et al., 2010; Grassi-Roig et al., 2022; Hutzler & Barak, 2017; Muñoz-Hinrichsen et al., 2024; Reina et al., 2016; San Martín et al., 2021). De hecho, los hallazgos de una reciente revisión sistemática indican que una mejora de la autoeficacia del profesorado de EF para incluir a ECD en contextos integrados, bien en su etapa de formación universitaria o bien ejerciendo activamente en centros educativos, puede influir en su comportamiento en el aula y, por lo tanto, en las experiencias de los ECD (Nowland & Haegele, 2023).

Por su parte, una de las barreras más predominantes que afecta a la confianza y a la actitud de los docentes a la hora de incorporar a ECD en sus sesiones de EF es la falta de formación específica en materia de EFI o AFA (Celestino et al., 2024; Sammon et al., 2020; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Buena parte del profesorado de EF manifiesta no haber recibido la suficiente o adecuada capacitación relacionada con las clases inclusivas (Block et al., 2016; Hutzler et al., 2019; Kingsdorf et al., 2024; Lieberman et al., 2002). Estas carencias son percibidas por parte de los propios ECD, ya que son ellos mismos quienes afirman no haber recibido las adaptaciones necesarias en las instrucciones, reglas o actividades planteadas (e.g. Haegele & Zhu, 2017; Keene et al., 2024; Nowland et al., 2024; Wang, 2019). Esto dificulta su participación en EF y conduce a que muchos ECD

experimenten sensaciones de fracaso, se generen una imagen negativa de sí mismos, perciban angustia emocional, sufran aislamiento social e incluso acoso escolar (Coates & Vickerman, 2008; Haegele & Buckley, 2019; Haegele & Sutherland, 2015). De este modo, la formación continua del profesorado será clave para mejorar su competencia y facilitar la inclusión de ECD (e.g. Crispel & Kasperski, 2019; Grassi-Roig et al., 2022; Maher & Fitzgerald, 2020; Triviño-Amigo et al., 2022). Algunas de las estrategias que valoran los docentes de EF para complementar su preparación académica inicial son, por ejemplo: recibir instrucción específica y feedback sobre cómo proporcionar adaptaciones específicas a ECD en EF, interactuar con otros docentes y debatir sobre ideas o problemas que experimenten en el aula, mejorar la profesionalización en el área ofreciendo una vía hacia la certificación en EFI para el profesorado de EF, o proporcionar un manual básico de EFI (Park et al., 2014).

b) Compañeros sin discapacidad

Dado el papel que desempeñan los ESD en las interacciones sociales, y la influencia que pueden tener tanto la interacción social como el apoyo percibido en el éxito de la EFI, los investigadores han centrado su atención en explorar las perspectivas, actitudes y creencias de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad (Holland & Haegele, 2021). En general, en estos últimos años se observa que las actitudes de los escolares hacia sus iguales con discapacidad en clase de EF tienden a ser positivas, especialmente entre el género femenino (Delgado-Gil et al., 2023; Freer, 2023), lo que se representa mediante el acompañamiento, la aceptación y el apoyo en el proceso de aprendizaje (e.g. Campos et al., 2014; Hutzler, 2003; Li et al., 2021; McKay et al., 2015, 2019; Reina, Hutzler, et al., 2019). Sin embargo, también hay estudios que han obtenido resultados adversos, los cuales reportan que las actitudes mostradas por el alumnado dan

lugar a situaciones de aislamiento social y baja aceptación, exclusión, acoso, burla o ridiculización entre sus iguales con discapacidad (e.g. Ball et al., 2022; Bates et al., 2015; De Boer et al., 2012; Goodwin & Watkinson, 2000; Holland et al., 2022b; Hutzler et al., 2002; Tanure Alves et al., 2021).

Una de las estrategias que parece favorecer la interacción entre compañeros y en la conformación de un contexto inclusivo de EF es la tutoría entre pares o iguales (Cervantes et al., 2013). Según distintas investigaciones, las interacciones entre estudiantes con y sin discapacidad podrían verse facilitadas utilizando a los compañeros como apoyo natural, al mismo tiempo que el ECD recibe instrucciones pedagógicas individualizadas, retroalimentación y refuerzo sobre su ejecución (Block, 2016; Lieberman et al., 2000; Wiskochil et al., 2007). Además, utilizar el rol de los iguales en lugar de la figura del docente es importante teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la inclusión es que los ECD perciban un sentimiento de pertenencia y aceptación dentro del grupo, favorecido en gran parte por la interacción frecuente y positiva entre estos y sus compañeros (Klavina & Block, 2008).

En pocas palabras, la tutoría entre iguales consiste en que los estudiantes ayuden a los estudiantes (Block, 2016). No obstante, antes de emprender un programa de tutoría entre iguales será fundamental que tutores y tutelados sean conocedores de sus roles, y de cómo estos se van a desarrollar. En consecuencia, se proponen distintas medidas que pueden mejorar la efectividad de esta estrategia: sistema de rotación de los voluntarios (tutores), proporcionar formación continua a los tutores, fomentar la diversión y la cooperación en lugar de la competición, premiar a los compañeros que mejor realizan la tutoría entre iguales, y animar a los tutores a respetarse a sí mismos elogiándolos (Park et al., 2014).

c) Profesionales de apoyo educativo

Una de las dificultades con las que se encuentra el docente a la hora de incluir a ECD dentro de su clase regular de EF para crear un entorno verdaderamente inclusivo es la gran ratio de estudiantes que debe atender (Morley et al., 2020). En esta línea, un enfoque de trabajo colaborativo en el que el profesor de EF y otros especialistas trabajen conjuntamente puede permitir que los ECD reciban una atención más frecuente e individualizada, lo que permite al personal de apoyo tener una visión única de sus requerimientos e intereses (Block, 2016; Grenier, 2011). Al mismo tiempo, en contextos de EF inclusivos con profesionales asistentes, se le permite al profesorado de EF centrar su atención en el grupo más numeroso de estudiantes (Haycock & Smith, 2011), comprender mejor cómo enseñar a los ECD y crear entornos de aprendizaje en los que se satisfagan las necesidades de todo el grupo-clase (Pocock & Miyahara, 2018).

Aunque la importancia del trabajo colaborativo entre profesionales a la hora de contribuir a la inclusión en EF es evidenciada en distintas investigaciones (e.g. Block & Obrusnikova, 2007; Grenier et al., 2020; Maher, 2017; Mihajlovic, 2024), lo cierto es que esta materia recibe un apoyo limitado de especialistas en comparación con otras asignaturas (Morley et al., 2005, 2020). La literatura científica pone de manifiesto las limitaciones del personal de apoyo en EF, sugiriendo que su nivel de formación es generalmente inadecuado y que la dotación de recursos específicos que les ayuden a incluir a ECD en EF es escasa, por lo que estos profesionales no se sienten lo suficientemente preparados y sus oportunidades para participar en la planificación de EFI son limitadas (Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

d) Padres y madres de los ECD

La comunicación entre familiares, docente de EF y resto de especialistas es fundamental para desarrollar un programa educativo individualizado adecuado que permita al ECD ser incluido eficazmente en EF (Kwon et al., 2022; Pocock & Miyahara, 2018). Los progenitores conocen más información práctica sobre su hijo que cualquier profesional, a la vez que suelen haber desarrollado con éxito técnicas de control y formación que pueden ser útiles en la materia (Block, 2016). Así, el compromiso de padres y madres en la escuela, el apoyo que prestan al docente de EF y sus actitudes hacia la inclusión en contextos físico-deportivos serán esenciales para la participación, experiencia y aprendizaje de los ECD en la EF escolar (An & Goodwin, 2007; Wilhelmsen & Sørensen, 2018). De hecho, padres y madres se reconocen a sí mismos como los responsables para comunicar las necesidades de sus hijos, supervisar su aprendizaje y rendimiento y colaborar con los educadores que prestan los servicios educativos (An & Hodge, 2013).

Además, curiosamente, se ha sugerido que la satisfacción parental con la inclusión –tanto social como pedagógica– de sus descendientes en EF se asocia con las propias actitudes de padres y madres hacia la inclusión, con la percepción de comunicación e intercambio de información con el docente, con el tipo de discapacidad y el grado de integración en el centro educativo de sus hijos (Wilhelmsen et al., 2021), con las cualidades del profesor de EF, con el personal de apoyo y con las modificaciones o adaptaciones realizadas (Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Por último, cabe destacar la importancia de la implicación de padres y madres en el fomento de la AF extraescolar, más allá de la EF escolar, para facilitar la adherencia y el desarrollo deportivo de ECD (Shields & Synnot, 2016). En este sentido, un contexto

deportivo que parece favorecer experiencias positivas entre los jóvenes con discapacidad, en el que también pueden participar activamente los familiares, es el de integración a la inversa (en inglés, conocido como *reverse integration*; Brasile, 1992), lo que comprende la participación de personas sin discapacidad en el deporte –habitualmente etiquetado– para personas con discapacidad. Uno de los ejemplos más recurrentes de este tipo de práctica es el baloncesto en silla de ruedas. En este deporte, todos los jugadores (tengan o no discapacidad) pueden sentarse en una silla de ruedas y participar de manera conjunta, favoreciendo así experiencias sociales compartidas que mejoren las actitudes de los participantes hacia la inclusión (Pérez-Tejero, Grassi-Roig, Coterón, et al., 2022; Ramsden et al., 2023).

Accesibilidad universal

Con el fin de que las personas con discapacidad puedan vivir de manera autónoma y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, en un escenario de seguridad y comodidad, se requiere la plena accesibilidad universal. Esta condición implica garantizar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones públicas, lo que conlleva la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso (artículo 9; ONU, 2006).

Al igual que sucede en otros contextos, para poder evaluar si el centro educativo es accesible a cualquier estudiante será necesario considerar una serie de requisitos referidos a su adaptabilidad. El objetivo será que se garantice que las acciones de Deambulación, Aprehensión, Localización y Comunicación (DALCO; AENOR, 2007), ligadas a las actividades desarrolladas en el entorno, puedan verse facilitadas. Así, los

criterios DALCO pueden explicarse y aplicarse como sigue (Pérez-Tejero & Hernández-Vázquez, 2021):

- *Deambulaci3n.* Acci3n de desplazarse de un sitio a otro, tanto horizontal como verticalmente. Puede aplicarse a pavimentos (suelos en las diferentes dependencias, uniformidad, deslizamiento), espacio de maniobra (dimensiones, obst3culos, mobiliario, apoyos, asientos), zonas de circulaci3n (amplitud, puertas y elementos de cierre) y cambios de plano (escaleras, rampas, ascensores). Por ejemplo, un ECD debera poder ser aut3nomo y desplazarse de manera segura desde el acceso a la instalaci3n, uso del vestuario y disfrute de la zona dedicada a la EF.
- *Aprehensi3n.* Acci3n de coger o asir alguna cosa. Puede aplicarse a todos los elementos y mecanismos del proceso, que deben estar al alcance de las personas y deben ser f3cilmente manipulables, tanto en altura como en profundidad (pasamanos, barandillas, interruptores, picaportes, grifos, etc.). Por ejemplo, un estudiante en silla de ruedas debe poder usar timbres, grifos, pestillos o taquillas de manera f3cil y aut3noma.
- *Localizaci3n.* Acci3n de averiguar el lugar preciso en el que est3 algo o alguien. Se hace necesario fomentar la adecuada iluminaci3n, se3nalizaci3n de orientaci3n (de los espacios y las dependencias), informaci3n (carteles, paneles) o emergencia (se3nales ac3sticas y visuales). Por ejemplo, un alumno con discapacidad sensorial debera disponer de una adecuada iluminaci3n en la zona de pr3ctica deportiva, o uno con discapacidad intelectual debe disponer de explicaciones basadas en el uso f3cil sobre el uso de la instalaci3n, los planos, o los servicios que ofrece el centro educativo.

- *Comunicación*. Acción de emitir, recibir e intercambiar información a través de distintos canales. Puede ser interactiva, la cual se divide en interpersonal (comunicación verbal, uso de lengua de signos, etc.) o unidireccional (pulsadores, teclados, pantallas táctiles, avisos sonoros, uso del Braille o fomento del uso fácil), o no interactiva (señales en forma de panel, otros medios de comunicación gráficos y escritos, señales luminosas, acústicas o táctiles, etc.).

En el campo de la EF, uno de los aspectos más condicionantes es el entorno físico donde se desarrollan las actividades, el cual es identificado por los propios ECD como una de las barreras que dificultan su participación en las clases de EF (Coates & Vickerman, 2008). Dentro de estos escenarios, destacan las barreras arquitectónicas y las relacionadas con el material o las instalaciones que limitan el acceso a los recintos dedicados a la EF, como el gimnasio, el pabellón deportivo y los espacios exteriores (Holland & Haegele, 2021; Shields et al., 2012). Concretamente, entre los obstáculos – distintos a los relacionados directamente con las personas– que pueden frustrar la participación de ECD en EF, destacan: espacios inaccesibles y poco seguros (espacios reducidos, presencia de barreras arquitectónicas, equipamiento en las zonas de tránsito); falta de material adaptado o poco manejable (Haegele et al., 2020); falta de rampas, ascensores y terrenos no practicables para usuarios en silla de ruedas (Goodwin & Watkinson, 2000); material poco visible (tamaño o color inadecuados) para estudiantes con discapacidad visual (Wang, 2019); y elementos ambientales y climatológicos, identificados como distracciones durante las clases de EF al aire libre en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA; Blagrove, 2017).

Factores personales y percepciones de los estudiantes con discapacidad

Las barreras personales son las que aparecen como el resultado directo de las propias características personales de los ECD. Las impresiones que el alumnado con discapacidad ofrece acerca de sus experiencias en las clases de EF sugieren que existen diferentes variables personales que influyen en su participación (Holland & Haegele, 2021).

Por un lado, los atributos propios del estudiante (deficiencia o falta de habilidades sociales), sus capacidades (nivel de destreza o incapacidad para realizar tareas) y actitudes (rechazo a intentarlo o falta de deseo de participar) son factores personales que inhiben su inclusión en el aula (Haegele et al., 2020). En concreto, la deficiencia (condición a nivel de función y estructura corporal) parece afectar especialmente a estudiantes con discapacidad física (Hutzler et al., 2002; Jaarsma et al., 2014; Tanure Alves et al., 2020), discapacidad visual o con problemas relacionados con la salud cardiovascular, más que a estudiantes con otro tipo de afección, como pueden ser estudiantes con TEA, discapacidad intelectual o discapacidad auditiva (Wang, 2019).

Por otro lado, al igual que ocurre con la figura del profesorado, la autoeficacia (competencia percibida para tener éxito en una determinada situación o tarea) de los estudiantes con NEE es otro factor personal que facilita o dificulta su plena inclusión en EF (Goodwin & Watkinson, 2000; Hutzler et al., 2002). Los ECD reconocen que deben superar barreras adicionales para tener éxito, entre ellas el miedo o la percepción de inseguridad (Tanure Alves et al., 2020), como resultado de participar en actividades con escasas de adaptaciones, lo que provoca un sentimiento de inferioridad y una falta de confianza en su competencia motriz que resta oportunidades a este alumnado para participar en clase de EF (Wang, 2019). Además, la baja autoeficacia y las experiencias

desfavorables pueden llegar a provocar el abandono de actividades físico-deportivas fuera del contexto escolar (Coates & Vickerman, 2008), lo que también se relaciona con el apoyo familiar comentado anteriormente. Por el contrario, un nivel de confianza elevado en su competencia motriz facilitará su participación e inclusión en las clases de EF. Esta necesidad de competencia se puede satisfacer a través de la comprensión de las actividades físicas por parte de los ECD, de la integración efectiva en los contextos de juego y de la sensación de diversión (Shields et al., 2012).

2.3.2.4. Estrategias para el éxito de la Educación Física Inclusiva

En el apartado anterior se han detallado las barreras que pueden determinar la eficacia de la EFI, y la manera en que estas se pueden convertir en facilitadores del proceso de inclusión en función de cómo se modifiquen y del impacto que tengan sobre el propio ECD. A continuación, de una forma más específica, se proponen una serie de elementos de las tareas de la EF escolar susceptibles de ser adaptados a las necesidades de los estudiantes con NEE por discapacidad, que pueden favorecer la práctica físico-deportiva inclusiva (Roldán & Reina, 2019):

- *Número de participantes.* En función de las características del alumnado, aumentar o reducir el número de individuos en una actividad para adecuar la consecución del objetivo a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.
- *Patrones de movimiento o habilidades motrices.* Variar la dificultad y simultaneidad de las acciones requeridas en un juego o tarea, segregando y secuenciando las habilidades motrices a desarrollar, procurando el éxito de todo el alumnado.

- *Organización y táctica.* La organización y disposición de los participantes en el espacio (grupos reducidos o numerosos) condicionarán tanto el objetivo como la complejidad del juego. Se deberían emplear diferentes disposiciones tácticas que faciliten la consecución de un objetivo común, en las que los participantes se agrupen de una determinada manera para facilitar su participación en las tareas.
- *Reglas.* La modificación o adecuación de las reglas de los juegos y deportes propuestos en EF no debe condicionar el propósito principal de la tarea. En un entorno inclusivo, todos los estudiantes deben alcanzar los objetivos propuestos, sin que las adaptaciones se conviertan en un impedimento. De este modo, por ejemplo, es posible variar el número de jugadores, el tipo o cantidad de golpes, los baremos de ciertas pruebas, el sistema de puntuación, etc., tratando de evitar la aplicación de normas con carácter eliminatorio.
- *Tiempo.* El tipo de capacidades a trabajar en el alumnado, así como el éxito y progreso en las actividades dependerán, en parte, de la duración de estas. Conforme a las características y necesidades del alumnado, habrá que destinar más o menos tiempo para favorecer la consecución de los objetivos y respetar los tiempos de recuperación. Por ejemplo, tareas intermitentes, que permitan facilitar correcciones asiduamente, serán óptimas si hay estudiantes con discapacidad visual; por el contrario, tareas continuas de larga duración facilitarán la ejecución en estudiantes con discapacidad física que realicen desplazamientos más complejos y requieran más tiempo.
- *Material.* El material utilizado en las tareas de EF es un elemento de apoyo de la acción docente que puede tener un peso decisivo en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad (Ruíz, 1994). Así, el uso (o no) de un cierto equipamiento y las adaptaciones en el mismo deben responder a cuatro funciones

principales, no excluyentes entre ellas, con el objetivo fomentar la participación de todos los estudiantes:

1. *Potenciador (informador)*. Que estimule las capacidades limitadas con respecto al resto del grupo-clase, producto de la deficiencia en la estructura o función corporal afectada (p. ej., un balón sonoro en personas con discapacidad visual).
2. *Facilitador*. Debe ayudar a la participación en la tarea compensando las limitaciones funcionales que el estudiante pudiera presentar (p. ej., una silla de ruedas deportiva en personas con limitaciones de movimiento en los miembros inferiores).
3. *Manipulativo*. Suple las posibles dificultades de manipulación del estudiante, facilitando el manejo de objetos e implementos (p. ej., pelotas con lastre en estudiantes con trastornos del neurodesarrollo que precisan manejar los móviles a una menor velocidad).
4. *Protector*. El objetivo es reducir al máximo los riesgos derivados de la práctica de actividad física (p. ej., uso de casco en deportes como el rugby, donde es posible que se produzcan impactos).

Ruiz (1994) y, posteriormente, Ríos (2003) proponen tres fases en el proceso de adaptación de tareas de EF en búsqueda de favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad: 1) información como punto de partida (conocimiento de características físico-anatómicas y motrices, grado de discapacidad, momento de aparición, déficits asociados, ritmo de aprendizaje, interés y motivación, necesidades del estudiante, etc.); 2) análisis de la tarea a realizar, sus objetivos y la relación entre esta y las características del individuo; y 3) adaptación de la tarea y su seguimiento (intervención docente en tres niveles: adaptaciones metodológicas, adaptaciones del espacio y material, y adaptación

de la tarea). Adicionalmente, Roldán & Reina (2019) consideran una cuarta premisa antes de implementar las adaptaciones, que son los objetivos pretendidos para todo el grupo-clase.

Es importante considerar que las adaptaciones son un recurso que el profesorado debe conocer y tener a su alcance, pero su implementación no será siempre necesaria en presencia de ECD. De hecho, dicha implementación debería estar supeditada a una evaluación inicial y al proceso de retroalimentación continua (Block, 2016). Por ejemplo, puede que no haga falta condicionar las reglas y/o el material de un juego ya que es posible que con una mínima adaptación individual sea suficiente. O bien, una vez efectuadas las modificaciones, se debe enfatizar en la naturaleza temporal de las mismas. Estas no tienen por qué ser permanentes, sino que más bien deberían ser dinámicas y reajustarse sobre sí mismas, adaptándose al desarrollo y a la evolución del alumnado, incluso pueden ir eliminándose gradualmente si el docente considera que no son necesarias. Siempre debe tenerse en cuenta el mantenimiento de la integridad del juego y procurar no alterar el objetivo de la actividad.

A modo de conclusión, podrán favorecerse contextos de EF verdaderamente inclusivos, entre otras cosas, siempre y cuando el docente considere su aula como una comunidad diversa de estudiantes y con distintos niveles de habilidad, en la que responda mediante el uso de distintas estrategias a las necesidades individuales siempre que sea requerido (Block et al., 2021).

2.4. Modelos para fomentar la participación del alumnado con discapacidad en Educación Física

A partir de las estrategias de adaptación propuestas en la literatura, distintos autores han desarrollado modelos de intervención en AFA, aplicables al contexto escolar a través de la EF, que proporcionan una forma útil para estructurar y modificar los cambios en las actividades deportivas (tareas, juegos y deportes). Entre los que cuentan con más reconocimiento y validez a nivel internacional se encuentran los modelos STEP (Black & Williamson, 2011), TREE (Australian Sports Commission, 2017), y PSME (Hutzler, 2007, 2008). Por su concreción y utilidad, pasamos a exponerlos en detalle.

2.4.1. STEP

STEP es un acrónimo derivado de las palabras *Space* (Espacio), *Task* (Tarea), *Equipment* (Material) y *People* (Personas). Estructuralmente, los cambios en la forma en que se realiza una actividad se pueden realizar en una o más de las áreas STEP.

- *Espacio*. Supone aumentar o disminuir el tamaño del área de juego, variar las distancias a recorrer para adecuarlas a diferentes habilidades o niveles de movilidad, delimitar zonas de discriminación positiva (p. ej., zonas de lanzamiento especiales), etc.
- *Tarea*. Proporcionar a todos los deportistas las mismas oportunidades de participar (p. ej., en un juego de pelota, todos los jugadores tienen la oportunidad de conducir, pasar o disparar), dividir las habilidades más complejas en componentes más simples para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, practicar habilidades en equipos reducidos previo a grupos grandes, etc.

- *Material*. Aumentar o disminuir el tamaño para adaptarse a la capacidad de los estudiantes o para permitir la práctica inicial más fácil de habilidades particulares, modificar el peso (p. ej., la sustitución una pelota por un globo, o por un saquito de arena), el color o la superficie de los materiales de juego, dar opciones para manipular el material con modificaciones de este, etc.
- *Personas*. Emparejar jugadores de habilidad similar en actividades de marcación cercanas o en espacios reducidos con el fin de asegurar que todos los deportistas son capaces de progresar y desarrollarse, equilibrar el número de equipos en función de la capacidad general del grupo, etc.

2.4.2. TREE

El modelo TREE, según la Australian Sports Commission (2017), es una herramienta práctica diseñada para ayudar a docentes de EF y entrenadores a adaptar y modificar una actividad en su contexto particular, permitiendo una participación más inclusiva con individuos con distintas habilidades o capacidades. El acrónimo TREE deriva de los términos *Teaching Style* (Estilo de enseñanza), *Rules* (Reglas), *Equipment* (Material) y *Environment* (Espacio/Entorno). A diferencia del modelo STEP, la ventaja de introducir la ‘T’ es que este modelo enfatiza en las acciones a realizar por parte del docente o entrenador (Kiuppis, 2018).

- *Estilo de enseñanza*. Involucra el método de comunicación y el abordaje didáctico que se usa para facilitar a los estudiantes el éxito en la tarea. La forma en que se realiza una actividad puede tener un impacto significativo en lo inclusiva que sea. Algunos de los factores que considerar son: conocer a todos los participantes del grupo, asegurar la correcta ubicación de los participantes, usar un lenguaje apropiado para el grupo, proporcionar ayudas visuales y demostraciones, utilizar

- la ayuda de los compañeros, utilizar la asistencia física adecuada cuando sea necesario, verificar regularmente la comprensión de las instrucciones.
- *Reglas*. Las reglas pueden simplificarse o cambiarse y luego reintroducirse a medida que aumenta el nivel de habilidad de los participantes. Por ejemplo, variando el número de jugadores en un equipo, alterando la distancia a cubrir en una situación, introduciendo un nuevo sistema de puntuación que refuerce positivamente el comportamiento en una acción o habilidad correcta, modificando el número de golpes, pases, botes, etc.
 - *Material*. Similar a la modificación del equipamiento del modelo STEP: más grande o pequeño, ligero o pesado, corto o largo (ajustado a tamaño, peso y dimensiones), balones sonoros, elementos de contraste en entorno o material, etc.
 - *Entorno*. Incluye el espacio requerido para la actividad, entre otros factores, como las estructuras y los límites requeridos. Por ejemplo, reducir o ampliar dimensiones del campo de juego, superficies regulares (interior) o irregulares (espacios exteriores), modificar la altura de las redes, usar zonas específicas dentro del campo de juego, minimizar las distracciones del entorno, etc.

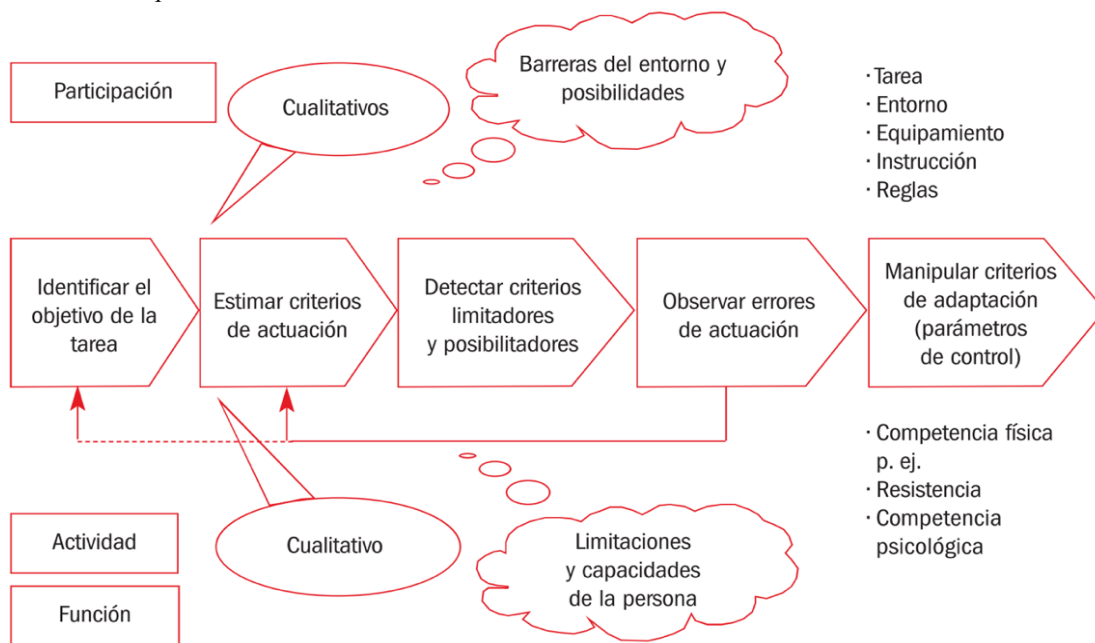
2.4.3. PSME

Por último, sobre la base del marco teórico de los sistemas ecológicos, se propone un modelo para la evaluación y la intervención en la AFA, llamado *propuesta sistemática de modificación ecológica* (PSME, en inglés conocido como *Systematic Ecological Modification Approach* [SEMA]; Hutzler, 2008, p. 188). La PSME, al igual que hicieron previamente otros autores que propusieron estrategias para favorecer la inclusión en EF (Rizzo et al., 1994), parte del modelo de análisis ecológico de la tarea (Davis & Burton, 1991), del cual toma ciertos elementos (procedimiento secuencial de la negociación de la

tarea y la observación), e incluye otros, como: 1) enlace del objetivo de la tarea con la terminología de la CIF (véase detalladamente la CIF en el epígrafe 2.3.1.1.); 2) identificación de criterios objetivos y subjetivos relativos a la efectividad para alcanzar los objetivos; 3) inclusión de una evaluación de barreras y facilitadores en concordancia con la CIF; y 4) inclusión de un sistema de variables que incrementan la actividad y la participación. La Figura 5 muestra las relaciones dentro del modelo PSME.

Figura 5

Modelo descriptivo de la PSME.



Nota. Recuperado de Hutzler (2008, p. 189).

CAPÍTULO III

—

NUESTRA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III. NUESTRA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

El objetivo general de la presente investigación fue analizar el origen, la evolución y el impacto del programa DIE como una experiencia educativa basada en la inclusión en el ámbito de la EF.

Como objetivos específicos (OE) de este estudio, destacan:

- OE1: presentar la fundamentación teórica y metodológica del programa, exponiendo su relación con distintos procesos de inclusión a nivel internacional, y especificando su estructura de implementación actual.
- OE2: analizar la evolución histórica del programa DIE desde su inicio hasta la actualidad, destacando los principales hitos a través de la voz de sus protagonistas.
- OE3: sistematizar la producción científica y académica vinculada al programa, presentando los principales hallazgos y las futuras líneas de investigación.

3.2. Estructura de la investigación

En el capítulo IV se explica detalladamente la fundamentación teórica que sustenta al programa y las estrategias didácticas que lo acompañan, su relación con corrientes internacionales que contemplan los procesos de inclusión, y su estructura actual para la implementación. Seguidamente, el capítulo V presenta, en voz de los protagonistas y siguiendo un orden cronológico, los distintos estadios por los que ha transitado el programa, cuáles han sido (o siguen siendo) los aspectos clave en cada uno de estos escenarios, sus fortalezas y debilidades. Por último, en el capítulo VI, con el apoyo de

otras numerosas fuentes relacionadas con el caso, se presenta la producción académico-científica tangible que se desprende del programa DIE: participación en proyectos con financiación pública y privada; formación y conferencias; y producción documental (académica, científica y divulgativa).

La realización de esta investigación, así como los estudios derivados del programa DIE que se presentan respondiendo al OE3 de este trabajo, cuentan con el informe favorable del Comité de Ética de la Universidad Politécnica de Madrid (Anexo 1).

3.3. Método

Inicialmente, se determinó que esta investigación seguiría el diseño de un estudio de caso y se identificaron las estrategias para la recogida de información. Los estudios de caso son un tipo de investigación empírica que se centra en un fenómeno contemporáneo, propio del mundo real, y con unas fronteras poco claras que dependerán de la elección razonada del investigador (Yin, 2018). Siguiendo a este autor, se trata del estudio de un solo caso con unidad holística –lo que significa que es tomado como una sola unidad de análisis–. Su naturaleza es mixta y se conforma con una serie concurrente, pues para investigar el caso se recaban, contemplan y analizan datos cualitativos –mayoritaria– y cuantitativos –minoritariamente–, que provienen de diversos métodos de recogida de información (Creswell & Plano Clark, 2018). Por su alcance, es un estudio explicativo con estructura cronológica longitudinal, que pretende responder y ofrecer una justificación a las causas de la evolución del programa DIE siguiendo un orden temporal (Hernández Sampieri et al., 2014a).

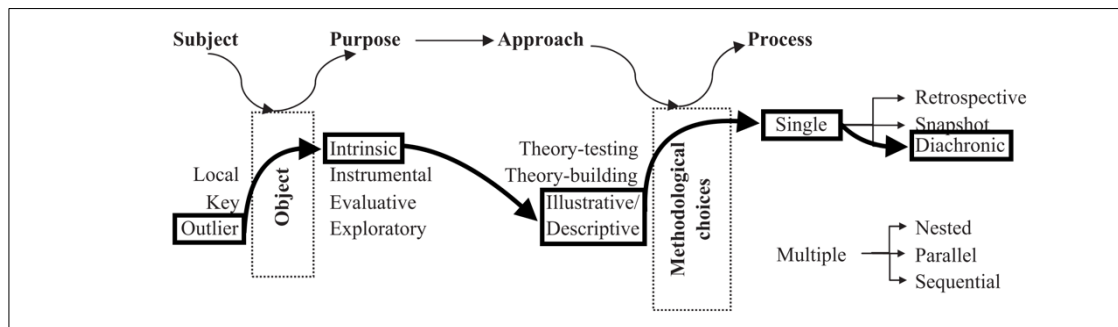
Para Thomas (2011), todo estudio de caso debe constar de dos elementos: 1) una unidad práctica e histórica, el *sujeto* de la investigación, que será un ejemplo de una clase

de fenómeno que, potencialmente, ofrezca una explicación; y 2) un marco teórico o analítico, el *objeto*, dentro del cual se contempla el caso y que este ilustra y ejemplifica. Los próximos capítulos pretenden explicar detalladamente el programa DIE –el sujeto o fenómeno a estudiar– desde una perspectiva teórico-práctica, que emerge a medida que avanza la investigación –el objeto–.

El mismo autor propone una tipología de estudios de caso atendiendo a tres componentes: propósito, aproximación y proceso. En la Figura 6 se presenta la tipología correspondiente a nuestra investigación.

Figura 6

Tipología del estudio de caso de la presente investigación.



Nota. Adaptado de Thomas (2011, p. 518).

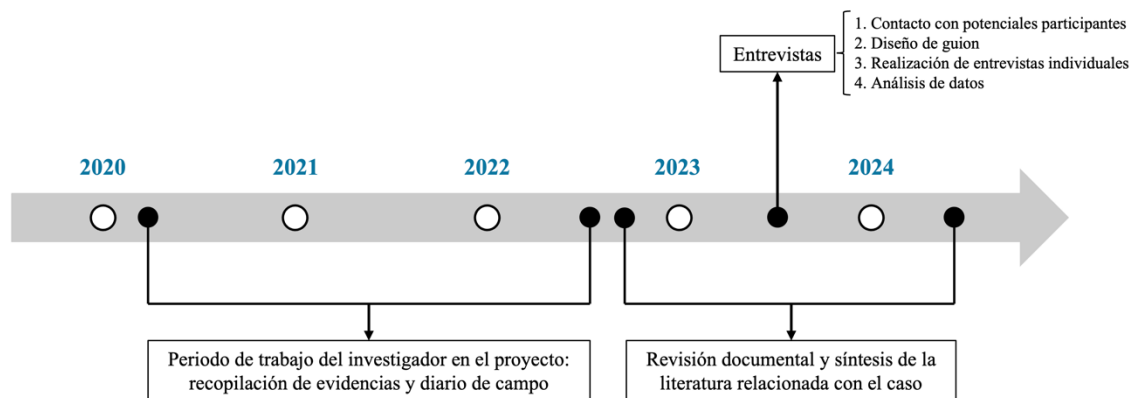
En primer lugar, se trataría de un caso excepcional (*outlier*) ya que el sujeto destaca por el interés inherente al caso, iluminando el objeto en virtud de su diferencia. El segundo criterio en la ruta tiene que ver con el propósito, que se relaciona directamente con el objeto de estudio, por lo que es de carácter intrínseco (*intrinsic*). En el siguiente paso, el estudio adopta una aproximación ilustrativa/descriptiva (*illustrative/descriptive*), ya que no trata de crear o corroborar una teoría, sino que meramente se describe. Por último, el proceso ha supuesto el estudio de un solo caso (*single*) que, determinado por la variedad temporal, ha sido de tipo diacrónico (*diachronic*). Los estudios diacrónicos

muestran el cambio a lo largo del tiempo, de manera similar a los estudios longitudinales, produciéndose la recogida de datos en diferentes momentos, ya que lo que interesa son los cambios que se producen en los múltiples puntos de recogida de datos.

El eje descriptivo temporal que se presenta a continuación (Figura 7) muestra la sucesión de los distintos eventos en los que se ha producido la recogida de información a lo largo del estudio de caso, los cuales se explicarán en detalle en los siguientes apartados.

Figura 7

Periodos de la recogida de datos en el estudio de caso.



3.3.1. Información obtenida a partir de agentes protagonistas

3.3.1.1. Participantes

Para el abordaje cualitativo de este estudio se seleccionó a una serie de expertos por su relación y pertenencia al periodo de desarrollo del programa DIE (Etikan et al., 2016). Un total de ocho personas (cuatro mujeres y cuatro hombres) con relación directa (activa o inactiva) al programa fueron seleccionadas para ser entrevistadas. Los participantes pertenecían a uno de los tres grupos –previamente establecidos por los investigadores– que conforman los roles dentro del programa (ver Figura 8): 1) grupo *institucional*: dos agentes externos que no participan activamente en la implementación

del programa en los centros educativos; 2) grupo *dirección-coordinación*: dos personas responsables de la coordinación técnica y/o dirección del programa; y 3) grupo *acción*: cuatro personas encargadas de la implementación de las distintas acciones y actividades del programa en los centros educativos, que son: dos docentes de EF, una deportista paralímpica, y un profesor universitario.

Figura 8

Características de los perfiles involucrados en el desarrollo del programa DIE.

Perfil del sujeto	Grupo	Funciones
Personal propio de la entidad colaboradora	Instituciones y administraciones públicas y/o privadas	Financiación y supervisión del cumplimiento de la implementación del programa
Miembros del equipo de la CEDI (personal docente, investigador y administrativo)	Dirección y coordinación	Organización, dirección y coordinación del programa, análisis del impacto y valoración de satisfacción
Profesorado de EF, deportistas paralímpicos y técnicos deportivos	Acción y puesta en práctica	Implementación de las fases del programa en los centros educativos

Nota. En el centro de la figura se encuentra el grupo *dirección-coordinación*, al que pertenecen los integrantes de la CEDI, quienes mantienen un contacto estrecho con el personal de los otros dos grupos.

Todos los sujetos fueron tratados conforme a las directrices éticas de la American Psychological Association (2017). Además, a tenor de la relevancia del perfil profesional de los entrevistados y de su vinculación con el programa DIE, se consideró indispensable revelar su identidad para un mejor entendimiento del estudio de caso. Por tanto, se solicitó a cada participante que firmara una hoja de consentimiento informado en la que aceptaba la publicación de sus datos personales en este documento (Anexo 2), a lo que todos

accedieron de manera voluntaria. En virtud de ello, la información individual se resume en la Tabla 5.

Tabla 5

Identificación de los entrevistados y periodo de vinculación con el programa DIE.

#	Nombre	Género	Rol del participante	Periodo
Grupo institucional				
1	Yolanda Erburu	♀	Directora general Fundación Sanitas	Inicio – actualidad
2	Toni Suñer	♂	Coordinador de deportes Consell d'Eivissa	2021 – actualidad
Grupo dirección-coordinación				
3	Carmen Ocete	♀	Coordinadora técnica	Inicio – 2019
4	Javier Pérez	♂	Director del programa	Inicio – actualidad
Grupo acción				
5	Marta Arce	♀	Deportista paralímpica	2012 – actualidad
6	Marta González	♀	Profesora de EF	2016 – actualidad
7	Javier López	♂	Profesor de EF	2012 – actualidad
8	Fernando Muñoz	♂	Profesor universitario	2020 – actualidad

#1 Yolanda Erburu es licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad de Navarra y Máster en Comercio Internacional por la Universidad Pública de Navarra. En 2008 fue nombrada Directora General de la Fundación Sanitas (FS) –cargo que ocupa actualmente– y, además, en el año 2021 comenzó a ejercer como Directora de Sostenibilidad y Asuntos Corporativos en Sanitas y Bupa Europa y Latinoamérica. Desde 2016, lidera las buenas prácticas de la Responsabilidad Social Corporativa a nivel Bupa Global. Fue la principal impulsora de la creación del Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo entre UPM y FS que, desde 2017 hasta la actualidad, existe en formato Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI) en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Sin duda, es la voz más autorizada para explicar la vinculación de ambas entidades con el programa desde su inicio a la actualidad (incluyendo su dotación económica, colaboración institucional para su mantenimiento y expansión, así como la reputación actual del programa DIE como programa insignia de la CEDI).

#2 Toni Suñer es licenciado en Filología Hispánica y Literatura por la Universidad de Barcelona y Máster en Dirección y Gestión Deportiva por el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC) de Lleida. Desde el año 1998, es coordinador de deportes en el Departamento de Hacienda, Gestión Económica, Deportes y Juventud del Consell d'Eivissa, institución financiadora y promotora del programa DIE en la isla de Ibiza. Toni Suñer es la persona que aceptó llevar a cabo el programa DIE en los centros educativos de Ibiza, siendo el responsable de la aprobación económica y la supervisión técnica desde la primera edición en el curso 2021/22.

#3 Carmen Ocete es doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la UPM. Obtuvo el Premio Nacional de las Ciencias “Juan Palau” por su tesis doctoral en el año 2016 concedido por la Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física (FEDDF) y el Real Patronato sobre Discapacidad por su tesis doctoral titulada: “Deporte Inclusivo en la Escuela”: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física, dirigida por Javier Pérez Tejero y Javier Coterón López. Actualmente es asesora externa del área de “Deporte inclusivo” en DOWN España, profesora del Doble Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Educación Primaria en la Universidad Pontificia de Comillas, y miembro de la junta directiva de la Federación Española de Deportes para Personas con Discapacidad Intelectual (FEDDI). Es una de las autoras del programa DIE y fue coordinadora entre los años 2012 y 2019.

#4 Javier Pérez es doctor en Educación Física por la UPM. Es profesor titular de universidad, director del grupo de investigación AFIPE y director de la Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo en el INEF de la UPM. Ejerce como investigador principal en varios proyectos de investigación nacionales e

internacionales. Ha sido director de los proyectos de investigación y aquellos vinculados al artículo 83 desarrollados en la UPM (con diferentes financiadores) que han desarrollado el programa DIE. A lo largo de su trayectoria profesional, fue entrenador y coordinador nacional en la modalidad de baloncesto en silla de ruedas en la FEDDF. Es uno de los autores del programa DIE y director del mismo desde el comienzo hasta la actualidad.

#5 Marta Arce es diplomada en Fisioterapia por la Escuela de Fisioterapia de la ONCE, adscrita a la Universidad Autónoma de Madrid y Máster en Periodismo Deportivo (MARCA) por la Universidad CEU San Pablo. Es judoca de élite y ha logrado numerosos éxitos a nivel español, europeo y mundial, entre los que destacan dos medallas de plata en los JJPP de Atenas 2004 y Pekín 2008, una medalla de bronce en Londres 2012, medallas de oro en los campeonatos de Europa de 1997 y 1999, en el Campeonato del Mundo en 2006, y en la Copa del Mundo de 2001. Actualmente trabaja como fisioterapeuta, conferenciante y trainer paralímpica, y es ponente del programa DIE desde su primera edición en el curso académico 2012/13. A fecha de julio de 2023, momento en que se realizó la entrevista, su próximo gran objetivo deportivo era lograr la clasificación para los JJPP de París 2024. En mayo de 2024, Marta confirmó su plaza en estos JJPP, lo que supondrá su quinta participación tras Atenas 2004, Pekín 2008, Londres 2012 y Tokio 2020. Además, en junio de este mismo año fue elegida por la Asamblea General del Comité Paralímpico Español (CPE) para ser la abanderada y portar la enseña nacional durante la ceremonia de inauguración en París.

#6 Marta González es licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la UPM. Desde el año 2005, ejerce como profesora de EF en el IES Las Musas de Madrid. El curso académico en que comenzó su andadura como docente asumió la

coordinación del proyecto de mediación del centro y, desde el año 2013, también ocupa el cargo de jefa de estudios adjunta. Su experiencia en el programa DIE comienza en el curso 2016/17, año en el cual este proyecto se incorporó al PEC y a la programación general de aula.

#7 Javier López es licenciado en Educación Física por la UPM y profesor de EF en el IES Arquitecto Peridis de Leganés (Madrid) desde 1994. Extraescolarmente, desde 2004, es entrenador de baloncesto en silla de ruedas, habiendo participado como técnico en dos ediciones de los JJPP, dos mundiales y tres campeonatos de Europa. Además, fue responsable de tecnificación en la FEDDF entre los años 2014 y 2020. Como docente de EF, su vinculación al programa DIE se remonta a la primera edición, organizada en el curso académico 2012/13.

#8 Fernando Muñoz es doctor en Salud, Discapacidad, Dependencia y Bienestar por la Universidad de Salamanca. Actualmente, es académico en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Departamento de Kinesiología) de Chile, es presidente de la Sociedad Chilena de Actividad Física Adaptada y director ejecutivo de la agrupación Movimiento Inclusivo. Es investigador en los ámbitos de la AFA, personas en situación de discapacidad e inclusión. Fue uno de los responsables de la internacionalización del programa DIE en Chile y es el encargado de la coordinación y la implementación en los centros educativos.

3.3.1.2. Procedimiento

Para materializar el OE2 de esta investigación se llevaron a cabo entrevistas individuales con las ocho personas anteriormente descritas (Denzin & Lincoln, 2017). En la primera comunicación con los potenciales participantes, se les planteó la realización de

una entrevista para abordar el objeto de estudio. Además, se les informó acerca del propósito, el método y el tiempo estimado de participación. Todas las personas contactadas accedieron a participar voluntariamente, de manera que se organizaron un total de ocho entrevistas. Las entrevistas se realizaron a lo largo del mes de julio de 2023 a través de la plataforma Zoom UPM para servicios educativos. Se utilizó la modalidad online en lugar de la presencial debido a la ubicación geográfica de los participantes. En total, la duración de las entrevistas varió entre 40 y 65 minutos.

Se diseñó un guion de entrevista semiestructurada que incluía preguntas abiertas para garantizar que se seguían las mismas líneas de investigación en todos los participantes (Patton, 2002), buscando obtener respuestas detalladas sobre sus experiencias, conocimientos, percepciones, opiniones y sentimientos. Se preparó un primer borrador con el contenido a tratar en la entrevista y, posteriormente, se solicitó la colaboración de un segundo investigador experto con conocimiento del caso de estudio para confeccionar la versión definitiva. Los temas o ámbitos tratados en la entrevista se ajustaron –necesariamente– según el rol de los participantes. En primer lugar, las preguntas a los entrevistados del grupo institucional se dirigieron a conocer en detalle los motivos de la apuesta económica de ciertas entidades hacia un programa educativo, los beneficios que reporta y por qué esta relación perdura a lo largo de los años. Algunos ejemplos fueron: 1) ¿en qué momento decide la institución subvencionar el programa DIE?; y 2) ¿cuál es el motivo del comienzo y de la continuidad? Por otro lado, las cuestiones planteadas a los participantes incluidos en el grupo dirección-coordinación estuvieron más orientadas a entender los fundamentos teórico-prácticos y la implementación del programa, la evolución del mismo con el paso de los años y su capacidad de expansión. Algunas de las preguntas formuladas fueron: 1) ¿cómo se deciden las fases y recursos del programa y por qué?; 2) ¿qué hitos o momentos

consideras clave para la renovación del programa?; y 3) ¿cómo se expande el programa más allá de su ciudad de origen? Por último, las preguntas realizadas a las personas del grupo acción fueron encaminadas a conocer el impacto del programa y la efectividad de las distintas acciones, así como su percepción subjetiva acerca de la evolución del mismo. Por ejemplo, se les preguntó: 1) ¿cuál crees que es la actividad del programa más impactante para los estudiantes y para el profesorado y por qué?; y 2) ¿cómo sientes que ha evolucionado el programa a lo largo de los años y en qué te ha afectado desde tu rol? El guion utilizado para la realización de las entrevistas se muestra en el Anexo 3.

Para asegurar que el enfoque de las entrevistas fuera coherente y relevante para los participantes, el entrevistador comenzó cada entrevista con la explicación de la finalidad del estudio y una breve aclaración del tipo de preguntas que se iban a plantear. Además, a lo largo de todo el proceso de la entrevista, el entrevistador paraba, reformulaba, resumía y pedía aclaraciones, de modo que se cumpliera con la validez comunicativa (Patton, 2002). Si bien se utilizaron las preguntas para guiar el diálogo, las entrevistas tuvieron en gran medida un estilo conversacional (Hedrick et al., 2009).

Puesto que la investigación cualitativa precisa de una evaluación y un juicio continuos (Denzin & Lincoln, 2017), durante y después de cada entrevista se tomaron notas de campo reflexivas sobre los pensamientos y las observaciones del entrevistador. Estas notas permitieron interpretar la información sin limitarse a las respuestas de los participantes, haciendo que sus propias percepciones ayudaran a comprender los datos durante el análisis y, además, formaran parte de estos (Patton, 2002).

3.3.1.3. Análisis de datos

Con el permiso de los participantes, las entrevistas se grabaron en audio y vídeo, y se transcribieron literalmente a un documento de Word. A continuación, el investigador principal comprobó la exactitud de las transcripciones escuchando de nuevo las grabaciones. El objetivo del proceso de transcripción fue obtener un registro semántico de la entrevista que incluyera todas las palabras pronunciadas por los participantes y el entrevistador. El procesamiento de la información textual del análisis cualitativo se realizó utilizando el software Nvivo (versión 1.7.1) para Mac (QSR International, Burlington, MA).

La interpretación de los datos se realizó mediante un análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2006, 2021), lo que permitió construir temas a partir de las transcripciones y las notas de campo reflexivas. El análisis de los datos se llevó a cabo siguiendo los pasos propuestos por Nowell et al. (2017). Tras una lectura genérica de todas las transcripciones se establecieron las reglas básicas para la generación de códigos. Durante el análisis de los datos, el autor principal construyó los temas basándose en los conceptos recurrentes que los participantes proporcionaron en sus entrevistas individuales. Se determinaron los bloques, en forma de periodos temporales, que permitieran presentar los resultados reflejando la interacción entre los temas surgidos y en orden cronológico. Los temas construidos por el investigador principal se compartieron con otros dos investigadores, que comprobaron que coincidían con el propósito y el enfoque de investigación de este estudio. Posteriormente, se mantuvieron tres reuniones más entre todos los investigadores para acordar los principales temas emergentes y sus relaciones. Para ilustrar las interpretaciones se seleccionaron citas directas de los participantes (Denzin & Lincoln, 2017).

3.3.2. Información obtenida de fuentes documentales relacionadas con el caso

Se utilizaron otras fuentes válidas de recogida de datos para complementar la información cualitativa obtenida en las entrevistas y responder así a todos los objetivos del estudio (Yin, 2018). Por un lado, la observación directa sobre el caso por parte del investigador principal, quien estuvo trabajando durante tres años consecutivos en el proyecto, inmerso en la CEDI y como coordinador del programa DIE, permitió la acumulación de evidencias en un diario de campo. Este documento se realizó en formato digital y las entradas se iban incluyendo mensualmente, tras la participación en reuniones grupales. Se anotaban observaciones detalladas y objetivas de los hechos, así como interpretaciones propias que ayudaran a contrastar la información. Cuando fue necesario, se emplearon herramientas más visuales como diagramas o esquemas para facilitar la comprensión del contenido. Al mismo tiempo, se recopiló documentación propia del caso, como material clasificado de la CEDI (correos electrónicos y bases de datos), registros de archivo, material audiovisual, publicaciones de varios tipos, notas de prensa y noticias en medios de comunicación. Una vez concluido el diario de campo, tras finalizar el periodo de estancia en la CEDI, se utilizaron códigos y categorías para organizar la información y las observaciones y facilitar el análisis posterior.

El abordaje del OE1 se realizó mediante una revisión documental de la literatura existente referida al caso que se analizó y, posteriormente, sintetizó en distintos apartados según sus características. Además, las notas de campo tomadas por el autor durante su permanencia en el marco del proyecto permitieron contrastar la información sin limitarse a la documentación, por lo que sus impresiones ayudaron a revisar los datos en el proceso de análisis y, por lo tanto, también formaron parte de los resultados (Patton, 2002).

Para el cumplimiento del OE3, las fuentes documentales fueron clasificadas de manera sistemática en categorías temáticas según su tipología. Se establecieron un total de cuatro categorías que albergan todo el rendimiento tangible que deriva del programa DIE. Los ítems incluidos en estas categorías, a su vez, se detallaron teniendo en cuenta distintas dimensiones para facilitar la comprensión al lector.

3.4. Criterios para asegurar la calidad del estudio

Se establecieron cuatro procedimientos para asegurar la credibilidad y fiabilidad de esta investigación (Sparkes, 1998; Yin, 2018), la cual se aborda desde una concepción o paradigma naturalista (Guba, 1989). En primer lugar, se aplicaron dos formas de la estrategia de triangulación para cumplir la prueba de confirmabilidad (Flick, 2004): 1) recopilación de información procedente de diferentes participantes y otras fuentes (triangulación de datos); y 2) retroalimentación entre distintos evaluadores (triangulación de investigadores). Además, las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente, se incluyeron citas literales en el apartado de resultados, y los propios los participantes comprobaron el borrador final del informe, lo que sirvió para minimizar la influencia del sesgo subjetivo (Patton, 2002). En segundo lugar, la credibilidad se precisó mediante: 1) la colaboración entre varios investigadores, dando lugar a la discusión y el contraste en las interpretaciones de los datos obtenidos; y 2) la construcción de la explicación, siguiendo las iteraciones identificadas por Yin (2018). Por otro lado, el investigador principal estuvo un tiempo de trabajo prolongado con la realidad del estudio, lo que permitió una observación persistente con el fin de identificar cualidades perseverantes y características atípicas (Guba, 1989). Para asegurar la prueba de transferencia, este estudio se construyó en base a la fundamentación teórica relacionada al caso y atendiendo al análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2006, 2021). Por último, para atender a la

prueba de dependencia se consideraron varios criterios (Guba, 1989; Yin, 2018): 1) se estableció un protocolo que siguiera las cuatro secciones sugeridas en la literatura (objetivos, procedimiento y muestra, recogida de datos, y presentación de la información); 2) se creó una base de datos para la recopilación y organización de la documentación; 3) se construyó una pista de revisión que permitiera seguir la derivación de cualquier prueba desde el principio de la investigación hasta las conclusiones finales; 4) se trató a todos los participantes equitativamente; y 5) un revisor externo a la investigación estimó el grado en que los procedimientos utilizados se ajustaron a la realidad del objeto de estudio.

CAPÍTULO IV

—

EL PROGRAMA DIE EN LA ACTUALIDAD: FUNDAMENTACIÓN Y ESTRUCTURA

CAPÍTULO IV. EL PROGRAMA DIE EN LA ACTUALIDAD: FUNDAMENTACIÓN Y ESTRUCTURA

Recordemos en este punto a la persona que se menciona al comienzo del capítulo II: Marta Arce. Con un resto visual del 10%, hace ya algunos años estuvo escolarizada en un centro de educación ordinaria, tanto en la etapa de Primaria como de Secundaria. Marta señala que rara vez recibió alguna ayuda que facilitara su integración e inclusión por parte de la escuela en la que pasó sus años de estudiante y, ya en el aula de EF, tampoco recuerda haber participado en las sesiones de manera activa. Bien porque el docente no contara con la formación o los recursos suficientes para incluirla en sus actividades, o bien porque sus compañeros sin discapacidad no supieran responder o no aceptaran su perfil de discapacidad, Marta pasó sus años de educación obligatoria físicamente inactiva y realizando trabajos teóricos sobre la materia, que de poco le sirvieron (Marta Arce, comunicación personal, 10 de abril de 2023).

Para abordar los problemas de aceptación y desarrollo de los ECD, será imperativo promover entornos de aprendizaje inclusivos y de alta calidad en los que los jóvenes con y sin discapacidad puedan disfrutar de los beneficios de la EF de manera conjunta. Así, el objetivo de los programas de sensibilización y concienciación sobre la discapacidad es ayudar a los participantes a comprenderla correctamente y a considerar a las personas con discapacidad como ciudadanos con los mismos derechos (Chae et al., 2019). Concretamente, los programas de sensibilización en entornos educativos se entienden como actividades dirigidas a los estudiantes para mejorar las *actitudes* hacia la discapacidad, promover el *conocimiento* sobre esta y fomentar la *aceptación* de los compañeros con discapacidad (Lindsay & Edwards, 2013). Además, Lindsay & Edwards

(2013) clasificaron los tipos de intervenciones en función de: 1) el contacto social, en el que los estudiantes están expuestos a una persona con discapacidad; 2) las intervenciones basadas en la simulación, en las que se utilizan actividades simuladas para mejorar las actitudes hacia la discapacidad; 3) las intervenciones basadas en el currículo; 4) los recursos multimedia para proporcionar información; y 5) las intervenciones multicomponente, que combinan algunas de las estrategias mencionadas anteriormente. Curiosamente, estas estrategias también se han utilizado de forma generalizada en el contexto de la EF para promover un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo (Felipe-Rello & Garoz Puerta, 2014; Freer, 2023; Pocock & Miyahara, 2018).

El programa DIE se constituye como un programa educativo implementado en el contexto de la EF que pretende erradicar las numerosas situaciones desfavorables experimentadas por los ECD, comparables a la expuesta en el primer párrafo de este capítulo, que se suceden diariamente en los centros educativos (Coates & Vickerman, 2008). En línea con las características de los programas de sensibilización hacia la discapacidad (Felipe-Rello & Garoz Puerta, 2014; Lindsay & Edwards, 2013), se trata de una intervención pedagógica de concienciación sobre la discapacidad diseñada para favorecer contextos de práctica inclusivos en EF (Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013).

En los siguientes apartados se presentan detalladamente el sustento teórico y las estrategias metodológicas que sirven para materializar las distintas acciones del programa DIE. Posteriormente, se analiza la asociación del programa con las corrientes internacionales actuales que, de algún modo, abordan los procesos de inclusión. Por último, se pormenorizan las fases que se suceden para la adecuada implementación del programa en los centros educativos, sus características, y los métodos de evaluación

utilizados para analizar los efectos del programa sobre sus participantes, así como para explorar el desarrollo del propio programa.

4.1. Fundamentación teórica: el comportamiento de docentes y estudiantes hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física

Tanto el uso de la Teoría de la Autoeficacia (TA) de Bandura (1977) como de la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) propuesta por Ajzen (1991) se justifican en el ámbito educativo por su capacidad para explicar el comportamiento de profesores y estudiantes y, particularmente, en el entorno que nos ocupa, la EFI (Li, 2020; Rizzo & Columna, 2020).

Para los docentes de EF, la autoeficacia influye en su capacidad para implementar estrategias inclusivas en sus clases. Aquellos con alta autoeficacia están más dispuestos a adaptar actividades y métodos de enseñanza que atiendan las necesidades de todos los estudiantes, lo que deriva en una percepción de un entorno inclusivo que influye directamente en las actitudes y comportamientos de estos hacia la inclusión (Nowland & Haegele, 2023). Además, la TCP ayuda a entender cómo las intenciones de los docentes hacia la inclusión están influenciadas por sus actitudes, las normas subjetivas y su percepción de control sobre las situaciones inclusivas (MacFarlane & Woolfson, 2013).

Estas dos teorías, que respaldan el diseño del programa DIE, se presentan y explican a continuación, pues ofrecen una visión sólida de los factores internos y externos que influyen en el comportamiento de las personas. Y, en cuanto a esta investigación se refiere, en el comportamiento de profesores y estudiantes hacia la inclusión de ECD en EF.

4.1.1. La autoeficacia del profesorado

El concepto de autoeficacia fue articulado por primera vez por Bandura (1977) como parte de su Teoría Social-Cognitiva (Bandura, 1986). Este autor definió la autoeficacia como el juicio de un individuo acerca de su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para producir un resultado determinado. En otras palabras, la autoeficacia es la percepción de la propia capacidad o habilidad para desempeñar con éxito una situación concreta.

Según la TA, un individuo evalúa sus propias experiencias y pensamientos a través de la autorreflexión, convirtiendo este proceso en un mediador entre sus conocimientos y sus acciones posteriores. Desde esta perspectiva, el funcionamiento humano puede explicarse como el producto de una interacción dinámica entre las influencias personales, conductuales y ambientales. Dicho de otro modo, la forma en que las personas interpretan los resultados de su propio comportamiento informará y alterará sus creencias sobre sí mismas, incluyendo la percepción de autoeficacia, y juntamente con las características del entorno, determinarán sus comportamientos futuros.

De acuerdo con Bandura (1977), las creencias de autoeficacia son específicas para cada contexto y tarea, por lo que los estudios relacionados con este constructo en el campo de la enseñanza se han centrado en investigar la autoeficacia del profesorado en distintos ámbitos, entre los que aparecen tanto la educación inclusiva de manera general (e.g. Emmers et al., 2019; Savolainen et al., 2012; Sharma & George, 2016; Yada et al., 2022), como la EFI (e.g. Alhumaid et al., 2020; Hutzler et al., 2019; Li et al., 2018; Wang et al., 2020). Para el profesorado de EF, la autoeficacia representa la propia percepción de sus competencias pedagógicas, que pueden coincidir o no con su nivel real, y que habitualmente no serán las mismas en todas las situaciones de enseñanza (Antala et al.,

2022). Así, la manera en la que el docente trate al alumnado con discapacidad en sus clases se verá considerablemente influida por su nivel y percepción de autoeficacia (Block et al., 2010).

La percepción de autoeficacia, además, desempeña un papel importante en la motivación, afectando a varios factores como las tareas que las personas deciden realizar, la determinación de objetivos, el esfuerzo invertido, la perseverancia en los retos, sus expectativas de resultados y la capacidad para superar los fracasos (Bandura, 2005). Cuando los individuos se enfrentan a retos dentro de una tarea, aquellos con mayor autoeficacia se esforzarán más y perseverarán más en el tiempo que aquellos con menor autoeficacia. Trasladado al contexto de la EFI, será más probable que docentes con una mayor autoeficacia proporcionen con éxito las adaptaciones necesarias para incluir a los ECD que aquellos con una menor autoeficacia (Block et al., 2013).

Volvamos al caso de Marta Arce: es probable que su profesor de EF estuviera formado académicamente y tuviera años de experiencia en la materia, pero es evidente que no tenía los niveles de autoeficacia suficientes para incluir a una alumna con discapacidad visual. Como consecuencia, el profesor tenía poca motivación para tratar de incluir a Marta en sus clases ordinarias de EF, optando en su lugar por hacer que realizara actividades al margen de la clase. Por el contrario, si Marta hubiera topado con un docente con formación y experiencia similares, pero con mayores niveles de autoeficacia a la hora de incluir a estudiantes con discapacidad visual en EF, es razonable pensar que le hubiera proporcionado las modificaciones necesarias para ser incluida eficazmente. Como vemos, la autoeficacia del docente puede, en última instancia, desempeñar un papel crucial en las experiencias académicas de los ECD (Goodwin & Watkinson, 2000; Hutzler et al., 2002; Wang, 2019).

Las creencias de autoeficacia se desarrollan en respuesta a cuatro fuentes de información (Bandura, 1977, 1986): 1) experiencias directas/previas; 2) experiencias vicarias; 3) persuasión verbal/social; y 4) estados fisiológicos. La fuente más influyente de autoeficacia es la *experiencia previa*, definida como las interpretaciones que uno hace de sus propias experiencias previas al realizar una tarea concreta. Las experiencias personales pueden conducir a éxitos que aumenten la autoeficacia percibida (antecedentes positivos) o a fracasos que la debiliten (antecedentes adversos). Las *experiencias vicarias* son la segunda fuente más importante de autoeficacia, es decir, donde uno estima sus propias capacidades en relación con el rendimiento de los demás, especialmente si se identifican cualidades similares a las del modelo observado. La tercera fuente de información sobre la autoeficacia es la *persuasión verbal o social*, entendida como la retroalimentación y el refuerzo (positivo) que uno recibe de los demás. Los individuos persuadidos para que crean que pueden conseguir algo, junto con el apoyo recibido, tienen más probabilidades de actuar y esforzarse que aquellos a los que solo se les proporciona apoyo. Por último, los *estados fisiológicos y emocionales*, como el estrés, la ansiedad, la fatiga y el estado de ánimo, también influyen en las creencias de autoeficacia. El estado emocional de una persona durante una tarea proporciona información sobre el éxito o fracaso esperado.

En definitiva, será imprescindible que el profesorado de EF tenga niveles óptimos de autoeficacia para desarrollar con éxito sesiones inclusivas de EF. Dado que este constructo es específico para cada contexto y tarea, y se conformará mediante distintas fuentes de información que influyen en las creencias personales, los docentes deberían:

- 1) participar en cursos, actividades y prácticas diversas, con estudiantes y personas con distintas discapacidades, que les otorguen experiencias directas para desarrollar las competencias profesionales necesarias;
- 2) observar a otros docentes o técnicos

desenvolverse en situaciones similares; 3) asistir a formaciones y capacitaciones en las que otros profesionales proporcionen feedback (positivo) sobre su actuación; y 4) aprender a controlar sus estados emocionales, procurando que estos actúen en positivo sobre su desempeño y comportamiento final (e.g. Block et al., 2010, 2013; Nowland & Haegele, 2023; Taliaferro et al., 2015).

4.1.2. Las actitudes en docentes y estudiantes

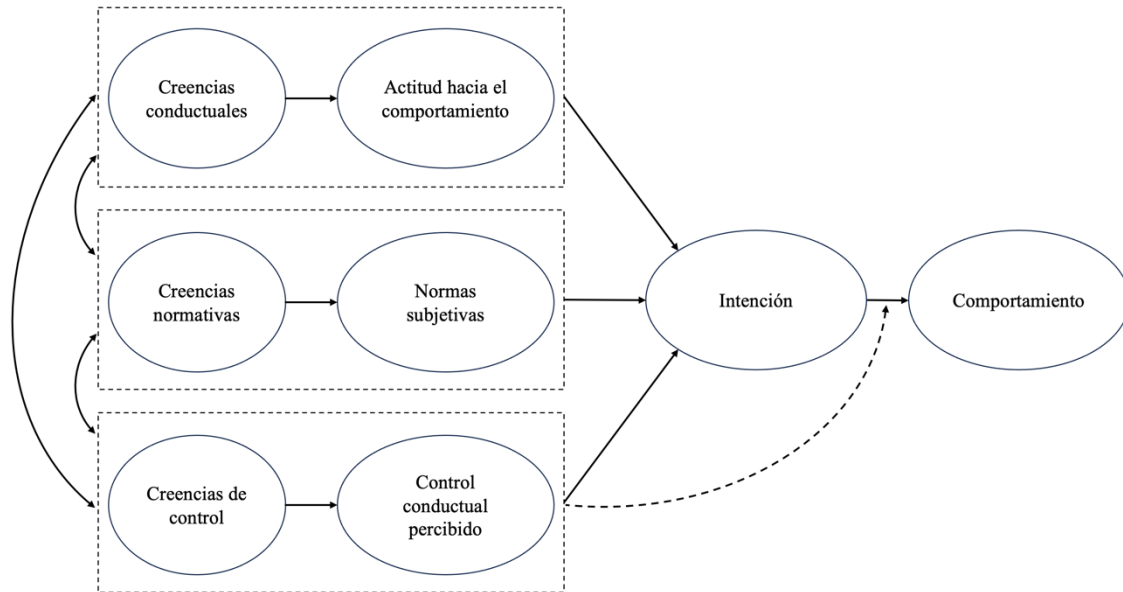
La TCP (Ajzen, 1991), extensión de la Teoría de Acción Razonada (Ajzen & Fishbein, 1980), sostiene que el comportamiento de las personas está directamente determinado por la *intención* de manifestar dicho comportamiento. Las intenciones son indicios de hasta qué punto las personas están dispuestas a esforzarse para llevar a cabo un comportamiento, por lo que cuanto mayor sea la intención de realizarlo, más probable será que se lleve a cabo. A su vez, la intención hacia una determinada conducta está mediada por tres factores que, al mismo tiempo, guardan relación entre ellos: 1) la actitud hacia el comportamiento; 2) las normas subjetivas; y 3) el control conductual percibido. Las *actitudes* son respuestas a la evaluación de cualquier aspecto discernible del entorno de una persona o de sí misma. En consonancia con esto, la actitud hacia un comportamiento se define como el grado de evaluación del individuo hacia un comportamiento concreto, pudiendo ser este favorable o desfavorable. Las *normas subjetivas* son las creencias del sujeto acerca de las expectativas que tienen las personas importantes para él sobre la conducta, aspecto que está directamente relacionado con la presión social. Por último, el *control conductual percibido* se refiere a la percepción de las personas sobre la facilidad o dificultad de realizar la conducta de interés. El control conductual percibido puede –y suele– variar en función de las situaciones y las acciones

(Ajzen, 2012). Según la TCP, al igual que la intención, el control conductual percibido puede utilizarse directamente para predecir comportamiento.

Las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibido se forman a través de creencias, producto de las experiencias pasadas, el conocimiento y la adquisición de nueva información. Para Ajzen (1991), la conducta humana se guía por tres tipos de consideraciones: 1) creencias sobre las consecuencias probables de la conducta (*creencias conductuales*), las cuales producen una actitud favorable o desfavorable hacia esta; 2) creencias sobre las expectativas normativas de los demás (*creencias normativas*), que dan lugar a la presión social percibida o norma subjetiva; y 3) creencias sobre la presencia de factores que pueden facilitar o impedir la realización de la conducta (*creencias de control*), que conducen al control conductual percibido. Por norma general, cuanto más favorables sean la actitud y la norma subjetiva, y cuanto mayor sea el control percibido, más fuerte debería ser la intención de la persona de realizar el comportamiento en cuestión. En la Figura 9 se muestra la manera en que se relacionan los distintos elementos que componen la teoría. Esta relación también se ha investigado en EF evaluando las creencias y los factores que condicionan la intención de docentes de EF hacia la inclusión de un estudiante con parálisis cerebral en sus clases, resultando esta relación existente entre todos los grupos de pares (creencias conductuales–actitud, creencias normativas–normas subjetivas, y creencias de control–control conductual percibido) (Tripp & Rizzo, 2006).

Figura 9

Esquema y relación de los distintos elementos que componen la TCP.



Nota. Adaptado de Ajzen (2006, p. 1).

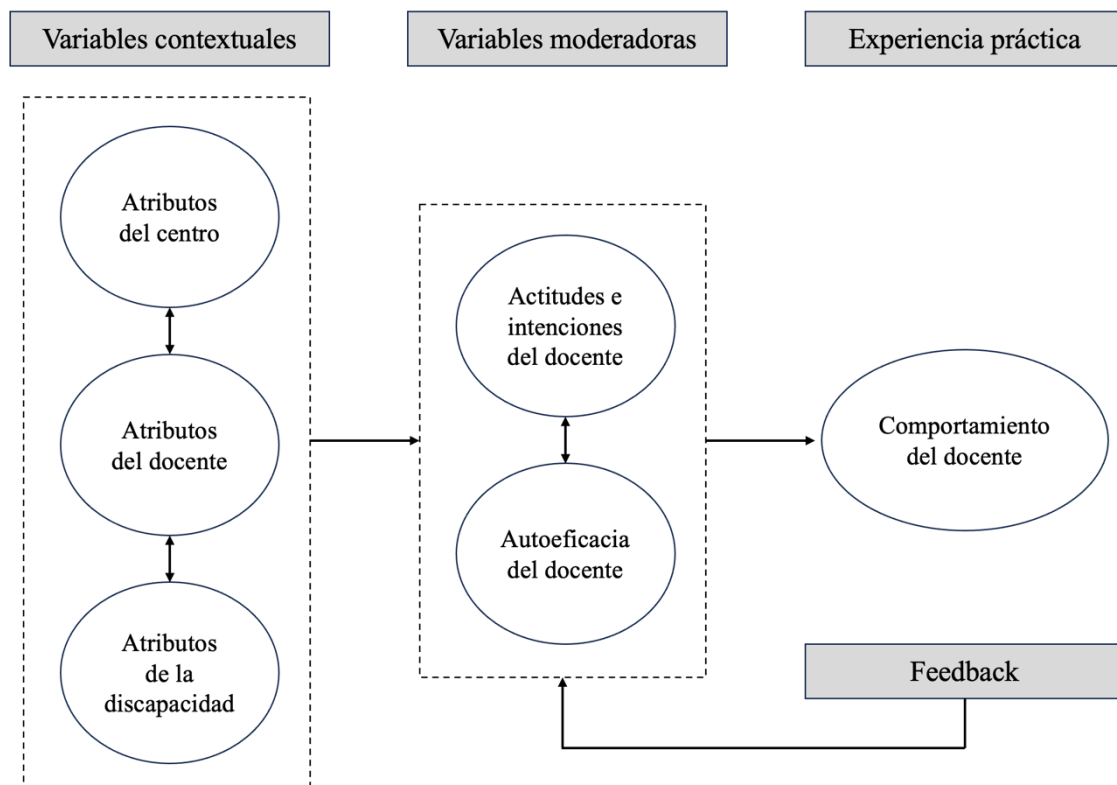
Ajzen (2002) compara el concepto de control conductual percibido con el de autoeficacia de Bandura (1977), destacando algunas similitudes entre ellos: ambos se refieren a la capacidad percibida para realizar una conducta. No obstante, apunta una diferencia importante: mientras que la autoeficacia percibida se refiere a las creencias concretas sobre la capacidad de uno mismo para ejecutar con éxito una tarea determinada para alcanzar un cierto resultado, el control conductual percibido sería, de manera generalizada, el grado subjetivo de control sobre la capacidad para realizar un comportamiento en particular. A pesar de este matiz, ambos conceptos son utilizados indistintamente en la literatura, concretamente respecto a la EFI (Hutzler et al., 2019).

Trasladando la TCP (Ajzen, 1991) y la TA (Bandura, 1977, 2005) al contexto que nos ocupa, el de los procesos de inclusión en EF, se ha mostrado que la autoeficacia es uno de los moderadores más importantes de la actitud y la intención hacia un comportamiento deseado, siendo esta relación directa y recíproca (Nowland & Haegele,

2023; Savolainen et al., 2012; Yada et al., 2022), y ambos son factores determinantes hacia el comportamiento manifestado, en este caso, el fomento de la inclusión de jóvenes con discapacidad en EF. Como se observa en la Figura 10, las variables contextuales (relativas a los atributos del centro, los atributos personales del docente, y los atributos de la discapacidad), las variables moderadoras (actitudes e intenciones, y autoeficacia) y, en última instancia, el comportamiento del profesorado hacia la inclusión, están relacionadas e incluyen un continuo proceso de retroalimentación (Hutzler et al., 2019).

Figura 10

Variables que influyen en las actitudes y en la autoeficacia del profesorado.



Nota. Adaptado de Hutzler et al. (2019, p. 12).

Siguiendo con el marco teórico propuesto por Hutzler et al. (2019), entre los distintos atributos que conforman las variables contextuales, los atributos personales del docente son cruciales, e incluyen: 1) la experiencia docente en la enseñanza a ECD u otros conocimientos sobre personas con discapacidad en el entorno cercano; 2) la formación

profesional y académica en materia de inclusión de personas con discapacidad, incluidas las experiencias prácticas y otros tipos de formación profesional, considerando que la formación puede estar modulada por el tipo y/o la gravedad de la discapacidad; y 3) los factores individuales, como el género, la edad, u otros factores sociodemográficos. Además, el entorno (contexto del centro educativo) desempeña un papel importante en la configuración de las preferencias individuales a la hora de establecer los objetivos y las expectativas de las partes interesadas, que deben tenerse en cuenta a la hora de tomar decisiones educativas como la aceptación o no de la inclusión. Por último, los atributos de los ECD incluidos en el aula desempeñan un papel importante a la hora de conformar aún más el grado de expectativas y dedicación al proceso y los resultados de la inclusión educativa (Block & Rizzo, 1995; Tarantino et al., 2022).

En resumen, la TCP y la TA son dos modelos destacados que proporcionan un marco conceptual válido y fiable sobre el que desarrollar investigaciones acerca de los procesos de inclusión en EF (Tarantino et al., 2022). Se considera que las actitudes del profesorado son el principal vínculo entre las presiones sociales a favor de una mayor inclusión y el cambio de comportamiento a nivel de aula (Rekaa et al., 2019; Tant & Watelain, 2016). Consecuentemente, al igual que ocurre con la autoeficacia, las actitudes manifestadas por el profesorado serán determinantes en la experiencia vivida por parte de los ECD en el aula de EF (De Boer, 2012; Lamata et al., 2024).

Respecto a esta variable, no solamente será importante en la figura del docente, sino que la actitud mostrada por los ESD hacia la inclusión de sus iguales con discapacidad es, del mismo modo, un elemento fundamental para el proceso (De Boer et al., 2012; Verderber et al., 2003). De hecho, se ha sugerido que las actitudes negativas de los ESD son uno de los principales problemas de la educación inclusiva (Nowicki &

Sandieson, 2002), pudiendo dar lugar a una baja aceptación dentro del grupo, pocas amistades, soledad e incluso rechazo y/o acoso.

En EF, la aceptación y la inclusión social, determinantes para el éxito de la inclusión, están directamente relacionadas con las actitudes y creencias de los ESD hacia sus compañeros con discapacidad (Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003; Sherrill, 2003). Atendiendo a la TCP (Ajzen, 1991), las intenciones del alumnado sin discapacidad de participar con ECD en entornos regulares de EF están influidas por las actitudes, las expectativas sociales (es decir, las normas subjetivas) y la percepción de control (véase la Figura 9). Los estudiantes que tienen una actitud favorable hacia jugar con un igual con discapacidad, perciben que otras personas significativas (profesorado, familiares o amigos) esperan que interactúe con un compañero con discapacidad, y expresan un fuerte sentimiento de control sobre jugar con un par con discapacidad, tienen más probabilidades de manifestar una intención robusta de jugar con un ECD en el aula de EF (Obrusnikova et al., 2010).

Más concretamente, las creencias conductuales (p. ej., “tendría un nuevo amigo con discapacidad en EF”) sirven de base para el desarrollo de la actitud de un estudiante, que se desarrolla a partir de las consecuencias percibidas de interactuar con un compañero con discapacidad en EF y lo atrayente de dichas consecuencias. Las creencias normativas sirven de base para la norma subjetiva del escolar (p. ej., “mis compañeros quieren que juegue con un ECD en EF la semana que viene”). Por último, las creencias de control son la base del control conductual percibido (p. ej., “sería fácil jugar con un compañero con discapacidad en EF si llegara a conocerlo”), que se desarrolla a partir de la percepción de un estudiante de lo difícil o fácil que es relacionarse con un compañero con discapacidad

en EF y el nivel de control que cree que tiene sobre el comportamiento (Obrusnikova & Dillon, 2012).

4.2. Estrategias metodológicas de sensibilización para el fomento de la inclusión en Educación Física

Para aumentar las oportunidades de interacción entre los ECD y sus compañeros es importante fomentar la concienciación de los ESD sobre los beneficios de la EFI para ambos. Esto será posible a través de un cambio de actitudes que favorezca la intencionalidad hacia la inclusión (Tripp & Sherrill, 1991). Atendiendo a las evidencias bibliográficas, las intervenciones educativas para mejorar la sensibilización y las actitudes hacia la discapacidad de los ESD utilizan distintas estrategias, entre las que destacan: 1) el contacto directo (CD) con las personas con discapacidad; 2) la información acerca de temas relacionados con esta población; y 3) la simulación de la discapacidad (Chae et al., 2019; Flórez García et al., 2009; Lindsay & Edwards, 2013).

En el campo de la EF, las intervenciones educativas con el propósito de impactar positivamente sobre las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad siguen las mismas estrategias (Felipe-Rello & Garoz Puerta, 2014; Freer, 2023; Tanure Alves & Carvalheiro Campos, 2024). De acuerdo con ello, a continuación se presentan las tres estrategias metodológicas destacadas, enfatizando su estrecha relación con el programa DIE.

4.2.1. El contacto directo

La Teoría del Contacto (Allport, 1954) es un marco conceptual ampliamente utilizado en los programas de intervención, incluidos los desarrollados en EF, destinados al cambio de actitud hacia los ECD para favorecer la inclusión educativa (e.g. Abellán

et al., 2018; Armstrong et al., 2016; Eichinger et al., 1991; McKay, 2018; Rademaker et al., 2020; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995). La idea general de esta teoría es que el contacto con personas diferentes a uno mismo provocará un cambio de actitud si se presenta en las condiciones adecuadas, reduciendo los estereotipos negativos, los prejuicios y la discriminación. En efecto, tanto el CD (interactuar personalmente con un compañero o persona con discapacidad) como el indirecto (conocer a un compañero que tenga alguna relación con una persona externa al grupo con discapacidad, imaginar una interacción positiva con una persona con una discapacidad, o la exposición a personas externas con discapacidad a través de su exposición o testimonio) son eficaces para mejorar las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad (Armstrong et al., 2017; Freer, 2023).

Allport (1954) especificó cuatro condiciones necesarias para la mejora de las actitudes a través del contacto: 1) igualdad de estatus dentro del grupo; 2) persecución cooperativa de objetivos comunes; 3) interacciones personales significativas; y 4) apoyo a nivel legislativo e institucional. Por el contrario, el contacto puede derivar en actitudes negativas si 1) no hay igualdad en el grupo; 2) conlleva competición entre los participantes; 3) es involuntario y/o insatisfactorio; o 4) no existe apoyo externo que suscite una consonancia ética o moral entre las partes implicadas (Tripp & Sherrill, 1991).

En línea con las cuatro condiciones precisadas por Allport, la propuesta del programa DIE consiste en una interacción bidireccional, bien estructurada y agradable entre los estudiantes y el deportista paralímpico, basada en el contacto en igualdad de condiciones. Por otro lado, las actividades incluidas en el programa están pensadas para que sean de naturaleza cooperativa y los estudiantes trabajen entre ellos y junto a los deportistas paralímpicos con el fin de alcanzar objetivos grupales, prestando y recibiendo

apoyo mutuamente. El diseño del programa, además, propone una variedad de oportunidades que favorecen las interacciones personales como, por ejemplo: 1) escuchar la historia de un deportista paralímpico sobre sus experiencias vitales; 2) conocer los éxitos y fracasos deportivos del deportista; 3) descubrir el día a día de una persona con discapacidad; 4) dialogar y plantear preguntas al atleta; y 5) compartir espacio de práctica deportiva en actividades dirigidas por el deportista. Por último, la implementación del programa DIE en una región determinada requiere la participación, en primer lugar, de la administración educativa pública correspondiente y, en segundo lugar, para ingresar en el centro educativo, del equipo directivo y del profesorado de EF. Todo ello conlleva un apoyo institucional intencionado hacia el CD con deportistas paralímpicos y, consecuentemente, un interés hacia la promoción del deporte de personas con discapacidad en entornos inclusivos. De hecho, si el centro educativo ya se compromete con la diversidad a través de su PEC, sus valores y comportamientos, es probable que la norma de aceptación sea fuerte y la inclusión sea un hecho normalizado.

En su conjunto, el cumplimiento de estos cuatro requisitos pretende favorecer el cambio de actitudes en positivo de los estudiantes (McKay, 2018; McKay et al., 2018b), de manera que sus pares con discapacidad puedan tener más posibilidades de estar verdaderamente incluidos en el aula de EF, viéndose reflejado, por ejemplo, en que los ECD establezcan relaciones positivas con sus compañeros y se sientan miembros del grupo-clase (Reina, Hutzler, et al., 2019).

4.2.2. La información

La segunda estrategia utilizada para fomentar el cambio de actitudes entre los ESD es la información (Pettigrew, 1998). Esta estrategia se incorpora en todas las fases de la implementación del programa DIE (Ocete et al., 2015) y está relacionada con el contacto

(directo e indirecto), pues es a través de la propia interacción entre estudiante y deportista(s) con discapacidad –o entre estudiante y docente– la manera en que el primero adquiere la información. Haciendo referencia a la TCP expuesta anteriormente, la información es, además, la base sobre la que se forman las creencias que determinarán las actitudes y la intención a manifestar un cierto comportamiento. Por ello, adquirir conocimiento acerca de la discapacidad y su entorno socio-deportivo ayudará a mejorar la conducta de los ESD hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad en EF (Columna et al., 2009; Obrusnikova et al., 2010; Obrusnikova & Dillon, 2012).

Interesantemente, la literatura científica destaca que la combinación de las dos estrategias mencionadas hasta el momento –CD e información– suele ser bastante frecuente en las intervenciones de cambios de actitudes, pudiendo llegar a ser incluso más efectiva que su uso de manera aislada (Campbell et al., 2003; Flórez García et al., 2009; Rademaker et al., 2020).

4.2.3. La simulación

La tercera de las estrategias utilizada en el programa DIE es la simulación. Los enfoques de aprendizaje basados en la simulación pretenden imitar un sistema, entidad, fenómeno, o proceso, procurando representar o predecir aspectos del comportamiento del problema o cuestión estudiada (Lean et al., 2006). Con respecto a la discapacidad, la simulación de la condición es uno de los planteamientos más comunes para modificar las actitudes hacia las personas con discapacidad. Esta estrategia consiste en colocar a participantes sin discapacidad en situaciones diseñadas para que puedan imitar la deficiencia y experimentar estructural y funcionalmente una discapacidad (Flower et al., 2007), pudiendo ayudar tanto a docentes como a estudiantes a comprender los retos a los que se enfrentan los ECD (Fittipaldi-Wert & Brock, 2007). Específicamente, el tipo de

simulación que se utiliza en el programa DIE corresponde a una simulación educativa jugada, en la que los estudiantes interactúan en un contexto predeterminado y limitado por reglas, a menudo con formas cooperativas (Lean et al., 2006).

A pesar de que un metaanálisis que exploró las simulaciones de discapacidad que midieran los cambios de actitud en los participantes arrojó resultados poco concluyentes, sugiriendo que la evidencia de esta técnica es limitada (Flower et al., 2007), lo cierto es que, en el contexto de EF, la introducción de nuevas tareas, como la simulación de los deportes adaptados para personas con discapacidad, además de modificar las actitudes en positivo (Tanure Alves & Carvalheiro Campos, 2024), puede crear un entorno de aprendizaje divertido en el que los estudiantes interactúen y aprendan juntos en igualdad de condiciones (Garn & Cothran, 2006). En esta línea, Fittipaldi-Wert & Brock (2007) hacen una propuesta específica para promover un entorno inclusivo positivo a través de la simulación de varias discapacidades en el aula de EF. Las autoras puntualizan las características de la discapacidad, precisan cómo simular la discapacidad, y detallan las actividades y modificaciones a realizar por parte del docente.

En los últimos años, distintos investigadores han probado la eficacia de esta estrategia. Por ejemplo, Leo & Goodwin (2013) encontraron que los relatos de los participantes en su estudio, tras haber vivenciado la discapacidad física (uso de silla de ruedas) y la visual (mediante antifaces) en contextos socio-deportivos, reflejaban que las actividades de simulación habían producido resultados de aprendizaje distintos de los previstos por el instructor, siendo estos positivos, negativos e inciertos, induciendo a experiencias muy personales. Otros autores, por el contrario, a la hora de aplicar esta técnica en tareas más específicas de la materia de EF, han obtenido resultados que sugieren que este tipo de actividad aumenta positivamente las actitudes hacia la inclusión

de los jóvenes con discapacidad (e.g. Campos et al., 2014; Gobbi et al., 2024; Hutzler et al., 2007; Pérez-Torralba et al., 2019; Reina et al., 2011, 2020).

En resumen, la implementación de esta estrategia debe ser tomada con cautela y rigurosidad, procurando incluir la participación de personas con discapacidad en el diseño y la facilitación de las simulaciones, teniendo en cuenta que son estas personas las que pueden proporcionar una información más precisa acerca de la discapacidad (Leo & Goodwin, 2016).

4.3. El programa DIE en el contexto de las iniciativas internacionales de salud y discapacidad, inclusión educativa y desarrollo social

En el marco teórico se han expuesto tres ejemplos de referencia a nivel internacional que contemplan los procesos de inclusión. Respondiendo al contexto que nos ocupa esta investigación, el de la EF escolar, en este apartado se expondrá la relación que guarda el programa DIE con estas propuestas y de qué manera se favorecen.

4.3.1. El programa DIE y la CIF

El marco conceptual propuesto por la CIF (OMS, 2001) ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones en el ámbito educativo (Maxwell et al., 2012). Se enfatiza en que las iniciativas educativas basadas en la CIF deben planificarse cuidadosamente, prestando especial atención a las necesidades de los destinatarios y creando situaciones más disponibles, accesibles y asequibles. Además, es imperativo que los programas educativos sean diseñados e impartidos por expertos que comprendan y se sientan cómodos con los matices y la idiosincrasia de este marco (Bornbaum et al., 2015). Este es el caso del programa DIE, un recurso didáctico creado por investigadores expertos en

EFI que dota a los profesionales de la EF –los docentes– de herramientas para facilitar la inclusión de estudiantes con NEE por discapacidad en el aula.

Atendiendo a la concepción bio-psico-social de discapacidad (OMS, 2001), y en consonancia con el modelo ecológico de Hutzler (2007, 2008), el programa DIE centra su atención en los *factores contextuales* del modelo propuesto por la CIF, a través de los que pretende optimizar el funcionamiento del ECD (véase la Figura 2). En primer lugar, se hace hincapié en los *factores ambientales* con influencia directa sobre el estudiante (p. ej.: formación al profesorado de EF, dotación de equipamiento y material didáctico, o actividades de sensibilización para el alumnado sin discapacidad); y, en segundo lugar, se busca empoderar y motivar al ECD, incidiendo en los *factores personales*, a través de la práctica deportiva inclusiva y procurando satisfacer las necesidades psicológicas de competencia, autonomía, relación y novedad (e.g. González-Cutre & Sicilia, 2018; Kelso et al., 2020; Manso-Lorenzo et al., 2020; Pérez-Tejero, Grassi-Roig, Franco, et al., 2022; Vasconcellos et al., 2020).

Dado que las *funciones y estructuras corporales* de los estudiantes serán, presumiblemente, difíciles de modificar desde el rol del docente, el programa DIE trata de actuar sobre los otros dos componentes (*actividades y participación*) del primer nivel del esquema (*funcionamiento y discapacidad*), elementos sobre los que los factores contextuales tienen una influencia directa (Ocete, 2016). Por un lado, se pretende dotar al individuo de habilidad para realizar tareas en su entorno particular (*actividades*) y, además, potenciar su implicación exitosa y el desempeño en el aula de EF (*participación*).

Observemos de manera ejemplificada cómo el programa DIE puede condicionar positivamente el funcionamiento de un ECD en EF, de manera similar a la aplicación que

hacen Pérez-Tejero & Ocete (2021). En este caso, se presenta la situación de un estudiante con discapacidad intelectual que manifiesta un gran interés en el deporte de tenis de mesa:

- *Funciones y estructuras corporales.* El estudiante presenta un estado de salud óptimo, aunque tiene alguna deficiencia en sus funciones y estructuras mentales. Además, tiene afectadas algunas funciones adicionales y sensaciones de los sistemas cardiovascular y respiratorio.
- *Actividades.* Es capaz de realizar todas las tareas que se le presentan, aunque para comenzar con ciertas actividades, especialmente en las académicas y de vida doméstica, necesita el refuerzo por parte de otra persona. En particular, en EF procura juntarse con su círculo social más cercano para comprender las actividades y rutinas propuestas. El docente, por su parte, cuenta con un recurso específico en la plataforma www.deporteinclusivoescuela.com para que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan acceder satisfactoriamente a los materiales didácticos en formato de lectura fácil.
- *Participación.* El alumno muestra un gran interés por la materia y es físicamente activo tanto dentro como fuera del centro. Su entorno familiar siempre le ha animado a practicar AF, pero habitualmente lo ha tenido que hacer en contextos poco reglados ya que los clubes deportivos cercanos a su lugar de residencia no cuentan con los recursos suficientes para atender a su perfil de discapacidad. En EF, el docente cuenta con el material específico que se ha entregado al centro educativo antes de comenzar con la implementación del programa, y con los recursos didácticos en la plataforma www.deporteinclusivoescuela.com. Estos recursos, sumados a la formación recibida, ayudarán al profesorado a diseñar sesiones de EF en las que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades

de participar y de éxito, facilitando así su inclusión y participación en actividades deportivas, entre las que se encuentra el deporte de tenis de mesa.

- *Factores ambientales.* El contexto deportivo, hasta el momento, ha supuesto una barrera ya que no hay ningún club de tenis de mesa accesible para él, y las experiencias en clubes de otros deportes no han sido satisfactorias, principalmente porque el estudiante manifiesta haberse sentido desplazado por los entrenadores. De esta manera, en el horario extraescolar, el alumno practica deportes que no impliquen necesariamente la competición o el juego en equipo, como la bicicleta de montaña o el senderismo, en los que es muy competente y suele hacerlos frecuentemente con sus amigos. Por otro lado, la comunidad educativa del instituto al que asiste está altamente concienciada hacia la inclusión y, concretamente, desde el departamento de EF llevan varios años seguidos participando en el programa DIE, lo que ha supuesto que el profesorado se sienta más autoeficaz y se esfuerce en incluir al estudiante en sus clases. Tanto es así que, en el grupo al que pertenece este estudiante, el profesorado plantea situaciones de aprendizaje relacionadas con los deportes del programa DIE que contemplan la discapacidad intelectual. Cuando, por cualquier motivo, esto no es posible, es el propio docente el que crea los recursos didácticos (fichas, cuestionarios, etc.) que ayuden al alumno a comprender el desarrollo de las sesiones y a poder ser evaluado, al igual que el resto de sus compañeros. En cuanto a la práctica, el profesorado hace las adaptaciones pertinentes respecto al material o reglas, por ejemplo, cuando así lo consideran, pero habitualmente no es necesario ya que, una vez ha comprendido la tarea, el estudiante es motrizmente competente para desenvolverse exitosamente. Consecuentemente, la práctica es normalizada junto al resto del alumnado sin discapacidad, siendo su participación

plena e inclusiva. La participación en el programa DIE ha supuesto que el profesorado de EF cuente con las herramientas necesarias para incorporar al estudiante con discapacidad intelectual en sus sesiones y, además, cuenta con multitud de recursos didácticos y materiales específicos para hacer frente a muchas otras situaciones de discapacidad en el aula.

- *Factores personales.* El estudiante tiene mucho interés en las actividades físico-deportivas, estimulado tanto por su entorno familiar como por su círculo de amistades. Este deseo es extensible a la clase de EF, donde interactúa y participa con sus compañeros en un ambiente completamente normalizado e inclusivo. Su motivación hacia la práctica es reconocida y aprovechada por el docente, que maximiza sus oportunidades de participación en las sesiones de EF y lo anima a seguir practicando AF fuera del horario escolar, a pesar de que no pueda hacerlo en su deporte favorito. El alumno, a día de hoy, tiene el deseo inherente de practicar AF, sea cual sea, sin importarle que no pueda ser tenis de mesa.

4.3.2. El programa DIE y el DUA

Siguiendo las directrices del DUA, los docentes de EF pueden ser capaces de diseñar proactivamente un plan de estudios para que todos los estudiantes tengan éxito en su escolarización, incluidos aquellos con discapacidad. Este modelo ha cobrado importancia en el contexto de la inclusión porque implica incorporar a los ECD en el proceso del diseño de las situaciones de aprendizaje, en lugar de como una ocurrencia tardía (Kennedy & Yun, 2019). El modelo DUA, además, tiene un valor especial en esta época de cambios en la modalidad de enseñanza como consecuencia de la pandemia del COVID-19 y de las necesidades actuales para impartir la enseñanza en condiciones diversas (*National Center on Health, Physical Activity and Disability* [NCHPAD], 2021).

El objetivo del profesorado de EF es cumplir con los estándares de aprendizaje marcados en el currículo nacional, que permitan ayudar al crecimiento y desarrollo de todos los estudiantes, con y sin discapacidad, para convertirse en individuos motrizmente competentes (Gilbert, 2019). Desafortunadamente, los ECD suelen tener más dificultades a la hora de participar en las sesiones y adquirir las habilidades motrices fundamentales (Wilhelmsen & Sørensen, 2017), por lo que es más probable que sean físicamente inactivos y no experimenten los beneficios que proporciona la AF a nivel de salud (Rimmer & Marques, 2012). El marco del DUA ofrece una herramienta para progresar y maximizar el aprendizaje de todos los estudiantes, asegurando el éxito en el proceso, mediante: 1) el uso de diversas formas de enseñanza; 2) los múltiples medios de participación para fomentar la motivación; y 3) la oportunidad de permitir que todo el alumnado demuestre sus competencias y conocimientos de manera individualizada (CAST, 2018; NCHPAD, 2021).

El programa DIE encaja en el marco teórico que propone el DUA y pretende satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, amoldándose a cada individuo, independientemente de sus características, y creando en última instancia *aprendices expertos* que cuenten con recursos, conocimientos y objetivos claros, sean estratégicos y estén motivados (CAST, 2011). El análisis metodológico del programa DIE, en paralelo con la estructura del DUA, sugiere que este programa cumple con 25 de los 31 puntos de verificación propuestos en el modelo (CAST, 2018). En la Tabla 6 se presenta el enlace entre las pautas específicas y los puntos de verificación del modelo DUA, categorizados en los tres principios, con las acciones que se desprenden del diseño y la implementación del programa DIE.

Tabla 6

Vínculo de pautas y puntos de verificación del modelo DUA (versión 2.2) con el programa DIE.

1. Proporcionar múltiples formas de representación		
Pautas	Puntos de verificación	Programa DIE
Proporcionar opciones para la percepción (1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	El programa DIE proporciona recursos didácticos modificables por el profesorado, y accesibles para distintos perfiles de discapacidad
	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Se utilizan representaciones escritas y gráficas en los materiales educativos, y subtítulos en material audiovisual
	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	Es posible el uso de descripciones texto-voz desde la plataforma virtual, así como la conversión del texto digital en audio
Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos (2)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Las descripciones van acompañadas de ilustraciones, se ofrecen las fichas del alumnado en formato de lectura fácil, se proporcionan vídeos explicativos y ejemplificativos del deporte y de las tareas
	Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	El programa presenta el contenido en formato audiovisual (imágenes y vídeo), permite escanear un código QR para un acceso fácil al contenido, acompaña el contenido teórico con material específico del deporte
Proporcionar opciones para la comprensión (3)	Activar o proporcionar conocimientos previos (3.1)	La estructura del programa permite al profesorado utilizar los niveles de progresión propuestos en la plataforma para escalar en la información proporcionada al estudiante y facilitar la asimilación de su conocimiento
	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas (3.2)	El docente puede facilitar al estudiante el recurso didáctico en forma de ficha donde aparecen los aspectos clave de cada deporte, de manera resumida, esquemática y organizada, juntamente con los recursos audiovisuales
	Guiar el procesamiento, la visualización y la manipulación de la información (3.3)	El docente debe combinar el contenido teórico con experiencias prácticas en las sesiones de EF, juntamente con otras estrategias –sugeridas desde la coordinación técnica del programa– como pueden ser la asistencia a jornadas de DI, o el uso de otros materiales relevantes (películas, documentales, etc.)
	Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	La formación inicial dota al docente de recursos para la evaluación y el seguimiento del progreso del alumnado (cuestionarios y retos)

2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Pautas	Puntos de verificación	Programa DIE
Proporcionar opciones para la acción física (4)	Variar los métodos de respuesta, navegación e interacción (4.1)	Se ofrecen al profesorado las herramientas que le permitan dar al ECD diferentes opciones para la interacción y/o el desplazamiento
	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de asistencia (4.2)	El programa DIE permite al centro educativo, profesorado y alumnado el ingreso a la plataforma virtual, accesible desde cualquier dispositivo electrónico
Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación (5)	Utilizar múltiples medios para la comunicación (5.1)	Se forma al docente para usar materiales físicos específicos, materiales didácticos y audiovisuales, y la plataforma web en el desarrollo de sus sesiones
	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)	El docente tiene a su disposición no solo materiales convencionales, sino también específicos y alternativos del deporte adaptado en EF para impulsar la participación de todos los estudiantes
	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)	Se insta al docente a utilizar todo el grupo de estudiantes para la consecución de objetivos comunes, a que recurra a los estudiantes más sensibilizados para dar apoyo a los ECD, y a que gradúe la participación en actividades físico-deportivas según el nivel de habilidad del estudiantado, facilitado por el filtro de nivel de dificultad en la plataforma virtual
Proporcionar opciones para la función ejecutiva (6)	Guiar el establecimiento de metas apropiadas (6.1)	Se forma al docente para que incorpore objetivos realistas y asequibles para todos los estudiantes, contemplando las adaptaciones necesarias, mediante la graduación en el nivel de dificultad de las tareas
	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)	Se orienta al profesorado para que realice un adecuado seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes
	Facilitar la gestión de información y recursos (6.3)	La plataforma virtual ofrece la información de cada deporte (es decir, el contenido) utilizando la misma estructura y los mismos recursos: ficha para el profesorado, estudiante, cuestionarios y retos, batería de tareas, vídeos explicativos y ejemplificativos
	Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento del progreso (6.4)	Se forma al docente en cómo poder realizar un adecuado seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, además de proporcionarle recursos tangibles para este proceso

3. Proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso

Pautas	Puntos de verificación	Programa DIE
Proporcionar opciones para captar el interés (7)	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1)	Se propone al docente que dé opciones al alumnado de ser partícipe en la elección del contenido a trabajar, y flexible para el planteamiento y la realización de las tareas, ya que es muy probable que encuentre un nivel muy heterogéneo en el aula
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	El programa DIE ofrece la posibilidad de tener contacto directo con un deportista paralímpico y conocer sus experiencias desde la vivencia de la discapacidad y, posteriormente, experimentar qué es tener una discapacidad, a través de la estrategia de simulación, identificando así una realidad existente pero muchas veces desconocida
	Minimizar las amenazas y distracciones (7.3)	Se pretende que el profesorado de EF, gracias a la formación recibida, pueda calendarizar con tiempo las actividades del programa DIE e informar a sus estudiantes de manera que todos ellos puedan realizarlas con éxito
Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	El programa DIE ofrece las tareas de los diferentes deportes categorizadas, según su dificultad, en tres niveles, de manera que el profesorado puede adecuar las tareas al alumnado en función de su conocimiento y habilidad
	Promover la colaboración y la comunicación (8.3)	La flexibilidad de organización del programa DIE, en función del planteamiento del docente, permite interacciones frecuentes entre el alumnado y agrupaciones extraescolares, así como el trabajo grupal y cooperativo
Proporcionar opciones para la autorregulación (9)	Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación (9.1)	El programa DIE pretende la satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía, relación y novedad, fundamentales en la consecución de la motivación, a través de un contenido novedoso, como es el DI, en el que todos los estudiantes juegan un papel protagonista en colaboración con sus compañeros
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	El programa DIE ubica a los estudiantes en la situación de tener una discapacidad, a través de la simulación, estrategia que les obliga a sobrevenir esta situación adversa y a hacer frente a un contexto muchas veces desconocido

4.3.3. El programa DIE y los ODS

El papel que juegan la AF, la EF y el deporte en la consecución de los ODS se ha puesto de manifiesto desde distintos organismos internacionales (Consejo Iberoamericano del Deporte, 2019; Lindsey & Chapman, 2017; UNESCO, 2017a). A este respecto, el alineamiento de las políticas nacionales en materia de AF, EF y deporte con los ODS puede ayudar a los países a maximizar el impacto y la contribución del deporte a los objetivos nacionales de desarrollo. Más allá de los beneficios a nivel de salud que proporcionan la actividad y el ejercicio físico (Warburton & Bredin, 2017), la EF crea un contexto muy favorable que permite el desarrollo de la cooperación, el respeto, la inclusión, la coeducación y el espíritu emprendedor, todos ellos aspectos relacionados con el desarrollo de la Agenda 2030 (Fröberg & Lundvall, 2021). No menos importante, los docentes de EF también confían en que la materia puede ser un medio fundamental para contribuir a los ODS, aunque, a su vez, destacan la necesidad de formación y la orientación sobre cómo hacerlo (Baena-Morales, Ferriz-Valero, et al., 2021).

Profundizando en lo anterior, según el estudio de Baena-Morales, Jerez-Mayorga, et al. (2021), atendiendo a los saberes propios del área de EF, los modelos pedagógicos y las metodologías utilizadas, la EF podría contribuir directamente a 24 de las 169 metas propuestas, enmarcadas en ocho de los 17 objetivos que componen los ODS: salud y bienestar (ODS 3), educación de calidad (ODS 4), igualdad de género (ODS 5), trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8), reducción de las desigualdades (ODS 10), producción y consumo responsables (ODS 12), acción por el clima (ODS 13), y paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16).

En base a nuestro análisis, el programa DIE tiene cabida en una parcela concreta de la EF, la cual contribuye directa o indirectamente a la consecución de 11 metas

incluidas en los ODS 3, ODS 4, ODS 5 y ODS 10, a través de un enfoque integrado y aprovechando todas sus áreas de actuación. La Tabla 7 refleja la relación de las metas específicas de los ODS potencialmente pedagógicas desde la EF, agrupadas por las dimensiones del desarrollo sostenible (Baena-Morales et al., 2023), y alineadas con las acciones que se llevan a cabo durante el desarrollo del programa DIE orientadas a la consecución de dichas metas.

Tabla 7

Acciones del programa DIE orientadas a la consecución de las metas específicas de los ODS.

Metas relacionadas con la dimensión social	Acciones derivadas del programa DIE
3.4 Reducir la mortalidad prematura y promover la salud mental y el bienestar	Mejorar la salud física y mental de los estudiantes a través de la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos
3.5 Reducir el abuso de sustancias	Promover un estilo de vida saludable utilizando la AF, la EF y el deporte como herramienta vertebral
4.1 Garantizar que todos los niños y las niñas completen la educación primaria y secundaria, que debe ser gratuita, equitativa y de buena calidad	Fomentar la educación inclusiva y la concienciación del alumnado hacia la diferencia, la dotación de recursos a centros educativos y al profesorado en el ámbito de la EF para que puedan conferir una mayor calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado
4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación e igualdad de las personas vulnerables	Proporcionar equidad en el acceso a la EF, ofreciendo las mismas posibilidades de práctica a estudiantes con y sin discapacidad
4.a Adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de todos los estudiantes	Formar al profesorado y a la comunidad educativa para que sean capaces de detectar los requerimientos de accesibilidad de los ECD
5.1 Eliminar de la discriminación contra todas las mujeres y las niñas	Proporcionar equidad en el acceso a la EF, ofreciendo las mismas posibilidades de práctica a todos los estudiantes, independientemente de su género y/o condición
5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo	Dar la posibilidad a todos los estudiantes de experimentar los distintos roles predominantes en la práctica deportiva
Metas relacionadas con la dimensión económica	Acciones derivadas del programa DIE
4.4 Mejorar las competencias para el acceso al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	Proveer situaciones de diálogo, relación, mediación, competición, o liderazgo a través de la práctica de deportes adaptados y paralímpicos trabajados de manera inclusiva
10.2 Promover la inclusión social, económica y política de todas las personas	Brindar a los estudiantes la posibilidad de experimentar situaciones inclusivas, a través de la AF, la EF y el deporte, que ayuden a mejorar la convivencia y la aceptación de todas las personas en cualquier contexto de la sociedad, independientemente de las características individuales
10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados	Ofrecer al docente de EF los recursos necesarios (formativos y didácticos) para que pueda plantear sesiones en las que todos los estudiantes tengan cabida y puedan potenciar al máximo sus capacidades
Metas relacionadas con la dimensión medioambiental	Acciones derivadas del programa DIE
4.7 Adquirir los conocimientos para promover el desarrollo sostenible	Aportar información mediante la ponencia de un deportista paralímpico acerca de su experiencia vital, y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad mediante la práctica deportiva inclusiva

Nota. La descripción de las metas se ha abreviado para facilitar la comprensión del lector. La denominación completa se puede encontrar en la web: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

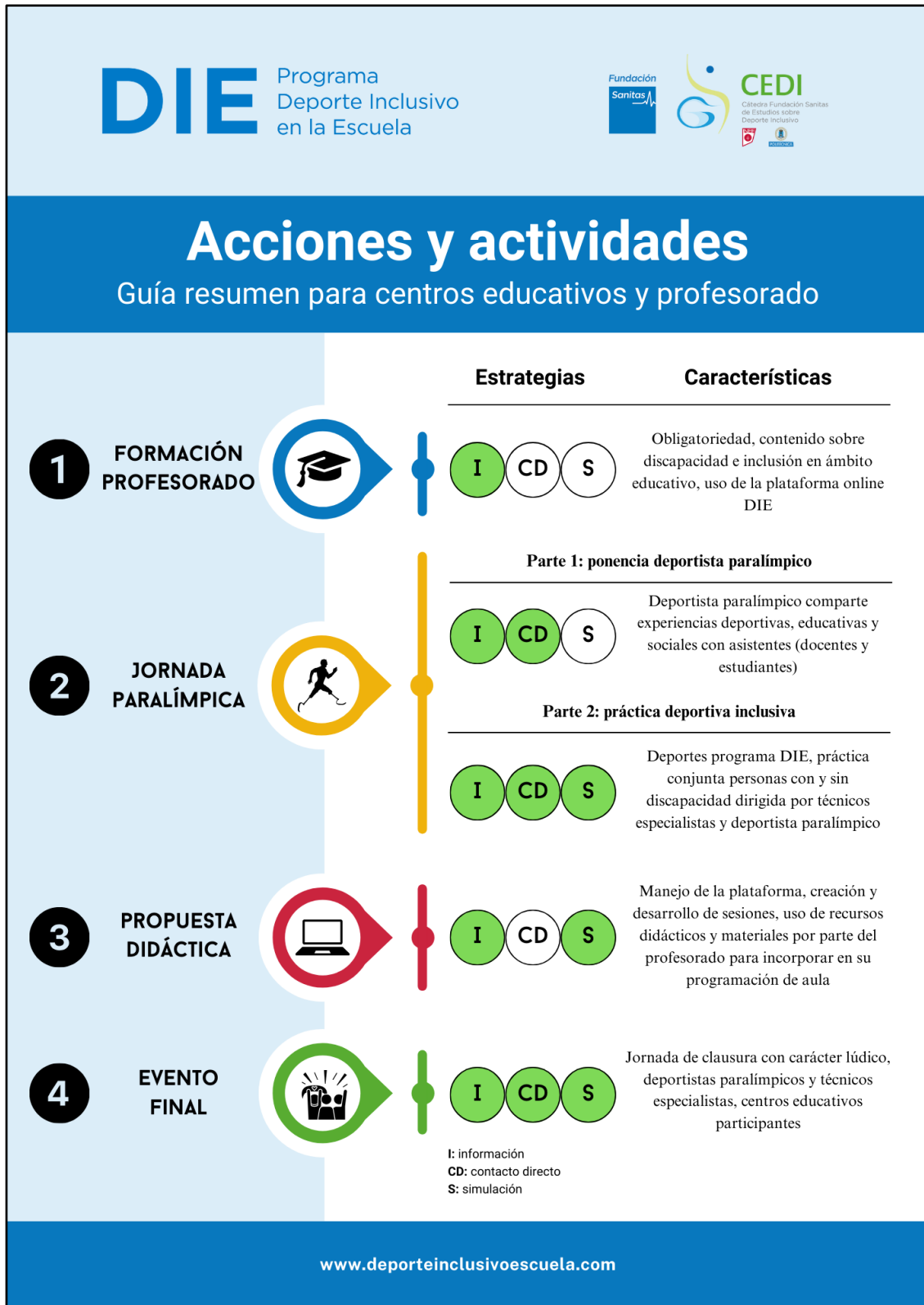
4.4. Organización contemporánea del programa DIE

Llegados a este punto, en los próximos apartados se expondrá en profundidad cómo aterriza el programa DIE en la práctica docente. En primer lugar, se detalla de qué manera un profesor de EF puede adherirse al programa y llevarlo a cabo en el centro educativo en el que ejerza. En segundo lugar, se especifican las distintas fases que componen el desarrollo completo del programa, profundizando en particular en una de ellas, la propuesta didáctica. Respecto a esta, se enuncian las modalidades deportivas que forman parte del programa y se muestra paso a paso el uso del principal recurso didáctico para el docente, la plataforma online. En tercer lugar, y como parte fundamental del programa, se presentan los métodos e instrumentos utilizados para la evaluación del mismo. Estos se dividen en dos grandes bloques: aquellos que presentan un carácter más general y están orientados a conocer la opinión de participantes (docentes, estudiantes, deportistas, técnicos y voluntarios) acerca de la implementación del programa; y, por otro lado, los que tienen una perspectiva más investigadora, pues pretenden abordar cuestiones de interés en la literatura científica, especialmente acerca del efecto del programa sobre distintas variables de los estudiantes y los profesores de EF.

A modo de infografía y para ubicar al lector en lo que se expondrá en los siguientes puntos, seguidamente se muestra la secuencia de fases del programa DIE en las que participa el profesorado de EF (Figura 11).

Figura 11

Guía resumen sobre la estructuración del programa DIE.



4.4.1. Adhesión al programa DIE: pasos a seguir

Una vez el docente de EF forma parte del programa DIE, las distintas acciones en las que intervendrá están claramente definidas (véase la Figura 11). No obstante, cabe responder a la pregunta que se plantean muchas de las personas que quieren participar: ¿cómo puede un profesor de EF sumarse al programa para llevarlo a cabo con sus estudiantes en su centro educativo?

La respuesta no es única, pues dependerá, principalmente, de la localización geográfica del interesado y de las relaciones institucionales de la CEDI en dicha región. Por ejemplo, tanto en Ibiza como en Extremadura, y siguiendo el modelo que se implantó en la CM –el cual se pretende replicar en todas las localidades–, cada curso académico la administración pública correspondiente subvenciona el programa DIE a un determinado número de centros educativos, por lo que es esta quien se encarga de anunciar una convocatoria abierta para que cualquier centro educativo de la región pueda solicitar participar. De manera ilustrativa, la Figura 12 y la Figura 13 muestran la publicación de la convocatoria para el curso 2024/25 en la web de las administraciones de Extremadura y Madrid, respectivamente.

Figura 12

Convocatoria programa DIE Fundación Jóvenes y Deporte para el curso 2024/25.

fundación jóvenes y deporte
JUNTA DE EXTREMADURA

La FUNDACIÓN ▾ Nuestras EMPRESAS ▾

— DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA ▾

PROGRAMA DIE: DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA

La Fundación Jóvenes y Deporte, entidad dependiente de la Consejería de Cultura, Turismo y Deportes de la Junta de Extremadura, ha publicado en su página web las bases de la convocatoria a centros educativos para solicitar acoger el programa 'Deporte Inclusivo en la Escuela' (DIE) durante el próximo curso lectivo.

Este proyecto, creado por la Fundación Sanitas e implementado por la Cátedra "Fundación Sanitas" de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI), nace de la colaboración entre la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid y la propia Fundación Sanitas, y tras llevarse a cabo en distintos puntos de España, se implementará en Extremadura gracias al acuerdo con la FJyD y al patrocinio de Banco Santander, Delta Cafés y las Diputaciones Provinciales de Cáceres y Badajoz.

Además de la Fundación Jóvenes y Deporte, Fundación Sanitas y la CEDI, colaboran en el desarrollo del programa el Comité Paralímpico Español, así como la Federación Extremeña de Deporte para Personas con Discapacidad Física, la Federación Extremeña de Deporte para Personas con Discapacidad Intelectual y la Federación Extremeña de Deporte para Personas con Parálisis Cerebral, que del mismo modo participarán en la valoración de las solicitudes recibidas para escoger los 10 centros destinatarios de esta segunda edición del programa 'Deporte Inclusivo en la Escuela' en nuestra región.

OBJETIVOS

Los objetivos de este programa son promover la práctica educativa inclusiva en los centros educativos, dar a conocer diferentes deportes adaptados y paralímpicos mediante una metodología inclusiva y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva, para lo que se siguen cuatro líneas estratégicas y metodológicas como son el curso de formación online para el profesorado, una Jornada deportiva inclusiva en el centro educativo (con ponencia teórica y práctica deportiva), la cesión de recursos didácticos audiovisuales y material deportivo y la celebración de un Evento final DIE de convivencia intercentros.

DESTINATARIOS

El programa DIE se compone de una serie de actividades y recursos didácticos, principalmente dirigidos Centros Educativos de Educación Primaria y Centros Rurales Agrupados (dirigidos prioritariamente a alumnado de 5º y 6º de primaria). Centros Educativos de Educación Especial y Centros Educativos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Así como a su profesorado de Educación Física. Busca la participación activa de personas con discapacidad en las actividades deportivas desde un planteamiento educativo e inclusivo y en un ambiente motivador y ameno.

Los centros educativos interesados en acoger el programa durante el curso 2024-2025 pueden consultar y descargar las bases de la convocatoria donde se detalla el proceso de solicitud en el siguiente botón, extendiéndose el plazo para hacer llegar sus instancias desde el 8 de abril hasta el 10 de mayo de 2024, ambos inclusive.

Nota. Captura de imagen de la web <https://www.fundacionjd.com/deportes/programas-educativos/> a fecha de 5 de junio de 2024.

Figura 13

Convocatoria programa DIE Comunidad de Madrid para el curso 2024/25.



Comunidad de Madrid **** Servicios e información Cultura y turismo Inversión y empresa Acción de gobierno

Secciones

- Programa DIE
- Objetivos
- Participación

Contenido relacionado

- Campus de promoción deportiva, detección de talentos y tecnificación 2024
- Piscinas de verano (2024)
- Programa CONFIA de la Comunidad de Madrid
- Semana Europea del Deporte 2023
- Top Women in Sports

Participación

Para poder tener acceso a los recursos, actividades y contenidos del programa DIE, todos los centros y profesores interesados en participar han de asumir un compromiso firme e inequívoco con su desarrollo, que habrá de formalizarse en la firma del compromiso de participación por parte de la dirección del centro.

A continuación, se muestra la distribución temporal de todo el proceso del programa DIE en el curso académico 2024/2025:

- Plazo de inscripción: hasta el 7 de junio de 2024. ([Formulario de inscripción >>>](#))
- Comunicación de la resolución a centros beneficiarios: 17 de junio de 2024.
- Curso de formación *online* con el profesorado de los centros educativos seleccionados: 27 de junio de 2024.
- Presentación del programa y entrega de material deportivo: 26 de septiembre de 2024 de 17 a 19h en el INEF de Madrid.
- Desarrollo del programa en los centros educativos: octubre 2024 - abril de 2025, cubriendo un total de 18 centros educativos.
- Evento final: finales del mes de abril (pendientes de concretar fecha).
- Entrega de memoria por parte de los centros educativos: hasta el 23 de mayo de 2025.

Nota. Captura de imagen de la web <https://www.comunidad.madrid/servicios/deportes/deporte-inclusivo-escuela> a fecha de 5 de junio de 2024.

De esta manera, la dirección de los centros educativos (de mutuo acuerdo con el profesorado de EF) debe instar formalmente adherirse al programa (a través del formulario –o recurso– habilitado en la web), pero no directamente el profesorado de EF.

Para que el centro educativo pueda formalizar su solicitud, cualquier profesor/a de EF que quiera acoger el programa deberá rellenar y firmar dos documentos: en primer lugar, se elaborará una *memoria inicial* en la que aparezcan las características del centro educativo, se detalle la previsión de participación de estudiantes (con y sin discapacidad) y cursos a lo largo del año académico, se exponga la motivación que lleva al profesorado de EF a querer participar en el programa, y se describan las líneas de actuación inclusivas que se articulan o pretenden articular en el centro educativo. Por otro lado, un *compromiso de participación* con una serie de requisitos marcados por la coordinación técnica, a satisfacer antes de una fecha establecida. Estos requerimientos son (Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo, 2024b):

1. A lo largo del curso académico, implementar un mínimo de seis sesiones y dirigidas a un mínimo de 50 estudiantes (dos grupos/cursos), eligiendo libremente los deportes y el alumnado con los que articular el programa. En este sentido y en cuanto al número mínimo de estudiantes, se valorarán excepciones en función del tipo de centro educativo, volumen de alumnado, etc.
2. Desarrollar las actividades vinculadas al programa DIE con perspectiva de género y aplicando un lenguaje inclusivo, empleando para ello las herramientas disponibles para el profesorado establecidas para tal fin.
3. Disponer de los recursos necesarios en el centro educativo para el adecuado desarrollo del programa en el mismo: instalaciones, recursos humanos y materiales, recursos audiovisuales, etc.
4. Al finalizar la implementación del programa en cada centro educativo, por su parte, se realizará y presentará a la coordinación técnica del mismo una *memoria justificativa* que contenga los siguientes apartados:
 - a. *Datos generales*: nombre del centro educativo, dirección postal, número y cargo de las personas implicadas en el programa.
 - b. *Participación*: definir el curso/s en los que se ha implementado el programa, temporalidad en la que se llevó a cabo, número de participantes segregado por sexo y aclarando si hay alumnado con discapacidad, y en caso afirmativo indicar cuál.
 - c. *Contenido didáctico*: describir brevemente las sesiones llevadas a cabo sobre el deporte trabajado en cada una de ellas, exponiendo una valoración personal donde se reflejen impresiones personales y propuestas de mejora.

- d. *Galería de imágenes*: incluir un mínimo de 10 imágenes del desarrollo del programa en el centro educativo, a ser posible incluyendo al menos cada una de las sesiones trabajadas, las cuales deberán insertarse en la memoria.
 - e. *Valoración final* realizada por el docente al cargo/responsable del programa, exponiendo las facilidades y dificultades que se han observado durante el desarrollo de las sesiones, así como las propuestas de mejora personales.
5. Desde la CEDI se llevan a cabo investigaciones relacionadas con el programa DIE con el fin de ir mejorándolo año tras año. Para ello, se requiere la colaboración de los agentes implicados en el programa, tanto de los responsables de la implementación como de sus participantes en los centros educativos.

Tan pronto se cierra el plazo de inscripción, la administración evalúa y puntúa las solicitudes recibidas de los centros educativos interesados, siguiendo los criterios establecidos en la memoria inicial (características del centro educativo, participantes con y sin discapacidad y cursos participantes, motivación del profesorado y líneas de actuación inclusivas). Puesto que se establece un cupo máximo de centros para participar en el programa anualmente (distinto en cada región y determinado, principalmente, por el presupuesto disponible), si el número de solicitudes aceptadas y evaluadas es superior a la oferta de plazas, se optará por aquellas con mejor puntuación. De esta manera, al finalizar el proceso de selección, los centros elegidos –y los docentes de EF–, sin que suponga un coste económico para ellos, serán oficialmente informados y comenzará su participación en el programa dentro del curso académico pertinente.

Por otro lado, si docentes que ejercen en regiones en las que no se ofrece el programa DIE mediante sus administraciones, o personas con otros perfiles, están

interesadas en implementar el programa en sus contextos, deberán atenerse a las condiciones de participación, asumiendo el importe económico asociado. Estas condiciones se detallan, para cada una de las posibles modalidades de participación, en la página web del programa: <https://www.deporteinclusivoescuela.com/programa-die/modalidades-die>.


4.4.2. Secuenciación de las acciones del programa DIE

Tras superar el intervalo de tiempo desde que el centro educativo muestra interés en adherirse al programa DIE hasta que finalmente se formaliza su inscripción, el profesorado de EF se encuentra en disposición de ser partícipe en todas las fases del programa. Parte por parte, se conforma como sigue (Figura 14):


Figura 14


Secuenciación, descripción e ilustración de las acciones del programa DIE.


**FORMACIÓN INICIAL
AL PROFESORADO**




1




1


2


3



4

El profesorado de EF participante deberá realizar una formación previa a la aplicación del programa en su centro educativo. El objetivo de esta formación será ampliar los conocimientos en materia de discapacidad, proporcionar al docente las herramientas básicas que le permitan fomentar la participación activa del alumnado con discapacidad en EF, dar a conocer diferentes deportes adaptados y paralímpicos como contenido de la EF mediante el uso de metodologías inclusivas, y explicar el uso de la plataforma virtual DIE.









2




JORNADA PARALÍMPICA


1





2


3


4

Parte 1 | Con el fin de que estudiantes y profesorado tengan CD con un deportista con discapacidad, la segunda actuación del programa en los centros educativos participantes será la ponencia de un deportista paralímpico. En esta ponencia, el deportista comparte sus experiencias deportivas y extradeportivas relacionadas con la inclusión en el marco del programa DIE, e intercambia dudas e inquietudes con los estudiantes.

Parte 2 | Tras la ponencia, con el objetivo de que los estudiantes realicen una jornada práctica de concienciación y sensibilización hacia la discapacidad, y para que el profesorado de EF pueda ver algún ejemplo de cómo desarrollar sesiones de algunos de los deportes incluidos en el programa, el propio deportista y varios técnicos especialistas plantean y dirigen actividades prácticas de alguna de las modalidades deportivas incluidas en la propuesta didáctica.



PROPUESTA DIDÁCTICA



3

A cada docente de EF se le genera un usuario privado a la plataforma online DIE (www.deporteinclusivoescuela.com) con acceso ilimitado a todos los recursos de cada una de las modalidades deportivas (contenido). Además, para facilitar la implementación y experimentación de las modalidades deportivas incluidas en el programa, se facilita el préstamo de varias sillas de ruedas deportivas y juegos de Boccia, entre otro equipamiento, y se obsequia con material deportivo específico (antifaces, balones de goalball, o balones de fútbol sonoros). Los recursos didácticos incluidos en cada modalidad deportiva y disponibles en la plataforma son:

- **Ficha para el profesor.** Informa sobre el deporte en cuestión, siguiendo una misma estructura: breve explicación del deporte, clasificación funcional, extracto del reglamento, relación con el movimiento paralímpico, consideraciones para una práctica inclusiva, bibliografía y recursos web.
- **Ficha para el estudiante.** Similar a la estructura anterior, pero más breve y simple para facilitar su comprensión. Cabe indicar la versión en lectura fácil para las modalidades con personas con discapacidad intelectual.
- **Vídeo explicativo por deporte.** Sirve como presentación del deporte, tanto para estudiantes como para profesorado, y sigue la estructura de la ficha del profesor y del estudiante.
- **Vídeo ejemplificativo** de las tareas. En este vídeo se muestran varios ejemplos de tareas del deporte a trabajar, por lo que sirve al docente como guía para facilitar el planteamiento de las tareas.
- **Cuestionario.** Herramienta ideal para trabajar los contenidos teóricos del deporte en cuestión.
- **Tareas.** Alrededor de 25 tareas/actividades por deporte, todas con una misma estructura y desarrolladas por expertos en ese deporte en particular. Están basadas en contenidos de tipo procedimental, clasificadas en función de su componente actitudinal y conceptual y, a su vez, organizadas en función del nivel y el material a emplear. A saber:

Nivel de dificultad/exigencia:

- **Nivel I - Iniciación.** Se encuentran las tareas relacionadas con la primera toma de contacto con el deporte en cuestión y, en su caso, el material adaptado. Ideales para comenzar la concienciación hacia la discapacidad específica.
- **Nivel II - Progresión.** En este nivel aparecen las tareas que están relacionadas con la iniciación al reglamento, así como la técnica, la táctica, y las estrategias del deporte a trabajar (tareas más analíticas).
- **Nivel III - Especialización.** Las tareas en este nivel se relacionan con la adquisición de un mayor conocimiento del reglamento del deporte, así como de la técnica, la táctica, y las estrategias (tareas orientadas al juego real).

Material:

- **Específico.** Hace referencia al material adaptado diseñado para cada deporte (p. ej., sillas de ruedas, balones sonoros, antifaces, etc.). Se entiende que este material ha de ser donado o prestado al centro educativo para que se puedan llevar a cabo estas tareas.
- **Convencional.** El material convencional es aquél que habitualmente se encuentra en las instalaciones de EF de un centro (p. ej., balones, conos, aros, petos, etc.), y con el que se pueden diseñar y realizar ciertas tareas.





Jornada lúdico-deportiva a la que asisten una representación de estudiantes y profesores de EF de los centros educativos en los que se ha implementado el programa DIE y que, además, cuenta con la participación de varios deportistas paralímpicos. Se realiza en horario lectivo en un recinto deportivo que reúna las condiciones necesarias de espacio y seguridad para albergar a todas las personas invitadas y actividades propuestas. Durante este tiempo, los estudiantes de los diferentes centros practican conjuntamente algunas de las modalidades deportivas del programa a través de una metodología inclusiva, planteadas y dirigidas por técnicos expertos.

4.4.2.1. Modalidades deportivas del programa DIE


























En relación a los contenidos del programa DIE (incluidos en la propuesta didáctica), con el paso de los años se han ido incorporando nuevos deportes hasta llegar, a fecha de junio de 2024, a 39 modalidades deportivas diferentes (Tabla 8).

4.4.2.2. Uso de la plataforma online

Para mostrar al lector el uso y la distribución de contenidos en la plataforma online (www.deporteinclusivoescuela.com) se presentan varias imágenes extraídas de la misma donde se pueden observar las distintas partes que conforman la propuesta didáctica. En primer lugar, se muestra cómo acceder a los recursos didácticos (Figuras 15 a 18).

Tabla 8

Deportes (genéricos) y modalidades deportivas (específicas) incluidas en el programa DIE.

	Atletismo inclusivo	1. Con personas con discapacidad visual 2. Con personas con lesión neurológica
	3. Bádminton inclusivo con personas con discapacidad física/intelectual	
	Baloncesto inclusivo	4. Con personas con discapacidad intelectual 5. Con personas en silla de ruedas
	6. Boccia inclusiva	
	7. Ciclismo inclusivo con personas con discapacidad física	
	8. Danza inclusiva con personas en silla de ruedas	
	9. Deportes con personas con discapacidad auditiva	
	Deportes de invierno inclusivos	10. Esquí alpino inclusivo 11. Snowboard inclusivo 12. Escalada inclusiva
	Deportes en el medio natural inclusivos	13. Orientación de precisión inclusiva 14. Senderismo inclusivo con personas con discapacidad física 15. Senderismo inclusivo con personas con discapacidad visual
	16. Floorball inclusivo con personas con discapacidad intelectual	
	17. Fútbol 5 inclusivo con personas ciegas	
	18. Fútbol 7 inclusivo con personas con parálisis cerebral	
	19. Gimnasia rítmica inclusiva con personas con discapacidad intelectual	
	20. Goalball inclusivo	
	21. Hípica inclusiva	
	Hockey inclusivo	22. Con personas con discapacidad intelectual 23. Con personas en silla de ruedas eléctrica 24. Con personas con discapacidad visual
	Judo inclusivo	25. Con personas con lesión medular 26. Con personas con TEA
	27. Lucha olímpica inclusiva con personas con discapacidad intelectual	
	Natación inclusiva	28. Con personas con discapacidad física 29. Con personas con discapacidad intelectual 30. Con personas con discapacidad visual
	Rugby inclusivo	31. Con personas con discapacidad intelectual 32. Con personas en silla de ruedas
	33. Surf inclusivo	
	34. Tchoukball inclusivo	
	Tenis de mesa inclusivo	35. Con personas con discapacidad física 36. Con personas con discapacidad intelectual
	37. Tenis inclusivo con personas en silla de ruedas	
	38. Triatlón inclusivo	
	39. Voleibol sentado inclusivo	

Nota. Iconografía recuperada de la web www.deporteinclusivoescuela.com.

Figura 15

Pantalla inicial de la plataforma online DIE tras acceder con las credenciales personales.

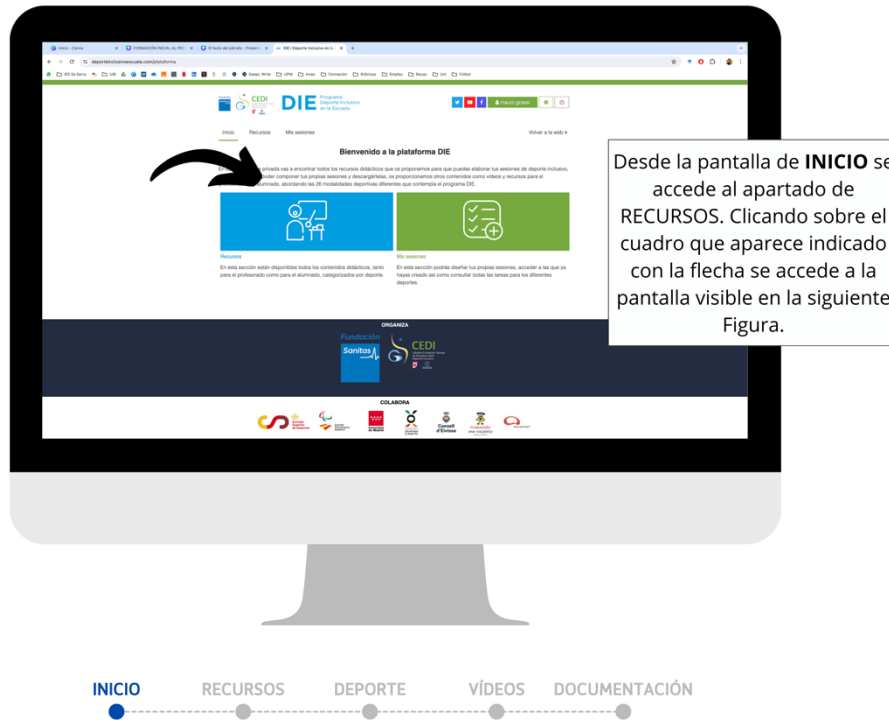


Figura 16

Deportes visibles en la plataforma online dentro del apartado "Recursos".

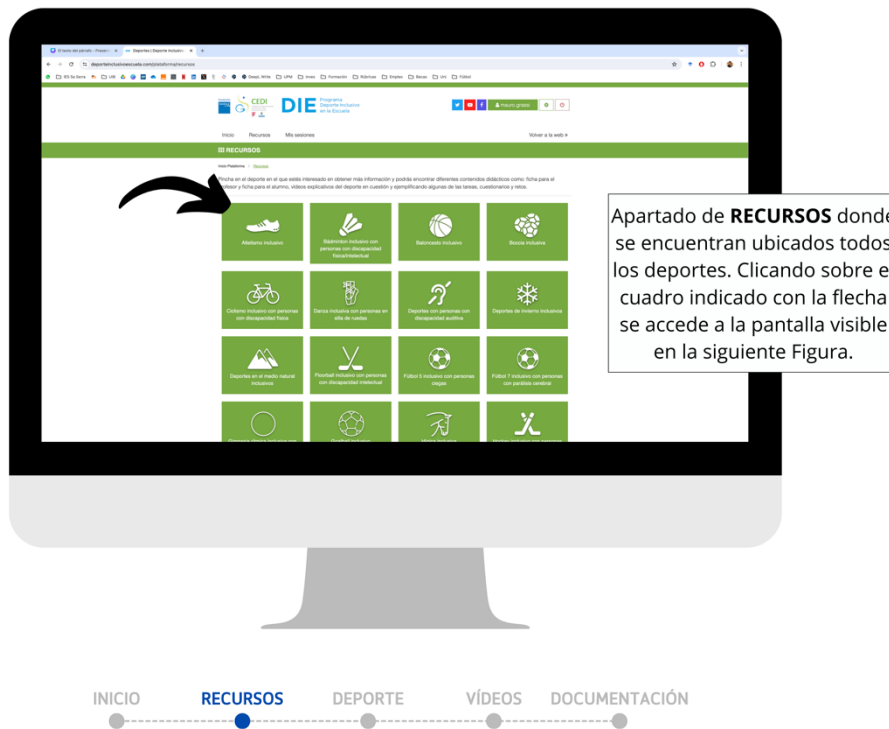


Figura 17

Ejemplo de deporte: Atletismo inclusivo con personas con discapacidad visual.

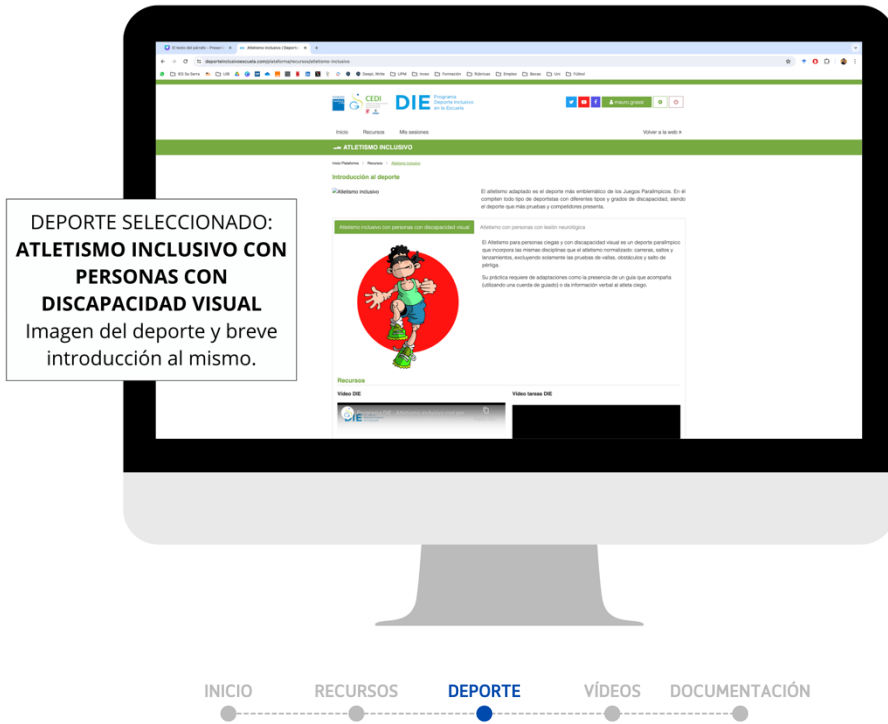


Figura 18

Recursos didácticos en formato de videos y fichas para estudiantes y profesorado.




Nota. Pulsando el hipervínculo de cada uno de los recursos se abre una nueva pestaña con el archivo PDF correspondiente al recurso seleccionado.

En la Tabla 9 se incluye un código QR con el enlace directo a los distintos recursos mencionados en la figura anterior para el deporte de *atletismo inclusivo con personas con discapacidad visual*. Además, se incluye el código QR a la página principal del programa.

Tabla 9

Códigos QR de acceso a los recursos didácticos de un deporte del programa DIE.

Genéricos	Profesorado	Alumnado
Página web del programa	Ficha explicativa	Ficha explicativa
		
Vídeo explicativo del deporte	Cuestionario	Cuestionario
		
Vídeo ejemplo de tareas	Sopa de letras	Sopa de letras
		

En segundo lugar, se ilustran los pasos a seguir para confeccionar la sesión de un deporte determinado y para recuperar las sesiones ya generadas (Figuras 19 a 24).

Figura 19

Pantalla inicial de la plataforma online DIE tras acceder con las credenciales personales.



Figura 20

Apartado “Mis sesiones”.



Figura 21

Crear una nueva sesión.

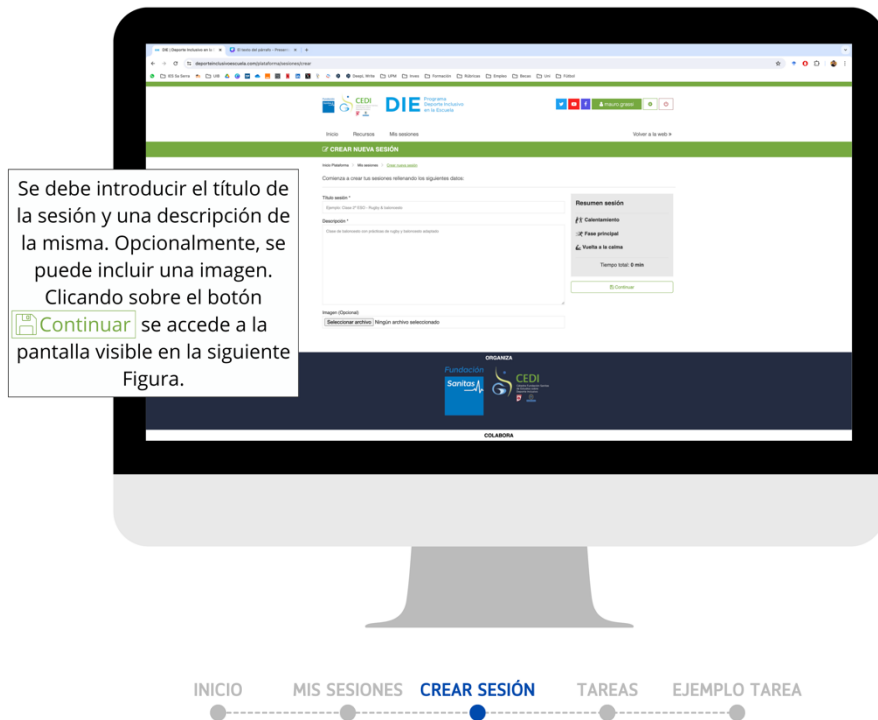


Figura 22

Ocho primeras tareas visibles en el deporte seleccionado (Goalball inclusivo).



Figura 23

Tareas incluidas en el deporte seleccionado, filtradas en función del nivel y el material.



Dentro del recuadro correspondiente a cada tarea, se puede ver el detalle de la misma clicando sobre el icono de la izquierda (ver siguiente Figura), y añadirla a la sesión pulsando el icono de la derecha **+**. En el rectángulo gris de la derecha aparecen las tareas que se han incluido para confeccionar la sesión, y se pueden mover a cualquiera de las tres partes que aparecen en el mismo cuadro (calentamiento, parte principal o vuelta a la calma), según el autor de la sesión desee. Clicando sobre el botón **Descargar PDF** se puede descargar la sesión en formato PDF, mientras que pulsando el botón **Ver Mis Sesiones** se vuelve al apartado MIS SESIONES.

Figura 24

Ejemplo de tarea para el deporte seleccionado (Goalball inclusivo).



El detalle de todas las tareas sigue la misma estructura: se indica el nombre de la tarea, el deporte, la duración estimada, el nivel para el que está destinada, la clasificación actitudinal y conceptual, los recursos materiales necesarios, los objetivos de la tarea, una breve descripción y, si las hay, se incluyen posibles variantes. Pulsando en el botón **+ Añadir** se añadiría la tarea a la sesión, mientras que el botón **← Volver** llevaría al usuario de vuelta a la Figura anterior.

4.4.3. Evaluación del programa DIE

El programa DIE tiene unos objetivos de implementación claramente identificados sobre estudiantes y profesorado: 1) promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos; 2) dar a conocer los diferentes deportes adaptados y paralímpicos mediante una metodología inclusiva; y 3) concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva (Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013). Ahora bien, más allá de los objetivos prácticos, el programa busca mejorar el comportamiento de los participantes hacia la inclusión de ECD en el aula de EF.

Tanto para determinar el alcance de estos objetivos como para analizar si efectivamente el programa ha tenido algún impacto (positivo o negativo) sobre ciertas variables de docentes y estudiantes, parte fundamental del proceso de perfeccionamiento se sustenta en las técnicas y herramientas que permiten evaluar los efectos de su aplicación. De este modo, por un lado, se presentan los diferentes métodos de recogida de datos que, con un carácter más genérico, se utilizan para recopilar información acerca de la implementación del programa en los centros educativos. Y, por otro lado, se describen los instrumentos de medida empleados para el examinar el impacto del programa sobre diferentes variables de los principales agentes implicados, alumnos y profesores.

4.4.3.1. Valoración general sobre la implementación del programa DIE

Cuestionario de satisfacción

De cara a conocer la opinión acerca de la implementación del programa DIE, una vez concluida la última fase (el evento final), se administra a estudiantes, docentes, técnicos, deportistas y voluntarios participantes un cuestionario creado *ad-hoc*, mediante la aplicación Google Forms. Este comienza con una serie de preguntas de carácter sociodemográfico y, posteriormente, cada persona selecciona su perfil (profesor, estudiante o deportista/técnico/voluntario). Seguidamente, se responden a una serie de afirmaciones, divididas en bloques (correspondientes a las distintas fases del programa), y categorizadas en función del perfil del encuestado. Para ello, se utiliza una escala tipo Likert provista con un rango de 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Estudiantes y docentes comienzan valorando cuestiones referentes a la ponencia del deportista. Algunos ejemplos son: “*he adquirido nuevos conocimientos sobre la*

discapacidad y la inclusión”, o *“lo que he aprendido en la ponencia me puede servir en otros ámbitos de mi vida”*. A continuación, el primer módulo de afirmaciones está orientado a conocer el grado de acuerdo con el desarrollo de la propuesta didáctica a lo largo del curso académico. En este caso, se presentan ítems como: *“satisfacción general de mis intereses en las sesiones”* (para estudiantes), o *“valoración general de los contenidos de la plataforma virtual”* (para docentes). Posteriormente, se realiza una valoración global del evento final contemplando diferentes aspectos (equipamiento, espacios habilitados, actividades planteadas y organización general). Además, se incluyen una serie de preguntas de respuesta corta para que los participantes puedan añadir más información (si así lo desean) acerca del evento. Las cuestiones incluidas en el último bloque pretenden recopilar una valoración final acerca de la participación del encuestado en el programa, con afirmaciones del tipo: *“me gustaría volver a participar en el programa DIE”*, o *“considero que este programa debe continuar realizándose en más centros educativos”*. Asimismo, se incluye una última pregunta donde los encuestados pueden incluir propuestas de mejora para futuras ediciones.

En el caso de deportistas, técnicos y voluntarios, únicamente responden aquellos que han participado en el evento final, por lo que solamente valoran cuestiones correspondientes a esta fase, siendo las afirmaciones las mismas que atienden los otros dos perfiles de encuestados (profesores y estudiantes).

Este cuestionario se administra en todas las regiones en las que se implementa el programa, por lo que la recopilación de respuestas en este formato permite la comparación de resultados entre ciudades y participantes. De esta manera, por ejemplo, se pueden analizar las posibles diferencias entre el desarrollo del programa en un lugar u otro o detectar las fortalezas y debilidades del evento final en una ciudad en relación a otra,

teniendo en cuenta la opinión de múltiples personas involucradas y desde diferentes perfiles de participación.

Grupos de discusión del profesorado

Uno de los métodos de recogida de información habitualmente utilizados al finalizar el programa son los grupos de discusión del profesorado, confeccionándose de la siguiente manera: en un principio, se envía un correo electrónico de presentación a todos los docentes que participaron en el programa durante el curso académico, en el que se explica la finalidad, el método y la duración estimada del estudio, así como que su participación en estos debates es totalmente voluntaria. Los interesados en participar rellenan un cuestionario online, cuyo enlace se encuentra adjunto en el mismo correo electrónico, para recopilar los datos demográficos necesarios. Posteriormente, se acuerda una fecha, una hora y un lugar para realizar los grupos de discusión. Una vez en el lugar, cada asistente es asignado aleatoriamente a uno de los grupos de discusión (en función del número de participantes, los grupos suelen componerse por cuatro o cinco miembros). Durante el grupo de discusión, los entrevistadores guían la conversación recurriendo a un guion, utilizando las preguntas para orientar el diálogo, siguiendo un formato semi-estructurado y un estilo conversacional (Hedrick et al., 2009). Para realizar el análisis cualitativo a posteriori, con el permiso de los participantes, las sesiones se graban en vídeo y/o audio, se transcriben literalmente a un documento de procesamiento de texto y se registran de forma anónima mediante un número de identificación personal.

En función de la ubicación geográfica de los entrevistados y los participantes, ocasionalmente las reuniones grupales se llevan a cabo de manera virtual, a través de plataformas como Zoom o Google Meets.

Memoria justificativa (final) del profesorado

Otro de los métodos de evaluación relativos al desarrollo del programa en los centros educativos es la memoria final que realiza cada profesor de EF (individualmente o de manera conjunta con el departamento), descrita en el apartado 4.4.1. Este documento aporta una información cualitativa muy valiosa acerca de las particularidades de la implementación del programa para un profesor determinado, en un contexto concreto, lo que permite al equipo de trabajo de la CEDI extraer conclusiones para determinar las fortalezas, debilidades y necesidades de mejora.

Indicadores de uso de la plataforma online

El registro de acceso y navegación por parte de los docentes es otro marcador que precisa el uso que estos han hecho de los recursos didácticos alojados en la plataforma online. En este sentido, el personal de la CEDI, de manera interna, puede controlar y visualizar los movimientos de cada usuario que se ha generado (recordemos que cada docente tiene sus propias credenciales de acceso), por lo que fácilmente se pueden elaborar estadísticas de, por ejemplo, el tiempo de navegación en la plataforma, los recursos didácticos visualizados y descargados, o las sesiones elaboradas a partir de las tareas disponibles.

4.4.3.2. Medición de variables en estudiantes y profesorado

Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, por un lado, el programa DIE pretende favorecer un cambio en las actitudes de docentes y estudiantes hacia la inclusión y, por otro lado, busca mejorar la autoeficacia del profesorado a la hora de elaborar y poner en práctica sesiones de EFI con la presencia de ECD en el aula. Así, para determinar si efectivamente se han producido mejoras en estas variables tras su participación en el

programa, se aplican distintos cuestionarios (validados en la literatura científica), tanto antes (*pre*) como después (*post*) de la implementación, que permitan medir el efecto del mismo sobre las variables indicadas en estudiantes y profesorado.

Cabe destacar que, en la mayoría de casos, los cuestionarios se administran en formato online, a través de distintas aplicaciones validadas para la recogida de datos –y ampliamente utilizadas por los investigadores en este campo–, como son Google Forms o SurveyMonkey. Solo en ciertas ocasiones (cuando no es posible hacerlo virtualmente) se aplican los cuestionarios en formato papel.

Las herramientas utilizadas se muestran a continuación, organizadas en función de los grupos en los que se aplican: estudiantes y profesorado de EF.

Estudiantes

Para los ESD en la etapa de primaria se aplican dos instrumentos distintos. Por un lado, la *Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física para la etapa de Educación Primaria* (EAADEF-EP), que mide las actitudes hacia a la inclusión en EF, validado al español para dicha etapa educativa por Abellán et al. (2020). Esta escala comienza con una serie de preguntas demográficas; posteriormente, se plantean cuestiones relativas al contacto con familiares, amigos o compañeros con discapacidad, y concretamente en el contexto de la EF; y, por último, se incluyen cuatro ítems relacionados con el componente conductual de la actitud. Un ejemplo de ítem sería: “*evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad*”. Los estudiantes responden en una escala tipo Likert provista con un rango de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Las puntuaciones más bajas en el instrumento muestran actitudes más positivas hacia inclusión del alumnado con discapacidad.

Por otro lado, se ha utilizado el instrumento *Children Attitudes towards Integrated Physical Education–Revised CAIPE-R* (Block, 1995) en su versión española (CAIPE-SP; Cordente-Mesas et al., 2016). Para empezar, el CAIPE-SP describe la situación de un estudiante con discapacidad visual. Después, se utilizan cinco ítems para evaluar la variable relativa a la actitud general hacia el hecho de tener un compañero con discapacidad visual en EF. Un ejemplo sería: “*me gustaría que Juan estuviera en mi clase de Educación Física*”. Otros cinco ítems componen la escala específica del deporte y evalúan el grado de aceptación de los ESD con que se realicen adaptaciones en un determinado deporte a un compañero con discapacidad visual. En esta variable se incluyen afirmaciones del tipo: “*en una carrera, Juan podría salir con ventaja de unos metros*”. Por último, se utilizan dos ítems para calcular la tercera variable: la valoración de la ayuda externa que un compañero con discapacidad visual podría recibir. Por ejemplo: “*Juan podría tener un guía que le ayudara en atletismo*”. Los participantes expresan su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación siguiendo una escala Likert de cuatro puntos (1 = *no*, 2 = *probablemente no*, 3 = *probablemente sí*, 4 = *sí*).

Los ESD que se encuentran cursando la educación secundaria responden a un cuestionario con la misma intención que el anterior, conocer sus actitudes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en EF. En este caso, se utiliza el instrumento *Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física* (CAIPER-S; Ocete, Pérez-Tejero, et al., 2017). Al igual que ocurre con el instrumento de Cordente-Mesas et al. (2016), se trata de una versión adaptada y validada al español del *Children Attitudes towards Integrated Physical Education–Revised CAIPE-R* (Block, 1995). Este cuestionario comienza exponiendo la situación de un estudiante que necesita una silla de ruedas para desplazarse, a la vez que se describen algunas situaciones de esta persona en el baloncesto. Posteriormente, se incluyen algunas preguntas demográficas, se le pregunta

al encuestado cuál considera que es su nivel de competitividad y se plantean cuestiones referentes al contacto con familiares, amigos o compañeros con discapacidad, y concretamente en el contexto de la EF. El cuestionario final (CAIPER-S) consta de 10 ítems de los 13 establecidos en la versión original revisada. Incluye seis ítems para evaluar la actitud general hacia tener un compañero que utiliza silla de ruedas para desplazarse en las clases de EF (por ejemplo, “*la Educación Física sería divertida si María/Carlos estuviese en mi clase de Educación Física*”), y cuatro afirmaciones que engloban la escala específica del deporte, que mide el grado de acuerdo de los ESD con las adaptaciones para facilitar la integración de un compañero que se desplaza en silla de ruedas (“*la distancia del tiro a canasta de tres puntos podría estar más cerca para María/Carlos*”). En todos los ítems, el grado de acuerdo o desacuerdo se expresa en una escala Likert de cuatro puntos (1 = *no*, 2 = *probablemente no*, 3 = *probablemente sí*, 4 = *sí*).

Por último, también se administra un cuestionario específico a los ECD y en una sola toma (no hay mediciones *pre-post*). Esta herramienta, aunque no proporciona información directa acerca de los efectos del programa, puede aportar información relevante acerca de los procesos de inclusión en la EF escolar. El objetivo es que los encuestados respondan acerca de las barreras y los facilitadores que ellos mismos detectan hacia la práctica de AF, de manera descriptiva. Este instrumento, adaptado y validado al español por Muñoz-Hinrichsen et al. (2022), se compone por un bloque de cuestiones generales acerca del estudiante y su discapacidad, seguido de varias preguntas sobre la AF y el deporte en el contexto escolar y, en último lugar, se presentan las cuestiones relativas a las barreras y facilitadores para la práctica de AF y deporte. Puesto que se trata de un cuestionario que debe ser completado por ECD, es probable que alguno de estos alumnos requiera de la ayuda de un docente o personal de apoyo para responder al mismo.

Profesorado de EF

Para conocer las actitudes de los profesores hacia los alumnos con NEE derivadas de discapacidad se administra un instrumento de evaluación –que no es distintivo para la materia de EF– adaptado por Solís et al. (2019). Este instrumento aborda 5 dimensiones relacionadas con las actitudes en 22 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, siendo 1 “*muy en desacuerdo*” y 5 “*muy de acuerdo*”. Dichas dimensiones son *Responsabilidad* (4 ítems) (p. ej., “*creo que la formación de los alumnos con discapacidad es responsabilidad de los especialistas*”), *Rendimiento* (3 ítems) (p. ej., “*el reto que representa estar en una clase ordinaria estimula el desarrollo académico del alumno con discapacidad*”), *Formación y Recursos* (6 ítems) (p. ej., “*creo que el centro ofrece la suficiente formación para que los profesores amplíen su conocimiento sobre la discapacidad*”), *Clima del aula* (3 ítems) (p. ej., “*es difícil mantener el orden y disciplina en una clase ordinaria a la que asisten alumnos con discapacidad*”), y *Desarrollo social* (5 ítems) (p. ej., “*la imagen social de los alumnos con discapacidad tal y como la ven los compañeros, mejora a través de la interacción con el grupo*”). Se recogen también datos relativos a cuestiones sociodemográficas del profesorado y del centro educativo en el cual desempeña su labor docente.

Otra de las variables que se analiza en el profesorado participante en el programa DIE es la autoeficacia, en este caso sí que propia del ámbito de la EF. Para ello, se emplea la *Escala de Autoeficacia del Profesorado de Educación Física hacia el alumnado con Discapacidad-2* (EA-PEF-AD-2), traducido y validado al español por Reina, Ferriz, et al. (2019). La versión original de este cuestionario fue elaborada por Block et al. (2013). Se trata de una herramienta diseñada para investigar la autoeficacia del profesorado hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, física o visual. El cuestionario está

compuesto por un total de 29 ítems, divididos en 3 subescalas (discapacidad intelectual, física y visual) que, a su vez, recogen 4 dimensiones distintas (instrucciones a los iguales, estando en la tarea, adaptaciones específicas y seguridad). Para ubicar al encuestado en contexto, el cuestionario dispone de una breve descripción de un ECD y, posteriormente, se plantean las preguntas, de tipo: “¿Cómo de competente te sientes para mantener a David centrado en la tarea durante la realización del test físico?” (dimensión *estando en la tarea*), o “¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Sofía?” (dimensión *adaptaciones específicas*). El grado de competencia percibida para cada situación descrita está basado en una escala tipo Likert, provista con un rango de 1 (*sin confianza*) a 5 (*confío completamente*). Las puntuaciones más altas en estas tres subescalas se asocian a una mayor competencia percibida por parte del profesor para incluir a un ECD en EF. La cuarta y última parte del EA-PEF-AD-2 incluye preguntas sobre características demográficas de los encuestados, como edad, sexo, etapa de docencia actual, años de experiencia docente, cursos previos completados en EF adaptada/inclusiva, y experiencias previas y frecuencia de contacto con personas con discapacidad.

CAPÍTULO V

—

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROGRAMA DIE

CAPÍTULO V. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROGRAMA DIE

Una vez expuestas las teorías que fundamentan al programa DIE, las estrategias metodológicas seleccionadas para confeccionar las diferentes acciones del programa, la relación que este guarda con los modelos internacionales que pretenden favorecer los procesos de inclusión, y la estructura actual que caracteriza su implementación, en este capítulo, respondiendo al OE2 de la presente investigación, se narra y analiza la evolución del programa DIE desde sus inicios hasta día de hoy.

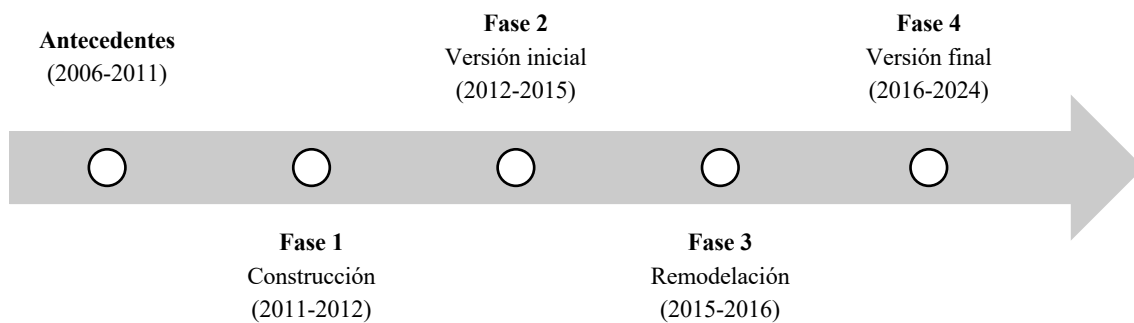
El relato en primera persona de los acontecimientos que crearon las condiciones para el conocer el origen, el desarrollo y la situación actual del programa DIE nos pareció la mejor de las aproximaciones para su abordaje como programa educativo (Smith, 2018). En consecuencia, la información obtenida en las entrevistas individuales permitieron al autor obtener una mejor comprensión sobre cómo y por qué se inició el programa, su evolución a lo largo de los años, y cómo con la influencia de personas, entidades e instituciones, así como consecuencia del desarrollo de investigaciones específicas, se ha impulsado su expansión hasta llegar al estado actual. Asimismo, las experiencias y percepciones personales de los participantes han permitido revelar los puntos fuertes y débiles del programa.

Para exponer este capítulo del estudio de caso se utilizará una metáfora que facilite la comprensión por parte de los lectores (Yin, 2018, pp. 224–225). Las fases de la descripción de los resultados son análogas a los pasos que un chef de cocina podría seguir a la hora de elaborar un nuevo plato. En primer lugar, se presentan los antecedentes que preceden al propio desarrollo del programa DIE –el plato–. En segundo lugar, se

establecen cuatro etapas diferentes en la evolución del programa, que serían semejantes a las fases por las que se sucede un plato hasta llegar a alcanzar las pretensiones del chef. En cada una de las fases, con el objetivo de sintetizar la información de lo sucedido en cada periodo temporal, se incluye un epígrafe con los hitos principales. En último lugar, se incorpora un apartado que refleja los datos de participación totales hasta la fecha en centros educativos. La Figura 25 muestra una línea temporal con los diferentes periodos que se describen en este apartado de la tesis.

Figura 25

Eje cronológico de las diferentes etapas del programa DIE.



5.1. Antecedentes (2006-2011)

5.1.1. La responsabilidad social de las Fundaciones

Según el punto 1 del artículo 3 de la Ley 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones (Jefatura del Estado, 2002, p. 45506):

Las fundaciones deberán perseguir fines de interés general, como pueden ser, entre otros, los de defensa de los derechos humanos, de las víctimas del terrorismo y actos violentos, asistencia social e inclusión social, cívicos, educativos, culturales, científicos, deportivos, sanitarios, laborales, de fortalecimiento institucional, de cooperación para el desarrollo, de promoción del voluntariado,

de promoción de la acción social, de defensa del medio ambiente, y de fomento de la economía social, de promoción y atención a las personas en riesgo de exclusión por razones físicas, sociales o culturales, de promoción de los valores constitucionales y defensa de los principios democráticos, de fomento de la tolerancia, de desarrollo de la sociedad de la información, o de investigación científica y desarrollo tecnológico.

Bajo estas premisas, especialmente entre los años 2005 y 2009, la FS centró gran parte de su actividad en atender la discapacidad y el deporte de las personas con discapacidad, pues el patronato lo consideraba un foco de transformación social (Fundación Sanitas, 2024b). A partir de 2008, entre otras acciones, la FS firmó un partenariado con el CPE para ser patrocinador oficial del equipo paralímpico español y se concretaron seguros privados para personas con síndrome de Down y personas con lesión medular. Además, la FS ya colaboraba en iniciativas puntuales de deporte inclusivo (DI) con otras instituciones, entre las que destaca la Fundación Real Madrid (FRM), lo que, con muy buena valoración entre sus trabajadores, condujo a la decisión de polarizar las actuaciones de la FS en el deporte inclusivo.

En 2010, la FS realiza una revisión estratégica del proyecto macro, de la mano de la consultora McKinsey España, y decidimos concentrar nuestra actividad en dos grandes proyectos, con el objetivo de tener un mayor impacto social: por un lado, los premios Sanitas MIR y EIR [galardones tradicionales de la FS a los mejores médicos y enfermeros internos residentes] y, por otro, el DI. (#1)

5.1.2. El germen: el Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo como estructura de investigación entre Fundación Sanitas y Universidad Politécnica de Madrid

En el año 2006, la directora general de la Fundación conoce al que sería el director de la CEDI y del programa DIE, así como al Decano del INEF de aquel periodo, y dado el interés mutuo en la promoción del DI, en el verano de 2007 organizan conjuntamente un curso vinculado a la UPM en la Granja de San Ildefonso (Segovia, España), titulado *Discapacidad, actividad física y deporte: clave para la calidad de vida* (Pérez-Tejero et al., 2010). Tras aquella positiva experiencia, en 2008, Yolanda Erburu le propone a Javier Pérez aplicar a una convocatoria mundial de proyectos impulsada por Bupa (matriz internacional de Sanitas). Javier Pérez presenta el proyecto, denominado *Instituto del Deporte Inclusivo*, y se lo conceden, de modo que gracias a la dotación económica recibida es posible formar un equipo de trabajo sólido.

Durante los años de ejecución del proyecto, el grupo de personas (docentes e investigadores) liderado por Javier Pérez estaba involucrado en múltiples –pero puntuales– acciones que permitían acercar el DI a la población, tanto dentro como fuera de los centros educativos.

Alrededor nuestro siempre había profes que decían: “quiero hacer algo que tenga que ver con deporte para ciegos, ¿qué puedo hacer?”. Entonces tú le mandabas cuatro juegos que tenías... O si había algún profe que te decía: “quiero hacer boccia, pero necesito material”, le decíamos: “pues hablo con la FMDPC [Federación Madrileña de Deportes de Parálisis Cerebral y Daño Cerebral Adquirido] para ver si puedo conseguirte algo”. Entonces, teníamos la sensación de que íbamos parcheando y resolviendo cosas muy puntuales, pero que no había ninguna estructura. (#3)

En octubre de 2009, en base al presupuesto derivado del proyecto, se crea la estructura de investigación *Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo* (CEDI) en el INEF de la UPM. En este momento, el vínculo entre la UPM y la FS se afianza de manera formal en un convenio de investigación para el desarrollo de dicho centro. Años más tarde, tras un periodo de intensa actividad, en abril de 2017, el Centro pasaría a alcanzar el rango de Cátedra, máximo nivel de colaboración entre universidad y empresa, adquiriendo la denominación que posee actualmente de *Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo* (Fundación Sanitas, 2017).

Con este nuevo escenario, Javier Pérez –director del CEDI– y Javier Sampedro –decano de la Facultad–, de la mano del Comité Ejecutivo de la FS, trazaron una nueva estrategia para abordar la promoción del DI desde tres ámbitos que consideraban clave, lo que se convertirían en las tres grandes áreas de trabajo del CEDI: 1) investigación y respaldo técnico; 2) formación y educación a profesorado, técnicos deportivos y escolares; y 3) implementación y puesta en práctica de actividades deportivas inclusivas (jornadas, torneos, competiciones, etc.).

La actividad institucional de la FS en aquella época fue muy intensa con el objetivo de cambiar el paradigma de la discapacidad en el deporte. Tanto es así que, en octubre de 2010, se oficializó la *Alianza Estratégica por el Deporte Inclusivo* (AEDI), liderada por FS, con el apoyo de instituciones y entidades españolas comprometidas con el deporte, la discapacidad y la inclusión, respondiendo a la necesidad de visibilizar las acciones aisladas y convertirlas en un movimiento común que trasladara a la sociedad española aquello que ocurría respecto al DI. Todas las instituciones de la AEDI se adhieren mediante convenio al *Manifiesto por el Deporte Inclusivo*, verdadera herramienta de transformación social y que, si bien en 2010 parecía una iniciativa casi

futurista, a día de hoy cada punto se ha convertido en toda una realidad (Fundación Sanitas, 2024a).

Desde su creación, la AEDI trabaja por promover una EFI para que los escolares en todas las etapas educativas puedan disfrutar juntos de los beneficios del ejercicio físico y de los valores asociados al deporte. En este contexto, surge la *Semana del Deporte Inclusivo* (SDI), evento de referencia de la AEDI, impulsado por la FS, que pretende dar visibilidad a uno de sus dos grandes proyectos de impacto social, el DI. Desde la primera edición de la SDI en 2010, cada año se realizan una combinación de actividades académicas y prácticas en torno al deporte, la discapacidad y la inclusión (Fundación Sanitas, 2024a; Sanitas, 2023).

La CEDI, desde entonces, procura facilitar y llevar a la acción el *Manifiesto por el Deporte Inclusivo*, que supone la hoja de ruta de la AEDI, proporcionando respaldo académico y científico (Pérez-Tejero, Ocete, et al., 2013). Los puntos propuestos en este Manifiesto, en forma de decálogo, son (Fundación Sanitas, 2024a):

1. *Todas las personas con discapacidad tienen derecho a una educación física adecuada, a la práctica deportiva, la salud, el bienestar físico y mental, la integración, el ocio y las posibilidades profesionales que ofrece el deporte.*
2. *Los niños y niñas con discapacidad tendrán una adecuada educación física desde las edades más tempranas.*
3. *Los niños y niñas con discapacidad tendrán acceso a la práctica del deporte junto con otros niños y niñas sin discapacidad, y mejorar así su salud y condición física, además de su calidad de vida e integración social.*

4. *Los colegios y centros educativos dispondrán de profesores formados e instalaciones adaptadas para la enseñanza y práctica inclusiva del deporte de los alumnos con y sin discapacidad.*
5. *Las ciudades dispondrán de instalaciones deportivas adaptadas y accesibles para la práctica conjunta de deporte.*
6. *Las federaciones deportivas harán sus mejores esfuerzos para adaptar sus reglamentos y competiciones para permitir la práctica inclusiva de deporte.*
7. *Se crearán competiciones inclusivas en todas las categorías, empezando desde las edades más tempranas.*
8. *El deporte inclusivo estará presente en los medios de comunicación y las redes sociales.*
9. *Las administraciones públicas normalizarán e impulsarán la práctica del deporte inclusivo.*
10. *Se promoverá que el parlamento español respalde el deporte inclusivo en sus diversas iniciativas legislativas.*

5.1.3. Acontecimientos principales “Antecedentes”

Los años previos al desarrollo del programa DIE estuvieron claramente marcados por los siguientes hitos:

- El interés y la apuesta en firme de la FS por el DI como uno de sus proyectos principales de transformación social en colaboración con la UPM como ente científico, académico y formativo.
- Además de las puntuales colaboraciones previas, el proyecto internacional *Instituto del Deporte Inclusivo*, desarrollado por el director de la actual CEDI, representa el primer vínculo entre FS y la UPM para el desarrollo del DI.

- A raíz de los dos puntos anteriores, en 2009, la creación del *Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo*, lo que supone la formalización de la colaboración entre la FS y la UPM, y permite atender el plan estratégico de la FS para abordar la promoción del DI.
- En 2010, la FS junto con otros socios impulsa la creación de la AEDI, alianza que, mediante el cumplimiento del *Manifiesto por el Deporte Inclusivo*, pretende favorecer la inclusión deportiva en la sociedad, siendo el contexto educativo, a través de la EFI, un pilar fundamental. La CEDI, en adelante, pretende cumplir con los puntos de este *Manifiesto*.

5.2. Fase 1. Construcción: aunar los ingredientes necesarios (2011-2012)

Con el escenario de fondo descrito hasta el momento, se alinearon una serie de circunstancias y necesidades –entonces evidentes– que llevaron a poner la primera piedra de lo que iba a convertirse en el programa DIE.

5.2.1. La necesidad del deporte inclusivo en la escuela

Para la CEDI, una de las grandes temáticas era el abordaje de la EF en las escuelas, pero no sabíamos cómo hacerlo. Entonces, empezábamos a pensar en crear un programa que fuera como el brazo ejecutor en la realidad de lo que es la filosofía de la CEDI. (#4)

Unido al interés que tres investigadores del INEF y dos docentes de EF en activo tenían por promover la inclusión a través de la EF escolar, se juntaron varios factores que impulsaron el inicio del programa DIE, respondiendo a cuatro grandes necesidades: 1) cumplir con los puntos propuestos en el marco de la AEDI; 2) estructurar las acciones puntuales de promoción del DI; 3) formar al profesorado y dotarlo de una herramienta

válida, útil y práctica para atender a la diversidad y promover la inclusión en el aula de EF; y 4) cubrir el desconocimiento en la sociedad acerca del deporte con personas con discapacidad, lo que se traducía en necesidad de investigación en esta área.

Nosotros, fundamentalmente, somos profes de EF, aunque ahora nuestro trabajo sea de profesor universitario y tengamos un perfil investigador [refiriéndose a su propio perfil y al del entrevistador]. Como profes de EF, teníamos contacto con otros profes de EF, compañeros que estaban en el centro educativo, y teníamos la sensación de que lo que ocurría era que había una necesidad no cubierta. Estoy hablando de 2011-2012. (#3)

A principios de 2011 se produjeron las primeras reuniones del grupo de expertos, compuesto por las cinco personas mencionadas. El primer paso fue la revisión de la literatura científica que concretara la fundamentación teórica del programa. En aquel momento, las evidencias entorno a la metodología a seguir en los procesos de inclusión en EF eran algo escasas, especialmente en lo que a los programas educativos refiere, aunque bien es cierto que gran parte de las intervenciones en EF seguían estrategias similares (Felipe-Rello & Garoz Puerta, 2014; Lindsay & Edwards, 2013; Reina et al., 2011). El grupo de expertos se convirtió un marco de trabajo idóneo, ya que las personas con perfil investigador proponían y esbozaban las ideas que, gracias a la experiencia de los dos docentes de EF en la práctica, se podían trasladar a las realidades de los centros educativos. El proceso de materializar las propuestas por medio de criterio experto (Bogner et al., 2009; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), en su conjunto, dio pie a la creación del diseño y la estructura que hoy en día todavía se sostienen exitosamente.

Para mí fue fundamental que en ese diseño estuvieran presentes dos personas que fueron muy potentes y que tiraron del carro, porque venían de la práctica total y

absoluta [refiriéndose a los docentes de EF]. Una tiene un coco mega pragmático y de aterrizarlo todo al detalle. O sea, nosotros íbamos con ideas y era ella que te decía: “ya, pero ¿y esto cómo se hace?, ¿y esto cómo lo escribimos?, ¿y esto dónde lo ubicamos?”. Y él, que lleva 20 años dando AFA y deporte y discapacidad en TAFAD, y está muy vinculado a todo lo que es el diseño, tiene mucho bagaje práctico. Ellos nos daban esa pauta de realidad que a nosotros muchas veces nos bailaba, porque lo que queríamos era sensibilizar y concienciar. (#3)

Una primera experiencia, con estructura y fundamentos similares a los propuestos por el grupo de expertos, realizada en el ámbito del ocio y la recreación, de la mano de la FRM, fue “El Campus Inclusivo de Baloncesto” (Pérez-Tejero et al., 2012). Este contexto de práctica deportiva inclusiva permitió llevar a cabo una evaluación de la intervención propuesta lo que, a posteriori, gracias a la confirmación de los resultados positivos, ayudaría a configurar el programa DIE (Ocete et al., 2015).

En el ámbito educativo, desde su establecimiento en el año 2004, uno de los programas de intervención de referencia a nivel internacional para la promoción de la EFI es el *Paralympic School Day* (PSD; *International Paralympic Committee* [IPC], 2006), a partir del cual se inspira el programa DIE desde su inicio, adoptando el diseño y tres estrategias metodológicas fundamentales: 1) contacto directo; 2) información; y 3) simulación.

Javier Pérez nos decía que el CPE quería hacer un proyecto en el ámbito educativo, similar al que el IPC ya tenía desde 2004, el PSD, que era algo muy puntual, más tipo evento. Que por qué no diseñábamos algo que se pareciese a eso o, por lo menos, tomándolo como referencia. Y así empezamos a diseñar. (#3)

El PSD es un programa educativo sobre la discapacidad centrado en el deporte, que se creó para concienciar y proporcionar una plataforma para el cambio de actitudes a través de la educación sobre los JJPP, las diferencias individuales, y la aceptación de la diferencia (IPC, 2006). Pese a que, en 2011, cuando se estaba confeccionando el programa DIE, el PSD todavía no había tenido una gran expansión, en los últimos años se ha utilizado exitosamente como estructura para promover actividades de EFI con estudiantes de diferentes edades y en varios países (e.g. Lee et al., 2020; Liu et al., 2010; McKay et al., 2018, 2023; McKay, Haegele, et al., 2021; McKay, McMahon, et al., 2021; McKay & Park, 2019; Panagiotou et al., 2008; Řičica et al., 2021; Xafopoulos et al., 2009). Este programa se diseñó para crear un entorno en el que los participantes experimenten una representación realista y holística del deporte de la discapacidad y de los deportistas que participan en este tipo de deporte, cuestionando y buscando el sentido a sus propias creencias y experiencias (McKay, 2013).

Con el PSD como inspiración, el programa DIE, desde un primer momento, se identificó con tres grandes objetivos (Ocete et al., 2015; Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013): 1) promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos; 2) dar a conocer los diferentes deportes adaptados y paralímpicos mediante una metodología inclusiva; y 3) concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva. Para cumplirlos, los modelos teóricos que fundamentan este programa tienen distintos orígenes que, a su vez, están estrechamente relacionados: por un lado, empoderar la figura del docente de EF a través de la formación continua, la dotación de recursos y herramientas didácticas, y experiencias prácticas que le capaciten para promover la inclusión en el aula, atendiendo a la TA (Bandura, 1977). Y, por otra parte, de acuerdo con la TCP (Ajzen, 1991) y con la Teoría del Contacto (Allport, 1954), proporcionar tanto

a estudiantes como a profesorado las experiencias necesarias para confeccionar una actitud y un comportamiento positivos hacia la inclusión de ECD.

5.2.2. La primera versión del programa DIE

Ha llovido mucho [desde 2011], y en estos años se ha evolucionado mucho y muy rápido, pero en esa época el deporte para personas con discapacidad no era prácticamente nada. Entonces, cuando pensábamos en intentar ayudar a profes de EF, pensábamos en diseñar algo que fuera muy útil, muy real, y que hablase con el lenguaje y la terminología que utilizamos los profes. (#3)

Tras nueve meses de trabajo y más de 40 reuniones presenciales, el grupo de expertos, atendiendo a la evidencia científica, definió las estrategias didácticas y elaboró el material didáctico del cual se compone el programa (Ocete, 2016). Con ello, y gracias a la colaboración, principalmente, de la FS y del CPE, el programa DIE se conforma como:

Una herramienta práctica de trabajo en la escuela y de formación, actualización y sensibilización del profesorado de EF. También se plantea como medio para trabajar la sensibilización hacia la discapacidad, los deportes paralímpicos y el fomento de la participación activa de los alumnos con discapacidad en clase. (Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013, p. 9)

El producto final se compuso por diferentes acciones, recursos y actividades:

1. *Formación inicial al profesorado.* La carencia de formación en materia de inclusión detectada por parte del grupo de expertos y manifestada por parte del profesorado de EF, por aquel entonces ya constatada en la literatura (e.g. Block &

Obrusnikova, 2007; Hersman & Hodge, 2010; Lieberman et al., 2002; Murata & Hodge, 1997), condujo a la decisión de que la primera acción a llevar a cabo al comienzo del programa DIE fuera una jornada de formación a todos los docentes participantes, otorgando así total protagonismo al rol del profesorado.

Antes incluso de la primera reunión de coordinación, a los profes ya se les contó muy bien qué queríamos hacer, para para saber si encajaban con lo que queríamos. Se les contó qué suponía llevar a cabo el programa, porque lo que no queríamos era que nos dejaran tirados en la tercera o en la cuarta sesión, o que fuera el deportista y luego no llevaran a cabo la UD... (#3)

2. *Jornada paralímpica.* De manera similar al PSD (IPC, 2006), el programa DIE consideraba la estrategia del CD, a través de la ponencia de un deportista paralímpico, como una de las piezas fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos. La estrecha colaboración existente hasta el momento entre la CEDI y el CPE hicieron que el CPE facilitara el contacto con el deportista para que este visitara los centros educativos y diera una charla-coloquio en el marco del programa DIE. Además, esta misma ponencia servía para responder a la estrategia metodológica de información.

Hacemos una revisión de la literatura y nos damos cuenta de que el CD es fundamental para promover el cambio de actitudes en positivo. Entonces, decidimos que el deportista paralímpico tenía que estar en el programa, de la mano del CPE. (#4)

3. *Propuesta didáctica* (ver Figura 26). La propuesta didáctica estaba coordinada con el currículo educativo de la Comunidad de Madrid (CM), se presentaba en un

documento impreso en formato libro que iba acompañado de un DVD, y se concretaba en tres unidades didácticas (UD) que incluían 11 deportes de personas con discapacidad, algunos de ellos paralímpicos (Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013). Cada deporte fue desarrollado por un colaborador externo, experto en la modalidad deportiva en cuestión, y contó con el aval de la federación deportiva que se tratara. La primera UD se ajustaba al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), compuesta por los deportes de: 1) atletismo para ciegos y deficientes visuales (carreras), 2) fútbol-7 para personas con parálisis cerebral, 3) baloncesto en silla de ruedas, y 4) gimnasia rítmica para personas con discapacidad intelectual. La segunda UD estaba dirigida al segundo ciclo de ESO, y se utilizaban los deportes de: 1) voleibol sentado, 2) baloncesto en silla de ruedas, y 3) goalball. La tercera UD iba orientada a los cursos de bachillerato, y consistía en los deportes de: 1) rugby en silla de ruedas, 2) fútbol-5 para personas con discapacidad visual, 3) boccia, y 4) deportes para personas con discapacidad auditiva (atletismo y baloncesto). Cada UD se dividía en los siguientes apartados: 1) introducción, 2) objetivos, 3) contenidos, 4) metodología, 5) recursos, 6) evaluación, y 7) (y en adelante) los deportes de cada UD, que contenían las sesiones elaboradas, dos fichas explicativas del deporte (una para el docente y otra para el estudiante), y dos actividades destinadas al alumnado (un cuestionario de evaluación y una sopa de letras). El desarrollo de las sesiones iba precedido de un capítulo introductorio en el que se determinaban los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias básicas de acuerdo con el currículo educativo de la CM. El DVD, cuyo contenido fue completamente subtitulado por el Centro Español del Subtitulado y la Audiodescripción (CESyA), contenía un vídeo explicativo para cada deporte. Junto a la propuesta didáctica, se hacía

entrega de un pack de material adaptado para facilitar al profesorado la implementación de las sesiones de determinados deportes. En conjunto, todos estos recursos permitirían al docente informarse y diseñar las intervenciones en DI con sus estudiantes, además de llevar a cabo simulaciones, abarcando así la segunda y la tercera de las estrategias metodológicas de sensibilización para el fomento de la inclusión en EF a través del cambio de actitudes del alumnado.

Decidimos crear estos recursos porque los profes de EF del grupo [de expertos], especialmente los que habían estado más cerca o estaban todavía en el ámbito educativo, nos decían que era lo más útil para profesor. De hecho, la ficha, por ejemplo, del estudiante, todavía está hecha en el mismo formato. O sea, [folio] A4, imprimo por delante y por detrás, y ya tengo la ficha. Es decir, está pensado para que sea súper usable. Y esa era la primera versión del programa, que hoy en día todavía mantenemos. (#4)

4. *Evento final*. Suponía el cierre final del programa, un evento deportivo en el que participaran una representación de unos 50 estudiantes de cada uno de los centros educativos para que compartieran la práctica de los deportes incluidos en el programa. Además, contaba con la participación de deportistas con discapacidad. Así, de manera conjunta y de una sola tacada, este encuentro suponía la confrontación de todas las estrategias metodológicas propuestas en el programa. Carmen Ocete, una de las autoras del proyecto y coordinadora técnica durante varios cursos, habla de esta acción como una pieza clave, especialmente para el profesorado de EF:

La parte del evento nos parecía la guinda del pastel, porque al final el profe de EF tenía todo el peso del programa. Por mucho que nosotros estuviéramos de apoyo,

el eje vertebrador era el profe, entonces había que darle algo a cambio. Que sintiesen que habían contribuido a algo mayor. Que se vieran en una jornada con otros centros educativos y otros profes. Que sirviera de intercambio de experiencias y como red de trabajo. Un poco con la visión de sacar al profe de esa sensación que tenemos muchas veces [los profesores de EF] de soledad, de ir arrimando el hombro y de ir cargando con la mochila pesada uno solo. En definitiva, que viesen que no habían estado currando solos, sino que había otros profes con perfiles similares haciendo su mismo trabajo. (#3)

Figura 26

Primera publicación del programa DIE.



Nota. Imagen de la portada de la propuesta didáctica (izquierda) y de las instituciones promotoras, patrocinadoras y colaboradoras (derecha) de la primera propuesta didáctica del programa DIE.

Como se muestra en la figura superior, el lanzamiento del programa DIE estuvo ampliamente respaldado por instituciones que guardan alguna relación con el deporte y

la discapacidad. En este caso, además del INEF y la UPM que, de la mano de la FS, crean el CEDI, se contó con el patrocinio del CPE y Liberty Seguros, y con la colaboración de entidades como el Consejo Superior de Deportes (CSD), la Asociación Española de Deporte y Actividad Física Adaptada (AEDAF), la Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física (FEDDF), la Federación Española de Deportes de Personas con Parálisis Cerebral y Daño Cerebral Adquirido (FEDPC), la Federación Española de Deportes para personas con Discapacidad Intelectual (FEDDI), la Federación Española de Deportes para Ciegos (FEDC), la Federación Española de Deportes para Sordos (FEDS), y del Centro Español del Subtitulado y la Audiodescripción (CESyA).

5.2.3. Acontecimientos principales “Fase 1”

El establecimiento del programa DIE fue posible, en gran medida, por las carencias evidentes en este campo de actuación, detectadas por parte de sus autores hasta el año 2012. Además, siguiendo las experiencias que se estaban sucediendo en EFI a nivel internacional, los autores pudieron conformar este programa educativo. Conjuntamente, los puntos clave de este periodo fueron:

- El DI era una práctica poco habitual en los centros educativos entre los años 2011 y 2012, tanto por el desconocimiento de la sociedad como por la poca formación del profesorado de EF.
- El grupo de expertos formado para crear el programa DIE detectó la necesidad de promover el DI en colegios e institutos para atender a la demanda del profesorado, por lo que gracias a la heterogeneidad profesional de sus miembros y a los distintos puntos de vista se perfilaron los aspectos fundamentales que compondrían el programa.

- Con el PSD como ejemplo a seguir, se marcaron los objetivos del programa DIE y se comenzó a trabajar en su fundamento teórico y en las estrategias que responderían a las acciones y actividades del programa.
- El programa DIE se materializa en diferentes acciones, recursos y actividades que pretenden formar, sensibilizar y capacitar al profesorado para promover el deporte inclusivo y atender a los ECD en el aula de EF.
- El patrocinio y la colaboración de instituciones involucradas en la promoción del deporte para las personas con discapacidad fueron clave para que el programa DIE comenzara a rodar.

5.3. Fase 2. Versión inicial: los primeros comensales (2012-2015)

Una vez expuestas las diferentes acciones que conjugaron la primera versión del programa DIE, en esta fase se detalla cómo fue la implementación del programa en los primeros centros educativos, especialmente gracias a la colaboración del profesorado de EF.

5.3.1. Los primeros años del programa DIE

A pesar de que la CEDI ya estaba recibiendo financiación por parte de la FS, estos ingresos no iban destinados al programa DIE, sino a otro tipo de acciones, por lo que se consideró necesario encontrar nuevos patrocinadores que soportaran el peso económico de la implementación del programa.

Nos vamos a Liberty Seguros de la mano FS, porque Liberty quería hacer algo con temas de deporte y discapacidad, pero no tenían una idea clara. Así que, dejándose aconsejar por Yolanda Erburu, se comprometieron a financiar el

programa DIE a través del CPE, por lo que hacemos un proyecto UPM-CPE que abarca los dos primeros años. (#4)

Igualmente, el programa DIE, directa e indirectamente, se encargaba de promocionar diferentes deportes de personas con discapacidad en el contexto educativo, una encomienda legislativa de las federaciones deportivas (Jefatura del Estado, 2022), por lo que estas también fueron partícipes en los primeros años.

Nos preocupamos mucho de decir: “oye, estoy usando el deporte que está en tus estatutos para hacer promoción deportiva en las escuelas”. Y la promoción deportiva es un encargo que tiene el Gobierno y que delega en las federaciones deportivas. Ese era un poco el guiño que queríamos hacer para incorporar las federaciones y, por eso, en la versión inicial, todas las federaciones de los deportes que usamos están ahí como entidades colaboradoras del programa. (#4)

Con este respaldo presupuestario e institucional, la primera vez que se implementa el programa DIE en los centros educativos fue en el curso académico 2012/13. Además de las instituciones mencionadas en la Figura 26, en esta primera edición, el Club de Baloncesto Alcobendas y el Centro de Alto Rendimiento de Madrid (CAR) también fueron entidades colaboradoras, y se contó con el apoyo de los estudiantes de TAFAD del IES Ortega y Gasset de Madrid y del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) del INEF (Ocete, 2016).

De cara a la implementación, el primer paso fue seleccionar a los docentes que quisieran y pudieran llevar a cabo el programa en su centro. No fue tarea fácil, sobre todo teniendo en cuenta que no había una experiencia previa.

Para nosotros había una cosa clave, que tiene que ver con la implementación del programa. Y era elegir bien, acertar en ese pilotaje que hacíamos el primer año. Porque, aunque se fuera a implementar el programa, no sabíamos si de lo que habíamos diseñado a la realidad iba a haber carencias o cosas que no tenían sentido. O sea, que iba a haber cosas que mejorar, eso lo teníamos claro. Pero no sabíamos qué porcentaje de acierto íbamos a tener. (#3)

En este caso, 13 centros de educación secundaria y bachillerato de la CM sirvieron como escenario de aplicación del programa. Los 17 docentes de EF –de los respectivos 13 centros– elegidos para la puesta en práctica de la primera edición, eran personas cercanas y de confianza de la CEDI, lo que, sobre el papel, suponía un firme compromiso con la causa del programa.

[La CEDI] lo que hizo fue tocar a aquellos compañeros, amigos más bien, que trabajaban en docencia y, sobre todo, que estaban vinculados al deporte adaptado. (#7)

Cuando arrancaron, [los profesores] tenían súper claro la carga de trabajo que implicaba, el calendario, y la coordinación. Porque era exigente, y necesitábamos gente que empezara y que acabase, y que luego rellenara cuestionarios, el diario del profesor... Entonces, fue gente muy comprometida e implicada. Por eso el primer año funcionó tan bien. Porque realmente el profesorado era el eje vertebrador. (#3)

Desde el punto de vista del profesorado, dada la relación extraescolar de muchos de ellos con el deporte de las personas con discapacidad, el programa DIE les permitió acercar estos deportes a su realidad educativa en un formato inclusivo.

Todos los profesores que estábamos ahí queríamos llevar el deporte adaptado a la escuela. Que nuestros alumnos lo conocieran. Creo que el apartado de *inclusivo* viene después. La primera imagen era que nuestros alumnos tenían saber qué es lo que estábamos haciendo nosotros fuera del aula. Era una especie de carencia que teníamos [en la docencia], y la CEDI nos mostraba el camino para poder hacerlo. Era un poco justificar esa UD, o situación de aprendizaje, como decimos ahora, de cara a nuestros alumnos. (#7)

Los deportistas que, en colaboración con el CPE, comenzaron a ser ponentes del programa –algunos todavía lo son a día de hoy–, evidentemente, no tenían el bagaje que tienen ahora, y su mensaje todavía no estaba tan centrado en la inclusión como lo está actualmente. Coincidente con la cita anterior, para la deportista entrevistada, el énfasis en *inclusivo* también aparece unos años más adelante.

En principio [primeras ediciones], yo creo que solo teníamos que hablar de nuestra propia experiencia, sobre cómo nos había ido en nuestra carrera como deportistas paralímpicos. No se hablaba de DI. Y claro, al estar en los centros, yo creo que los propios alumnos empezaron a preguntar: “¿y cómo era cuando estabas en el cole?”. Esa es la experiencia que yo recuerdo. Quizás hablábamos, incluso te diría, menos tiempo que ahora. Pero también creo que había menos cosas que contar, ¿no? (#5)

Respecto a la propuesta didáctica, se le otorgaba al profesorado bastante flexibilidad a la hora de desarrollar las sesiones de DI. Básicamente, porque cada docente se encuentra en un contexto diferente, tanto de centro educativo –en general–, como de aula y estudiantes –en particular–, y haberle ofrecido un programa rígido e invariable, en el que no tuviera margen para la toma de decisiones, habría supuesto un problema más

que una ayuda (Graham et al., 1993). Es decir, aunque estuviera enmarcado en el currículo de la CM, siempre y cuando se cumplieran unos requisitos mínimos establecidos por el grupo de expertos y siguiendo las evidencias científicas que permitieran evaluar los efectos de la intervención sobre los participantes mediante las investigaciones (Chae et al., 2019; Lindsay & Edwards, 2013), el programa DIE era muy moldeable a la realidad educativa de cada docente de EF.

El profe podía elegir el orden en el que trabajaba los deportes. Es decir, un profe podía decidir que en su UD de baloncesto incluía sesiones de baloncesto de las nuestras, por ejemplo. O profes, imagínate, que no tenían baloncesto en su programación, y que solo iban a trabajar el baloncesto que nosotros proponíamos. Yo creo que lo que les pedimos fue un mínimo de ocho sesiones, o una UD completa. Para que nosotros tomáramos datos y formaran parte del programa, sí que les dábamos ese mínimo, pero no el orden. (#3)

Con el programa ya en marcha, para los autores del programa era imprescindible saber al detalle lo que estaba suponiendo a los docentes ir ejecutando las diferentes acciones y actividades propuestas. Conocer, sobre todo, de la mano de los protagonistas, si era viable, útil, y práctico (Jung, 2012). Así, además de conversaciones y reuniones periódicas, una herramienta fundamental para recabar información acerca de la implementación fue el diario del profesor.

Les pedíamos el diario del profesor para poder tener ese feedback sin estar con ellos ahí, y saber qué había ocurrido. Yo pensaba que sería un documento que, a priori, nos iba a servir para poco, pero luego el tiempo le dio, por supuesto, la razón [al investigador que propuso este recurso]. Y fue una herramienta

potentísima porque nos permitió analizar absolutamente todo lo que ocurría en las sesiones sin estar físicamente ahí. (#3)

Por último, el evento final fue una actividad muy bien valorada por parte del profesorado. Para ellos, este evento daba sentido y coherencia a las diferentes acciones que se habían ido sucediendo a lo largo del curso en relación al programa DIE.

Antes lo que molaba era meterse en los eventos que hacíamos a final de curso. Juntarnos con personas con discapacidad que traían de centros especiales, deportistas, y gente de otros institutos. Lo hemos hecho en el INEF, o también recuerdo uno muy grande en Canal. Daba pie a los alumnos a salir del centro y decir: “bueno, esto que estamos trabajando en el centro vamos a extrapolarlo a lo que está creando la CEDI”. (#7)

Culminada la primera edición, los docentes que hicieron *suyo* el programa DIE siguieron con su implementación año tras año, principalmente gracias a su propia voluntad y a la de los centros educativos.

Recuerdo que hace diez años, en 2013, lo incluimos dentro del PEC. Es decir, tanto en nuestra programación anual [del departamento de EF] como en la del centro, aparece el programa DIE. (#7)

En los dos cursos académicos inmediatamente posteriores a la primera edición, a pesar de que sigue habiendo financiación, esta deja de ser estable, lo que limitó, en parte, la implementación del programa en nuevos centros educativos. Aun así, hubo algunos profesores –principalmente de la CM, pero también de otras regiones en España– que ya habían escuchado hablar del programa y se quisieron sumar a la iniciativa. Los nuevos centros educativos que implementaron el programa por primera vez recibieron los recursos

necesarios. Asimismo, los profesores de confianza que habían participado en la primera edición incluyeron el programa DIE en su programación general de aula y, en muchos casos, en el PEC, y utilizaron los recursos que ya tenían para desarrollarlo en los cursos posteriores.

5.3.2. Acontecimientos principales “Fase 2”

Los primeros años de ejecución del programa determinaron el porvenir del mismo en los años venideros. La implicación voluntaria de personas e instituciones, en este sentido, fue decisiva para aumentar las probabilidades de éxito en la implementación:

- Gracias a la dotación económica de una institución externa, Liberty Seguros, el programa DIE cuenta con la financiación suficiente para poder implementarse adecuadamente.
- En este punto, fue fundamental la colaboración de federaciones deportivas y otras instituciones, destacando el CPE, quienes, en cierta manera, dieron validez al programa en su primera edición. El CPE, además, facilitó la figura del deportista paralímpico para el cumplimiento de una de las acciones del programa.
- La elección del profesorado de EF encargado de implementar el programa por primera vez se hizo a conciencia: fueron 17 elegidos, conocidos y de confianza, apasionados del deporte adaptado y con mucho interés en promover el DI en sus contextos.
- El diario del profesor fue una herramienta clave para evaluar la aplicación del programa y conocer de primera mano, sin estar de manera presencial en los centros, qué era lo que estaba ocurriendo y qué necesidades detectaba el docente.
- Dada por concluida la primera edición, muchos de los participantes decidieron incluir el programa DIE en su programación general de aula y alzarlo al PEC.

5.4. Fase 3. Remodelación: la reconstrucción del plato (2015-2016)

5.4.1. Un replanteamiento necesario

Tras la dotación económica recibida para el establecimiento del programa los tres primeros años (2012/13, 2013/14 y 2014/15), el cuarto (2015/16) y el quinto (2016/17) curso académico no se pudo contar con ese respaldo. De todos modos, en muchos centros, gracias a la intencionalidad del docente de EF, con los recursos y experiencia que tenían de las primeras ediciones, se siguieron desarrollando buena parte de las acciones incluidas en el programa.

Durante dos años [2015/16 y 2016/17] el programa no tiene ninguna financiación, pero rueda. Rueda porque los profes lo han oído, porque tenemos una tesis doctoral en marcha, y porque, realmente, en el momento en el cual no incorporas la variable de material, es un programa que se gestiona bastante bien solo. Y, como te habrá dicho algún profe, “una vez lo incorporo en mi programación, si me gusta y estoy cómodo, no tengo porque cambiarlo”. Entonces, aprovechamos esa inercia. (#4)

Si bien es cierto que en los centros educativos el programa se mantiene en el tiempo y progresa de la mano del profesorado de EF, el equipo de la CEDI tenía la sensación de que el programa DIE estaba escalando más rápido de lo previsto, lo que condujo a detectar alguna limitación, especialmente en la propuesta didáctica.

Nos dábamos cuenta de que el programa crecía, pero también lo hacía impulsado por el crecimiento propio de la CEDI. O sea, a la CEDI, las federaciones deportivas le empezaban a demandar progreso y avances en su deporte. Por ejemplo, la Federación Española de Tenis de Mesa empezaba a identificar que

tenía unas necesidades de formación de sus técnicos y entrenadores, que querían desarrollar recursos y no podían. Era una manera de aprovechar que el Pisuerga pasaba por Valladolid... Y decíamos: “venga, diseñamos esto, lo metemos en un programa que os ayude a sensibilizar, a fomentar vuestro deporte, y a visibilizarlo”. Entonces, el [programa] DIE era el gancho, esa piedra angular que empezaba a atender la demanda de un deporte que era de ocio y recreación, o de alto rendimiento, y era federado, que no tenía que ver con el ámbito educativo. Ahí empezamos a ver que el libro ya no nos servía para nada, porque decíamos: “ahora lo que diseñemos, ¿dónde lo colocamos?”. (#3)

Este crecimiento en paralelo de la CEDI –como organización– y del programa DIE –como proyecto–, dieron pie a que se volviera a reunir el grupo primigenio de expertos, con los objetivos de revisar la estructura inicial del programa, reflexionar sobre cómo se estaba implementando, analizar cuáles eran las principales barreras, y decidir de qué manera se iba a abordar todo lo anterior.

Entre 2015 y 2016, el grupo de expertos decide que el programa tiene que: uno, cambiar de formato y dejar el papel, y dos, huir de la coordinación con los currículums educativos, porque eso iba a limitar su difusión tanto a nivel nacional como internacional. Y esa fue una idea de uno de los investigadores del grupo. Nos dijo: “vais a estar muy limitados si tenéis que interlocutar con cada región y su currículo. Olvidaos del currículo, ir a lo sencillo, y valorar las tareas según su nivel de exigencia”. (#4)

En estos nuevos encuentros para volver a dar forma al programa DIE se pusieron de manifiesto dos de los mayores hándicaps encontrados hasta el momento en la propuesta didáctica: en primer lugar, la LOMCE, aprobada en 2013 pero en vigor desde el curso

2015/16 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), diversificó el currículo general de la EF, considerándola como una asignatura específica, por lo que cada comunidad autónoma podía adoptar un currículo específico para la materia. En este caso, el programa DIE, debido a su encuadre con el currículo educativo de la CM, se tradujo en un elemento inmóvil y difícil de reproducir en otras ciudades españolas e internacionales.

Al pensar en formato de tareas, las UD dejan de tener sentido. Entonces, se opta por una organización más por el contenido, por el deporte a trabajar. Antes [en la primera versión] el deporte estaba dentro de la UD, como propuesta de sesión, y ahora no. Ahora el deporte es el que sube en la organización interna del programa y, a partir de él, en cascada, tienes todos los recursos. (#4)

Además, las nuevas tecnologías estaban irrumpiendo con mucha fuerza en el área de EF (Krause et al., 2020), por lo que tener un programa educativo en formato libro se estaba quedando obsoleto y resultaba ser poco práctico.

Yo creo que [la digitalización] fue el gran cambio. Nos permitía estar a nivel nacional, que de la otra manera era muy difícil, y también dar el salto a nivel internacional. Cuando estábamos en congresos internacionales y te hablaba gente de Chile, Perú, Colombia... les enseñabas la web y era otro mundo. Se nos abría el programa DIE al mundo en habla hispana. Y nos permitía diseñar e incorporar en tiempo real. Es decir, el [autor] de judo te hacía una nueva propuesta y se incluía. No había que esperar a septiembre o a que acabara el curso. Simplemente, se diseñaba, se mandaba a la empresa [de mantenimiento de la web], se incorporaba, se revisaba, y estaba disponible. (#3)

La remodelación del programa, en consecuencia, dio respuesta a la evolución de la CEDI y del propio programa. El nuevo formato de la propuesta didáctica permitió, por un lado, que se atendieran las necesidades y requerimientos que iban emergiendo por parte de federaciones deportivas y otras instituciones y, por otro, la expansión del programa fuera de las fronteras de la CM.

Además de la visibilidad y de poder llegar a muchísimos más profes y profesionales, eso [la plataforma online] nos permitió abrir el ocio y la recreación a federaciones. Se alejaba del diseño en base a la estructura del currículo de la CM, porque si se implementaba en Cataluña, en Andalucía, o en actividades extraescolares, la justificación ya no tenía tanto sentido. Lo que tenía sentido era que fuera muy flexible. (#3)

De cara al docente de EF (recordemos que es el eje vertebrador del programa en los centros educativos), el salto a la versión online supuso dotarle de más autonomía para configurar sus sesiones. Esta nueva herramienta, más accesible, útil e intuitiva, es también fácilmente moldeable en cuanto a la distribución de los contenidos didácticos en su ámbito de actuación.

El caso fundamental es que el alumno y, sobre todo, el profesor de EF, pueden acceder a unos recursos que antes no había y tenías que buscártelos. Ahora están generados y expresamente para las clases de EF, donde aparecen tus sesiones, ves los dibujos, los vídeos, información... Hubo una aportación enorme. Y se crearon todos los deportes... Bueno, no sé si habría ocho deportes, y luego se fueron generando más. Para nosotros [profesores de EF], era como una biblioteca del deporte adaptado que podíamos llevar a las clases. Algo muy real. No era un libro

que tuviéramos ahí parado, sino algo muy práctico, donde podíamos incluso modificar sesiones y trabajar con ello. (#7)

5.4.2. Cambios sustanciales

Las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos desde la remodelación del programa en el año 2016 no difieren en gran medida de las propuestas en la estructura inicial. No obstante, junto a la incorporación de nuevos contenidos y al cambio de formato de la propuesta didáctica para adaptarse a las necesidades del momento, el resto de acciones y actividades propuestas en el programa también fueron acomodándose a los nuevos contextos y a las demandas de los participantes. Tal y como señaló Carmen Ocete:

El programa DIE es un “ser vivo” que ha ido introduciendo elementos y prescindiendo de otros según el entorno lo demandara, lo que ha permitido que se convirtiera en un proyecto mucho más rico de lo que era inicialmente. (#3)

En primer lugar, el equipo de la CEDI consideró que la *jornada paralímpica* debía incluir algo más que la ponencia del deportista, por lo que se decidió alargar esta jornada e incorporar, acto posterior a la ponencia, una jornada deportiva inclusiva dirigida por técnicos expertos. Esta actividad se introdujo, principalmente, por dos motivos: 1) para que los ESD tuvieran una primera experiencia de concienciación con los deportes practicados por las personas con discapacidad; y 2) para mostrar al profesorado de EF una manera de poner en práctica alguno de los contenidos del programa. De esta manera, la jornada paralímpica quedaría confeccionada en dos partes: ponencia y práctica.

En segundo lugar, la propuesta didáctica incluida en el programa DIE que, inicialmente, se coordinaba con el currículo educativo de la CM, se materializaba en un libro acompañado de un DVD, y estaba compuesta por varias UD (descrita en el apartado

5.2.2.), en el año 2016 se convirtió en una página web en la que los deportes pasaron a ser el núcleo del que partieran el resto de los recursos didácticos (véase la web www.deporteinclusivoescuela.com). Al igual que en la primera versión, para cada deporte se mantienen las dos fichas explicativas (una para el docente y otra para el estudiante), las dos actividades destinadas al alumnado (un cuestionario de evaluación y una sopa de letras) y el vídeo explicativo. Asimismo, se preserva la entrega de un pack de material específico que facilite al profesorado la puesta en práctica de las sesiones de determinados deportes.

A destacar, el avance más significativo con la transformación a la versión online fue la segregación de las sesiones en tareas. A diferencia del libro publicado para visibilizar la primera versión del programa (Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013), en el cual las tareas estaban encajonadas en las sesiones, la plataforma online ofrece la posibilidad al docente de EF de crear sus propias sesiones a partir de las tareas que seleccione. Cada deporte incluye alrededor de 25 tareas, todas con una misma estructura. Están basadas en contenidos de tipo procedimental y clasificadas en función de su componente actitudinal y conceptual. Además, todas ellas están organizadas en función del nivel de la tarea y el material a utilizar, criterios que, al margen del propio deporte, funcionan como filtros para seleccionar las tareas del programa (Pérez-Tejero et al., 2021).

Otra de las grandes incorporaciones fue un vídeo en el que se muestran varios ejemplos de las tareas incluidas en cada modalidad deportiva. En este vídeo, con una duración aproximada de tres minutos, el docente puede hacerse una idea de cómo llevar a la práctica el deporte en cuestión. Por su parte, en cuanto a los recursos didácticos de las modalidades deportivas *con personas con discapacidad intelectual*, se incluyó la ficha del alumnado en versión *lectura fácil*, lo que facilita su comprensión (Pérez-Tejero et al.,

2021). Más recientemente, se ha acompañado cada vídeo explicativo del deporte con un código QR que enlaza directamente al mismo, de modo que el docente puede llevar este código a su sesión y mostrarlo a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes lo visualicen en su móvil o tableta sin necesidad de recurrir a ordenadores, televisiones o proyectores, dispositivos que, habitualmente, no se encuentran en el espacio destinado a la EF.

Respecto a los contenidos del programa, de manera transversal y con el paso de los años, se han ido incorporando nuevas modalidades deportivas, junto con sus recursos didácticos, gracias al trabajo de autores expertos en cada materia. Como se ha expuesto en apartado 5.2.2., cuando se creó el programa los deportes estaban distribuidos por ciclos (primer y segundo ciclo de ESO, y bachillerato), conformando tres UD distintas. Los que se incluyeron en la primera versión fueron (Pérez-Tejero, Barba, et al., 2013): 1) atletismo para ciegos y deficientes visuales (carreras), 2) fútbol-7 para personas con parálisis cerebral, 3) baloncesto en silla de ruedas, 4) gimnasia rítmica para personas con discapacidad intelectual, 5) voleibol sentado, 6) baloncesto en silla de ruedas, 7) goalball, 8) rugby en silla de ruedas, 9) fútbol-5 para personas con discapacidad visual, 10) boccia, y 11) deportes para personas con discapacidad auditiva (atletismo y baloncesto). A día de hoy, el programa se compone con un total de 39 modalidades deportivas (Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo, 2024a), presentadas en el apartado 4.4.2.1.

5.4.3. Acontecimientos principales “Fase 3”

La reconstrucción del programa, que comprendió un periodo aproximado de dos años, derivó de la experiencia que se había ido generando en los años anteriores, donde convergieron varios factores:

- La CEDI, como institución, ya llevaba varios años de rodaje, por lo que su expansión estaba siendo notoria, dando lugar a que el programa DIE se utilizara más allá del contexto educativo, como en el ámbito deportivo-federativo.
- Los autores del programa DIE, tras las primeras ediciones, habían podido recabar suficiente información para conocer las fortalezas y debilidades del proyecto. Mientras que los puntos fuertes se mantuvieron y reforzaron, las carencias detectadas por el grupo de expertos se pretendieron mejorar. Entre estas, destacaron: 1) la rigidez del programa con pocas opciones de perfeccionarse periódicamente por haberse materializado en un formato de libro impreso; y 2) la dificultad de expandirse a otros ámbitos o CCAA por estar ajustado al currículo educativo de la CM.
- Sumado a lo anterior, el auge en el uso de las nuevas tecnologías en los centros educativos condujo a que el grupo primigenio de expertos decidiera renovar la propuesta didáctica del programa y convertirla en un formato digital.

Esta nueva propuesta didáctica, en su conjunto, ha permitido al programa DIE ser mucho más flexible (pudiéndose aplicar en numerosos contextos), actualizable (gracias a la posibilidad de incorporar nuevos contenidos de manera continuada), manejable (el uso de la plataforma es sencillo e intuitivo), y ajustado a la realidad de docentes o técnicos (cada usuario tiene la posibilidad de utilizar los recursos y generar sesiones en función de sus necesidades). La propuesta didáctica actual, así como el resto de fases, están descritas en el apartado 4.4.2.

5.5. Fase 4. Versión final: degustación del plato estrella (2016-2024)

El contenido incluido en la cuarta fase se ha dividido en varios puntos en función de la temática tratada. El primer apartado recoge, de acuerdo con los entrevistados, los puntos fuertes del programa DIE desde su consolidación en el nuevo formato. Posteriormente, se aborda la expansión e internacionalización del programa, se hace una mención especial a la figura del deportista, por su relevancia y trayectoria en el programa, y se destaca la utilidad del programa durante los meses de restricciones derivados de la pandemia del COVID-19. Por último, se incluye una sección que enumera las debilidades del programa percibidas por los participantes y algunas sugerencias para su mejora.

5.5.1. La solidez del proyecto

A partir del curso académico 2016/17, con la nueva propuesta didáctica del programa DIE –transitando del formato papel a la plataforma web–, este se afianza, principalmente, en la CM, y comienza un auge significativo, llegando de manera más eficaz a más docentes de EF, centros educativos y ciudades –en el ámbito educativo–, a la vez que intensifica su expansión en contextos de ocio y recreación. Este crecimiento se debe, en parte, a la labor de difusión (se desarrolla detalladamente en el siguiente epígrafe); pero, en mayor medida –de acuerdo con lo que varios de los entrevistados señalan como una de las grandes fortalezas del programa–, al apoyo institucional y económico que, vinculado a la renovación periódica del acuerdo con el CPE y la FS, y a la suma al proyecto de nuevas administraciones y organizaciones públicas y privadas, se ha ido recibiendo.

A lo largo de los años, las entidades que se han ido incorporando al programa DIE son: la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada (FEDME), la Federación

Española de Orientación (FEDO), la Real Federación Española de Ciclismo (RFEC), la Fundación También, *Special Olympics*, la Asociación Española de Tchoukball (AETB), la Federación Española de Bádminton (FESBA), DOWN ESPAÑA, y la Fundación Caballo Amigo. Actualmente, desde el año 2021, entre las entidades colaboradoras de referencia para el programa DIE, además del CPE y la FS, se encuentran: la Comunidad de Madrid, la asociación Psysport y la Fundación Ana Valdivia en Madrid; la Fundación Jóvenes y Deporte en la región de Extremadura; y, el Consell Insular d'Eivissa en la isla de Ibiza.

Esto ha permitido, por ejemplo, mantener y actualizar el entorno web, incorporar nuevas modalidades deportivas de la mano de autores expertos, destinar recursos a la contratación de personal en la CEDI para la coordinación técnica del programa, o adquirir material específico para donar a los centros educativos.

Yo creo que el programa ha ido ganando en reputación institucional, y esto lo ha consolidado. Es decir, que, a lo largo del tiempo, el CPE o la FS vean que les sigue interesando apostar por el programa... O, por ejemplo, que haya instituciones como el Consell d'Eivissa o la Fundación Jóvenes y Deporte en Extremadura, que dicen: "a mí me interesa mucho participar en el programa porque cubre una serie de aspectos que van en línea de lo que hacemos aquí". Las instituciones apuestan por el programa, pero a la vez invierten un dinero. Y, al final, quien paga, exige. Entonces, si el que paga está contento y quiere repetir, es por algo, ¿no? (#4)

Por otro lado, los participantes del grupo *acción*, cuyas respuestas, sobre todo, estuvieron orientadas a exponer sus vivencias con el programa desde la perspectiva en el aula de EF, también destacaron varios puntos fuertes del mismo. El programa es entendido por sus implementadores como una herramienta didáctica de uso continuado y

alejada de lo efímero, hecho que le proporciona perdurabilidad y la condición de ser un proyecto aplicable y replicable a largo plazo. En buena parte, gracias a la solidez de la estructura, fundamentada desde un contexto universitario con diferentes perfiles de docentes e investigadores.

Este no es un programa de capacitación por sí solo, ni tampoco una actividad universitaria por sí sola. Es un proyecto que tiene un fondo; que no es el simple hecho de formar o investigar, sino que tiene una historia detrás, y nace de un modelo de transferencia. Tiene que ver con una estructura que tiene mucha más profundidad, tiene que ver con que hay una marca de por medio, que hay instituciones de por medio, que hay trabajo de por medio... y, eso, finalmente, es el proyecto. (#8)

En relación a la puesta en práctica en los centros educativos, los entrevistados consideran que la estructura y el orden propuesto para el desarrollo de las distintas acciones y actividades es acertado, y reconocen que cada una de las etapas tiene su objetivo –alineado con las estrategias metodológicas–, siendo todas ellas necesarias y complementarias entre sí.

A mí me parece que está bien planteado. Escuchar al deportista, trabajar los contenidos en clase, y después ir al evento final... Así, ellos [los estudiantes, cuando van al evento] ya lo tienen interiorizado y lo conocen más. Además, realizar las actividades en el centro me parece muy buena idea, porque es un acercamiento a la realidad de los profes, y nos puede servir de guía para hacer otras actividades. (#6)

Otro de los aspectos positivos destacado es el acercamiento de la discapacidad al aula; y cómo, a través de esta convergencia, la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad y, en consecuencia, hacia la inclusión de ECD en EF, se puede ver mejorada.

[El programa DIE] es una forma distinta de ver las cosas, y te hace tener una visión mucho más amplia de todo, más integradora. E incorporarlo a tu día a día te acerca a esa normalización. Para mí es un punto fuerte acercarlo a las aulas, que no es fácil. O sea, acercar la discapacidad al aula es muy difícil. Y poder tener esta herramienta en el departamento de EF me parece súper potente. (#6)

Sumado a lo anterior, el programa DIE da la posibilidad a docentes y estudiantes de establecer un contacto estrecho con una persona con discapacidad (deportista y paralímpica) y, además, de practicar actividades en las que este deportista también forma parte, bien como técnico o bien como participante, hecho que es fundamental para que la experiencia del alumnado a través del CD y la sensibilización sea verdaderamente efectiva y positiva (Leo & Goodwin, 2016; Reina et al., 2020).

Me parece importante que sean personas con discapacidad [quienes están en las tareas]. Porque tengo la sensación de que, si no es así, se transmite que eso es una actividad que la tiene que gestionar alguien sin discapacidad, y al final siempre hay una especie de visión paternalista [...]. Esto es una cosa que tú puedes aprender, y te la puede enseñar alguien que está en una silla de ruedas, que le falta un brazo, o que no ve... Porque, además, los alumnos lo ven sobre el terreno. Si tú ves a una persona moverse con la silla jugando al baloncesto, desde luego, te queda claro que la capacidad existe. (#5)

Para el profesorado en particular, los recursos proporcionados (plataforma, material didáctico teórico-práctico y equipamiento deportivo específico) son la base sobre la cual desarrollar el programa en las sesiones de EF, teniendo a su disposición una gran cantidad y variedad de posibilidades para trabajar cada modalidad deportiva, con lo que cualquiera puede aplicarlo según las características de su contexto y su alumnado.

Nosotros, como hemos incorporado el programa DIE en cada UD, la plataforma la utilizo bastante; los vídeos los ven siempre y luego, por ejemplo, en las clases de lluvia que nos tenemos que meter en el aula siempre hacemos la parte teórica, el cuestionario y el reto. En la práctica, con el material que nos dan, siempre suelo hacer goalball porque es muy atractivo [para los estudiantes], es algo muy diferente y da mucho juego. (#6)

Por último, el evento final también es una actividad que ha ido evolucionando significativamente con el paso de las ediciones. Aunque siempre ha tenido muy buena acogida en los centros educativos y, en consecuencia, la participación de estudiantes y profesorado ha sido considerablemente elevada, en los últimos años, las administraciones involucradas en el programa han destinado más recursos económicos, lo que ha permitido, por ejemplo, atraer a más deportistas, contar con más técnicos, disponer de más y mejor material, y tener una mayor repercusión mediática.

Para nosotros [el Consell], el objetivo del evento final es que sea lúdico y festivo. Que todas las jornadas paralímpicas que se han hecho en los centros educativos, juntamente con las sesiones que han desarrollado los profes de EF, culminen en una fiesta final del DI. Por eso, y para darle la máxima calidad posible a este evento, destinamos una gran cantidad económica. (#2)

A modo de ejemplo, en el siguiente enlace se muestra un breve reportaje realizado por la televisión autonómica de las Islas Baleares (IB3) sobre el evento final celebrado en Ibiza el 26 de marzo de 2024, como jornada de clausura de la tercera edición del programa en la isla (IB3 Noticias, 2024): https://youtu.be/tPMVayoEH4?si=d411Gc-O_GfOxsk6

5.5.2. Expansión del programa DIE

5.5.2.1. Motivos y alcance

Especialmente durante los primeros años, el trabajo de difusión fue un aspecto clave para dar a conocer programa DIE. Cualquier lugar era idóneo para presentar el proyecto a personas interesadas que lo pudieran llevar a su realidad tanto dentro como fuera de la CM.

Íbamos a todos los sitios, todos los foros, hablando del [programa] DIE. O sea, fueron años duros de difusión, de contar el programa y de hacer muchas jornadas hablando del programa. Ya no solo en congresos, sino también seminarios, cursos... Por ejemplo, dábamos un curso en la CM y llevamos el libro para los profesores... Te estoy hablando del trabajo puro y duro, básico. Y en 2016 es el cambio. (#3)

Esta labor de divulgación por parte de los miembros de la CEDI, por otro lado, iba acompañada del boca a boca de los participantes. De esta manera, personas que ya habían implementado el programa ayudaron a difundirlo, lo que permitió poder ofrecerlo a nuevos centros educativos y docentes de EF. Además, en 2016, el salto a la digitalización –con el lanzamiento de la página web y la apertura de las redes sociales– supuso un cambio significativo en positivo porque personas que desconocían el programa DIE se encontraron con un camino más sencillo para llegar a descubrirlo.

Ha funcionado mucho porque los profesores lo han ido divulgando. O gente que a través de redes sociales nos ha conocido. O, por ejemplo, profes de EF en TAFAD que se tenían que buscar los recursos para montar asignaturas nuevas [relacionadas con el DI], y buscando por la web nos ha encontrado y lo ha llevado a cabo. En Huelva, por ejemplo, mi hermano daba formación en un TAFAD, pero también daba clases en un centro de secundaria. Entonces, en la asignatura de discapacidad [del TAFAD], se juntaba con el profesor de gestión y montaban un evento DIE en el centro de secundaria donde él trabajaba. Así, cada uno lo usaba según le interesaba y la gente lo iba conociendo. (#4)

Concluida la primera edición, en la que el programa DIE estuvo centralizado en la CM, este llegó a docentes y técnicos de distintas regiones de la geografía española (y, más adelante, de Centro y Sudamérica), siendo implementado en sus respectivos contextos. La primera ciudad alejada de la CM en la que se puso en práctica el programa fue Barcelona, en el curso académico 2013/14, concretamente en cuatro centros educativos. El siguiente año la expansión alcanzó cinco centros de Navarra y dos de Huelva. A partir de 2017, el programa DIE se utilizó en formaciones de profesorado y técnicos deportivos en varios países del otro lado del Océano Atlántico, como Uruguay, Colombia y República Dominicana. En el curso 2020/21, una vez se empezaron a reducir las restricciones por el COVID-19, docentes de EF de distintas provincias españolas – como, por ejemplo, Burgos, Sevilla, Toledo y Zaragoza–, además de profesorado de centros de la CM, solicitaron formalmente poder adherirse al programa DIE y lo aplicaron en sus correspondientes centros. La vuelta a la normalidad con el regreso de los escolares a los colegios e institutos, en el curso 2021/22, supuso otro gran impulso para el programa, ya que este, de la mano de distintas administraciones públicas, se asentó en tres localidades que, actualmente, continúan con su desarrollo: Extremadura, Chile e Ibiza.

Por último, otra provincia española que se sumó al programa DIE en el curso académico 2022/23 fue Almería.

De manera ilustrativa, en los siguientes epígrafes se describe cómo se fragó la relación con dos de las regiones en las que el programa DIE se está implementando satisfactoriamente, Chile e Ibiza.

5.5.2.2. Chile

Ámsterdam, septiembre de 2019. El acercamiento del programa DIE a Chile es el claro ejemplo de cómo la difusión en entornos científicos dio lugar a la expansión del mismo. El congreso bienal VISTA, organizado por el IPC, fue un magnífico escenario para presentar el programa DIE a los más de 300 asistentes de 42 países distintos (IPC, 2019). En este encuentro, un investigador chileno conoció el programa e hizo eco de él en su contexto.

Javier Pérez fue al VISTA, y coincidió con un colega mío. Se conocen, y Javier Pérez le habla del programa DIE. A la vuelta, mi amigo me escribe, porque yo trabajaba en el Instituto Nacional de Rehabilitación en Chile. En ese momento, yo contacto con Javier Pérez para contarle que en Chile estamos trabajando en el área [de inclusión] y le propongo la posibilidad de ejecutar el programa DIE en Santiago, en una escuela hospitalaria que atiende a niños con parálisis cerebral, principalmente. (#8)

A partir de este momento, a pesar de que el contacto entre Javier Pérez y Fernando Muñoz no hace más que crecer, la implementación del programa en Chile se ve truncada a causa de dos movimientos sociales: el estallido social chileno (octubre 2019–marzo 2020) y la pandemia del COVID-19, cuyas restricciones más severas se dilataron a lo

largo del año 2020. A principios del 2021, no obstante, el Comité Paralímpico Chileno (COPACHI) y Bupa Chile firman un convenio para promover la atención a la salud de sus deportistas, y es en este momento cuando se establece una alianza de colaboración entre la CEDI, Bupa Chile (matriz internacional de FS), y el COPACHI, siendo Fernando Muñoz el enlace en el país para coordinar y supervisar la implementación del programa.

Materializadas las alianzas, la primera edición del programa en Chile se organizó para su desarrollo entre los meses de agosto y noviembre de 2021 (recordemos que el curso académico en Chile difiere en el tiempo del mismo en España). En esta ocasión, tres centros educativos de la región de Cerro Navia, y cuatro de La Florida, ambas en Santiago de Chile, fueron los elegidos –por la organización– para llevar a cabo el primer pilotaje. A día de hoy, más de 80 centros educativos en Chile han llevado a cabo el programa DIE.

5.5.2.3. Ibiza

A la par de la formalización de las relaciones con Chile, a principios de 2021, debido al interés que había en la CEDI de seguir intensificando la propagación del programa DIE en otras ciudades, se produjeron los primeros contactos con el Consell Insular d'Eivissa (en adelante, Consell), entidad que soporta económicamente la ejecución del programa en Ibiza. El Consell, como máxima institución pública de la isla, se encarga de subvencionar, entre otros asuntos, a la estructura deportiva (federaciones, asociaciones, clubes, deportistas, etc.) para su adecuado desarrollo. Respecto al DI, hasta aquel momento, únicamente se habían realizado algunas actividades puntuales a nivel insular, pero no era algo instaurado en el Consell. Así, el programa DIE se vio como una gran oportunidad para cubrir ese vacío por varios motivos: 1) la obligación de esta entidad, como administración pública, de promover el DI en la isla, al amparo de la

LGDPDIS (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013) y, desde 2022, de la nueva Ley del Deporte (Jefatura del Estado, 2022), concretamente en cumplimiento del artículo 6 de la misma (p. 20), el cual se refiere a “personas con discapacidad y deporte inclusivo”; 2) de acuerdo con lo anterior, el Consell advirtió la oportunidad de implementar un programa consolidado y que contaba con una dilatada experiencia; y 3) la opción de hacerlo en el contexto educativo, otro ámbito competencial del Consell que, además, permitía hacer la promoción del DI desde la base.

Yo creo que el programa DIE, para impulsar el DI desde la escuela, lo aportaba todo. La experiencia desde el año 2012, la progresiva implantación en otras CCAA, una plataforma web donde el profesor de EF puede acceder a todos los contenidos... Lo tenía todo, desde el punto de vista teórico, práctico y técnico. Lo que faltaba era ponerlo en marcha [en Ibiza], y el Consell d'Eivissa tenía toda la predisposición. (#2)

De esta manera, una vez acordada la partida económica y esclarecidos los aspectos logísticos, organizativos y técnicos, en junio de 2021 se seleccionaron los 10 centros educativos (seis CEIP y cuatro IES) en los que se llevaría a cabo la primera edición del programa DIE en la isla a lo largo del curso 2021/22. Hasta este momento, y tras finalizar el curso 2023/24, un total de 29 centros educativos han acogido el programa DIE contabilizando las tres ediciones desarrolladas.

5.5.3. El deportista paralímpico como elemento central

En los primeros años de implementación del programa, aunque el deportista ya estuviera presente a través de la ponencia, su comparecencia no tenía la fuerza que se le considera a día de hoy. A medida que se han ido sucediendo las ediciones, con la

experiencia de los deportistas veteranos y la incorporación de nuevos deportistas, el discurso se ha ido modificando y adecuando a la filosofía del programa DIE, fundamentalmente, por tres motivos: 1) la propia experiencia personal y profesional de los deportistas; 2) la normalización en la sociedad de la inclusión de personas con discapacidad; y 3) las características de los estudiantes y del contexto en el que se realiza la ponencia.

Yo creo que parte del discurso lo he ido cambiando porque me he sentido identificada con lo que se estaba haciendo... Para mí es muy importante implicar a los niños en hacer las cosas inclusivas, que tengan la sensación de formar parte del proceso, porque tienen que entender que son parte del entorno de la persona con discapacidad. Porque luego esos niños van a hacerse adultos, van a diseñar calles, aeropuertos, a seleccionar personas... Entonces, pueden, o bien colaborar, o bien poner barreras. (#5)

En relación a la ponencia del deportista, en este tiempo en que las actuaciones de los jóvenes están condicionadas por las redes sociales (Arab & Díaz, 2015), una de las claves para que el mensaje del deportista tenga calado en los estudiantes será su nivel mediático; es decir, ya no tanto la persona, sino el personaje.

Los alumnos necesitan ver que esa persona no es solo importante de cara a la inclusividad, sino que también es importante para la sociedad, y más ahora con las redes sociales. Cualquier deportista que tenga 10.000 seguidores en Instagram tendrá más tirón que otro que no usa redes, y más en la ESO. Y eso, quieras o no, debemos aprovecharlo. (#7)

Para el profesorado de EF, el efecto que tiene el deportista sobre la experiencia y el aprendizaje de los estudiantes es difícilmente superable por cualquier otra acción del programa. De hecho, el CD con una persona con discapacidad es, de acuerdo con la literatura, es una de las técnicas más empleadas y eficaces para favorecer el cambio hacia actitudes más positivas (Armstrong et al., 2017; Flórez García et al., 2009).

Yo creo que el mayor impacto es el del deportista con discapacidad. ¿Por qué? Porque no habla únicamente sobre el deporte, sino que habla sobre qué le pasa, cómo vive... es un poco la experiencia de vida, y normaliza la discapacidad. Además, por ejemplo, aparece un deportista sin piernas, y les choca porque es algo a lo que no están acostumbrados. Luego hacen las actividades conmigo en clase... pero lo que realmente les llama la atención es lo que no ven a diario, y es el deportista. (#7)

Coincidente con lo que sostienen los docentes de EF y de manera similar a otras experiencias en el campo de la EFI (McKay et al., 2019), gran parte de las entrevistas recogen la idea de que la presencia del deportista paralímpico es el motor principal y lo que le otorga un carácter distintivo al programa.

Por lo que hemos visto en los centros educativos, lo más atractivo para los estudiantes y el profesorado de EF es el deportista. Cuando hablan y cuentan sus experiencias, tan ricas y variadas, [estudiantes y profesorado] se quedan boquiabiertos. Son lecciones que no se olvidan nunca, y que son trasladables no solo al ámbito de la escuela, sino también al ámbito deportivo y social. (#2)

A partir del curso académico 2021/22, además, el equipo de la CEDI propuso que el deportista participara en las actividades prácticas y dirigiera, junto a un técnico que le

diera soporte en caso necesario, los talleres de DI que se realizan al terminar la presentación. Es decir, cubiertas las estrategias de CD e información con la ponencia – primera acción del programa que se efectúa en el centro educativo–, la simulación que realizan los estudiantes en las actividades la comparten con un deportista con discapacidad y experto en la modalidad deportiva que van a practicar, favoreciendo la integración de las estrategias propuestas en el programa (Leo & Goodwin, 2016; Rademaker et al., 2020).

Creo que la combinación de las dos cosas [la ponencia y las actividades prácticas] bien planteada es fundamental. Porque creo que las prácticas, si no han tenido una explicación previa, pueden tener una repercusión negativa [...]. Mi sensación es que en un taller que dura tan poquito rato, si no has escuchado estas cosas que te decimos los deportistas y te involucras en una situación que acaba siendo frustrante porque no consigues el objetivo [refiriéndose a las actividades], te emerge un sentimiento de incompetencia que puede ser negativo para la forma de valorar a las personas con discapacidad. (#5)

Tal protagonismo ha adquirido la figura del deportista en las jornadas que se realizan en los centros educativos que, aquellos deportistas que llevan participando en el programa desde las primeras ediciones, en coordinación con el personal de la CEDI, son ahora quienes forman y orientan a los deportistas con discapacidad de nueva incorporación, con el fin de que el mensaje que transmitan en la ponencia esté correctamente alineado con los objetivos y la idiosincrasia del programa.

Les enseño cómo yo expongo en una conferencia para los centros. Y hay una cosa que es importante, y es que la experiencia que tiene un deportista, en mi caso

concreto, con el tema del DI en la escuela, me la ha dado el programa DIE, y me ha servido para hacer terapia. (#5)

5.5.4. El periodo de COVID-19

El segundo y tercer trimestre del curso académico 2019/20, y prácticamente todo el curso 2020/21, estuvieron marcados por las restricciones sociales derivadas del COVID-19 (Güner et al., 2020). El cierre de los centros educativos fue una de las medidas adoptadas durante los primeros meses de pandemia, hecho que obligó a los docentes a enfrentarse al reto de hacer partícipes a los todos estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, mediante la enseñanza a distancia, especialmente en EF, una materia eminentemente práctica (Ng et al., 2021). Durante este periodo, la plataforma online del programa DIE se abrió públicamente ofreciendo un usuario general para el libre acceso, con el objetivo de proporcionar al profesorado de EF, inmerso en una gran sensación de incerteza e inseguridad (Varea et al., 2022), una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF en línea.

Yolanda Erburu me decía: “en estos momentos de incertidumbre, con la pandemia, abris el programa y, cuando la gente no sabe qué hacer, tiene un sitio al que agarrarse”. También recuerdo a varios profes decir: “mis alumnos todos los días se meten en la plataforma: el primer día se leen la ficha; el segundo seleccionan tres tareas; el tercero buscan un deportista de ese deporte en los medios; y el cuarto hacen el test”. Entonces, en una situación complicada, los profes vieron que podían recurrir al programa DIE. (#4)

Además, una de las acciones del programa que se mantuvo durante el periodo de confinamiento fue la ponencia del deportista. Aunque no pudieran acudir in situ a los

centros educativos, los deportistas, a través de la herramienta para reuniones virtuales Zoom, compartieron sus experiencias e interactuaron, con la ayuda de un moderador, con el profesorado y los estudiantes que se encontraban al otro lado de la pantalla. Estos encuentros fueron todo un éxito, pues llegaron a albergar a más de 600 estudiantes en una sola jornada (Pérez-Tejero, 2021).

Inevitablemente, la situación ocasionada por el COVID-19 redujo la participación presencial en los centros educativos, pero los datos de navegación de la web reflejaron un destacado crecimiento en el uso del recurso. Por ejemplo, las personas que visitaron el sitio web aumentaron en un 113,42% en el año 2020 respecto al mismo periodo del año anterior (16.254 vs 7.616 en el año 2019); el número de nuevos usuarios creció en un 173,54% (5.903 vs 2.158); y los videos del canal de YouTube tuvieron un total de 15.859 visualizaciones, un 34% más que en 2019, cuando se recibieron 11.825 visitas (Pérez-Tejero et al., 2021).

Desde la pandemia, cuando estábamos en el confinamiento, lo que trabajaba con ellos era el DI. Se leían la ficha y me hacían el trabajo que correspondiese. Y, desde entonces, yo utilizo la plataforma para eso. (#6)

Los docentes de EF, en particular, y las personas interesadas que utilizaron y aprovecharon los materiales y recursos didácticos, en general, respaldaron la modalidad en línea del programa DIE, mostrando ser una plataforma de aprendizaje muy útil y apoyada por los profesionales de la AFA.

5.5.5. Debilidades y propuestas de mejora

Mantenimiento económico

A pesar de que son muchas las instituciones que se han ido sumando al proyecto desde su origen en el año 2012, las respuestas emergidas en las entrevistas sugieren que el programa podría multiplicar sus efectos positivos sobre estudiantes y profesorado si fuera adoptado por las consejerías de educación de los territorios en los que todavía no se ha establecido. En cambio, otros piensan que esto es un arma de doble filo, pues la sostenibilidad del programa queda condicionada, económicamente, a instituciones y administraciones externas al centro educativo.

Aunque los centros educativos no paguen nada, todo lo que envuelve al programa tiene un coste: la plataforma, el material, el evento, el deportista... Y yo creo que esa es la principal debilidad, que no es sostenible por sí mismo. Los centros educativos dependen absolutamente de la financiación que reciba el programa. Es decir, depende de una entidad, de unos recursos económicos externos, y de una estructura exigente, con un coordinador, colaboradores, deportistas... Si desaparecen la financiación y la CEDI como tal, el programa, yo creo, estaría abocado a morir. (#3)

Formación del profesorado

En cuanto a la vertiente más práctica del programa, sin duda, uno de los temas más relevantes en cuanto al profesorado de EF es su preparación para incluir a ECD en clase (Vickerman, 2007). Como se ha descrito anteriormente, la primera acción del programa DIE es capacitar al docente con el fin de que –en la medida de lo posible– se sienta preparado para atender la diversidad de estudiantes presente en el aula, utilizando

el mismo programa como herramienta de formación transversal. Si bien gran parte del aprendizaje y de la mejora de la autoeficacia del profesorado dependerá de su interés en seguir indagando sobre la materia (Gentile et al., 2023), aquellos con mayor inquietud apuntan que, tomando como base el programa DIE, las consejerías de educación territoriales deberían ofrecer y reconocer formaciones periódicas al profesorado en el ámbito de la EFI.

Si consiguieran todos los años incorporar una formación sería maravilloso. Eso nos aporta a los profes más seguridad. Incluso, aunque no entres dentro del programa, ya lo tienes en mente y puedes ir aplicando cositas. Y si no tienes el material un año, pues ya lo tendrás otro, cuando te acepten. Pero ya empiezas a trabajar la discapacidad y el deporte en la escuela. Yo creo que eso sí que es importante, más formación. (#6)

Traducción del programa

Con la expansión del programa DIE, una de las propuestas más recurrentes entre los participantes es la traducción del contenido –que está en español– a otras lenguas. De conformidad con la Constitución, el castellano es la lengua oficial del Estado, pero en ciertas CCAA existen otras lenguas cooficiales de acuerdo con sus Estatutos; estas son: el vasco, el gallego y el catalán (Cortes Generales, 1978). Por ejemplo, en Ibiza, lugar donde el programa se implementa desde el curso académico 2021/22, la lengua vehicular en los centros educativos es el catalán, por lo que es probable que si el programa se ofreciera en esta lengua tendría una mayor aceptación. Ahora bien, la idea con más peso es la de traducir el programa al inglés, el idioma más hablado en el mundo, lo que permitiría una internacionalización mucho mayor.

De cara a mejorar el programa, a mí me parece que sería bueno explorar la posibilidad de hacerlo en otros idiomas. Yo sé que en España tienen diversas CCAA, y hay algunas que, además del español, tienen otras lenguas, como el catalán, el vasco... Porque, por ejemplo, acá en Chile se habla español. Listo, no hay problema. Pero si se le ocurre hacerlo a Brasil, tendría que estar en portugués. Aunque yo realmente pensaría en darle la opción de que sea en español y en inglés... (#8)

Atención al profesorado veterano

De acuerdo con la opinión de los propios participantes, una vez se adhieren – mediante el centro educativo– al programa DIE, este se incorpora en el PEC y en la programación general de aula para su implementación en todos los cursos. Generalmente, el programa es recibido de buen agrado, sobre todo, entre el profesorado interino que se mueve por distintos centros educativos. No obstante, los docentes que llevan varios años haciendo las mismas actividades de manera reiterada sugieren que se deberían proponer nuevas alternativas para poder seguir motivados hacia la implementación del programa, hecho que se alinea con la necesidad de *novedad* para incrementar la motivación (González-Cutre et al., 2016).

Creo que cuando te inicias en el programa está muy chulo porque es algo novedoso. Te viene un deportista, la plataforma, el evento... pero, cuando lo has hecho tantas veces, yo que llevo diez años, hay que buscar algo más [...]. La plataforma es genial, pero se tiene que ir renovando, porque las sesiones siguen siendo las mismas que cuando se crearon. Entonces, por ejemplo, igual sería interesante crear como una comunidad cooperativa de DI, entre profesores, y

compartir las sesiones, poder añadir tareas... O hacer jornadas competitivas de deporte adaptado entre los centros, tipo liga. (#7)

Estandarización de la duración

La participación en el programa DIE, tal y como se le ofrece actualmente al profesorado, exige el cumplimiento de una serie de requisitos, entre los que se encuentra la elaboración de seis sesiones (diseñadas en la web www.deporteinclusivoescuela.com y puestas en práctica en clase de EF con sus estudiantes). Esto, teóricamente, debería tener un mayor efecto positivo sobre las actitudes de los estudiantes que no la realización de una cantidad inferior de sesiones (Reina et al., 2011; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Sin embargo, cuando los docentes de los distintos centros educativos alcanzan el mínimo establecido, cada uno puede gestionar la implementación del programa a su parecer – alargándolo o no–, lo que implica una gran heterogeneidad en la duración del mismo si se compara el desarrollo que ha realizado cada docente.

Hay un tema que me llama la atención que creo que lo protocolizaría un poco más, que es cuánto dura el programa. Es decir, ¿tienen todos la misma temporalidad?, ¿lo hacen todos durante tres meses?, ¿cuatro meses?, ¿un semestre? Creo que eso sería importante, porque haría que el procedimiento se repitiera mucho más de manera cabal. Me parece que es un tema que hay que relevarlo para que quede más homogéneo. (#8)

5.5.6. Acontecimientos principales “Fase 4”

Superada la fase que supuso la renovación del programa DIE entre los años 2015 y 2016, la implementación del programa se ha caracterizado, hasta día de hoy, a ojos de

los participantes, por distintos aspectos que consideran pilares fundamentales para su perdurabilidad, o por debilidades potencialmente mejorables:

- Como fortalezas que aseguran la validez del programa DIE, destacan: el apoyo institucional y la financiación recibida; la fundamentación teórica, la estructura y el planteamiento metodológico del programa; la posibilidad de tener contacto directo con una persona con discapacidad referente en el ámbito deportivo; los recursos didácticos; el evento final; y, el deportista paralímpico.
- La plataforma virtual es un recurso notablemente valorado y empleado por técnicos deportivos y docentes de EF para la enseñanza de la EF en línea, especialmente en un periodo tan atípico como el vivido durante las restricciones derivadas del COVID-19, tiempo en que la presencialidad y el contacto entre personas estuvieron más que limitados.
- Entre los puntos débiles y los aspectos a mejorar relacionados con el programa DIE, aparecen: dependencia económica para su implementación; necesidad de formación al profesorado de EF más periódica y estructurada, vinculada al contenido de la EFI; traducción a otras lenguas para facilitar su expansión y aceptación en nuevas regiones; especial atención al profesorado veterano; y, estandarización de la duración del programa.

5.6. Datos de participación hasta el curso 2022/23

Como se ha indicado a lo largo del capítulo, la implementación del programa DIE ha supuesto la participación de un gran número de centros educativos de Primaria y Secundaria en diferentes modalidades de escolarización (ordinaria, educación especial, o centros de atención preferente hacia algún tipo de discapacidad), de estudiantes (con y sin discapacidad) y de profesores. A continuación, se muestra una tabla resumen con los datos

de participación totales hasta el curso académico 2022/23, últimos datos disponibles contabilizados hasta la fecha (Tabla 10).

Tabla 10

Desglose de participantes en el programa DIE hasta el curso 2022/23.

	Periodo 2012-2019	Curso 2019/20	Curso 2020/21	Curso 2021/22	Curso 2022/23	Total
Centros educativos	205	15	36	54	75	385
Docentes	316	15	61	337	339	1.068
ESD	31.103	1.436	2.763	6.234	8.682	50.218
ECD	1.088	-	230	133	208	1.659

Nota. ESD: estudiantes sin discapacidad; ECD: estudiantes con discapacidad. Los datos de ECD para el curso académico 2019/20 no se pudieron recoger por tratarse de la versión online durante la pandemia COVID-19.

CAPÍTULO VI

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y ACADÉMICA DEL PROGRAMA DIE

CAPÍTULO VI. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y ACADÉMICA DEL PROGRAMA DIE

Tal y como se ha expuesto en el capítulo anterior, el programa DIE comienza siendo una idea derivada de varias circunstancias que, gracias a la participación de muchas y distintas personas y entidades, se materializa y, con el tiempo, evoluciona y crece hasta ser un programa educativo de EFI de referencia a escala nacional e internacional. No es fruto de la casualidad, sino más bien de la causalidad.

Tras más de 10 años siendo implementado en numerosos centros educativos y contando con la participación de miles de estudiantes y docentes de EF, el programa DIE se ha convertido en una experiencia de éxito a nivel práctico que, a su vez, ha generado un gran impacto a nivel científico, académico y social. Uno de los factores clave ha sido la continuidad en la financiación recibida a lo largo de los años, gracias al soporte institucional, mediante proyectos tanto de carácter público como privado. A raíz de ello, desde su creación, el programa se ha presentado periódicamente en numerosos escenarios académico-científicos (universidades, congresos, simposios, formaciones, etc.), posibilitando así su propagación y aplicación en distintos contextos. Por su parte, la visibilización del programa en el ámbito universitario de Grado y Posgrado ha derivado en el interés de los estudiantes en indagar acerca del mismo, dando como resultado numerosos trabajos con un perfil académico (Tesis Doctorales, Trabajos Fin de Máster y Trabajos Fin de Grado). Al mismo tiempo, la implementación del programa se asocia a la necesidad de investigación por parte de los miembros de la CEDI (y colaboradores), lo que se traduce en publicaciones científicas presentadas en distintos formatos (libros, capítulos de libro, artículos científicos y de divulgación, y libros de actas). Por último, y

en consecuencia de todo lo anterior, el programa DIE ha sido galardonado en distintas ocasiones.

En este capítulo se incluye, de manera sistematizada, todo el producto académico-científico tangible resultante de la implementación del programa DIE, dividido en cuatro apartados según su tipología: 1) proyectos de investigación; 2) docencia y ponencias; 3) publicaciones académicas y científicas; y 4) reconocimientos y premios.

6.1. Proyectos de investigación

En este apartado se reflejan los proyectos vinculados al programa DIE a lo largo de los años con las distintas entidades colaboradoras.

6.1.1. Financiados en convocatoria pública competitiva

- Proyecto “Programa Educativo: Deporte Inclusivo en la Escuela”, considerado acontecimiento de excepcional interés público y subvencionado en disposición adicional octogésima novena de la Ley 6/2018, de 3 de julio, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2018 (BOE Núm. 161 de 4/07/18) por parte del Consejo Superior de Deportes – Fundación Deporte Joven (FDJ), ejecutado en convenio de colaboración con la UPM (referencia UPM: P1911600390).

6.1.2. Financiados bajo el artículo 83 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades

En la Tabla 11 se reflejan los detalles de los proyectos DIE financiados en el marco de la UPM bajo el artículo 83 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

Tabla 11

Proyectos que parten del programa DIE financiados bajo el artículo 83 de la LOU.

#	Referencia UPM (ID)	Título	Organismo/ Empresa	Fechas	Presupuesto (IVA inc.)
1	P2411600044	PROGRAMA EDUCATIVO DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA	Fundación Jóvenes y Deporte	15/01/2024 – 15/01/2025	4.692,00 €
2	P2311600276	PROGRAMA EDUCATIVO DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA	Fundación Jóvenes y Deporte	01/02/2023 – 31/07/2023	2.591,82 €
3	P2211600328	PROGRAMA EDUCATIVO DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA	Fundación Jóvenes y Deporte	15/09/2022 – 30/06/2023	5.183,64 €
4	P1911600390	PROGRAMA EDUCATIVO DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA	Fundación Deporte Joven	01/09/2019 – 03/02/2023	72.968,70 €
5	P1911600389	PROGRAMA EN DEPORTE INCLUSIVO PARA FEDERACIONES DEPORTIVAS	Fundación Deporte Joven	01/09/2019 – 06/02/2023	19.031,30 €
6	P120011419	REALIZACIÓN DEL DÍA DEL DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA	Fundación Sanitas	01/10/2012 – 04/07/2018	33.057,85 €

Nota. Orden cronológico descendente.

6.2. Docencia y ponencias

6.2.1. El programa DIE como herramienta formativa

Uno de los aspectos clave del programa DIE es darlo a conocer a través de la formación a estudiantes y futuros docentes y/o técnicos, quienes serán los encargados de aplicarlo en sus contextos. Así, el propio programa sirve como herramienta de capacitación de primer orden tanto en el ámbito universitario como en otro tipo de entornos formativos. En la Tabla 12 se muestra la relación de Grados y Posgrados Oficiales en los que el programa DIE se utiliza como parte del contenido docente. La Tabla 13 presenta las formaciones, capacitaciones y seminarios en las que el programa DIE se ha utilizado como eje central de la enseñanza. La diferencia entre ambas

clasificaciones es que, en el primer caso, los cursos son permanentes y se repiten anualmente.

Tabla 12

Formaciones oficiales de grado y posgrado en las que se aplica el programa DIE.

#	Facultad, Universidad	Formación	Asignatura	Periodo
1	Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia	3 ^{er} curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Prog. Actividad Físico-Deportiva Inclusiv Curriculum Educa y Deporte Adapta	Curso 2020/21 – actualidad
2	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Católica de Valencia	2 ^o curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Deporte Adaptado y Actividad Física Inclusiva	Curso 2020/21 – actualidad
3	Facultad de Artes y Educación Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)	Diplomado en Actividad Física, Deporte e Inclusión	Actividad Física y Deporte Adaptado	Curso 2020/21 – actualidad
4	Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada	Máster en Innovación y Mejora en Atención a la Diversidad	Actividad Física y Deporte Adaptado	Curso 2019/20 – actualidad
5	Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid	Máster en Psicología de la Actividad Física y el Deporte	El deporte y la actividad física como medio educativo y como medio de inclusión de personas con necesidades especiales	Curso 2012/13 – actualidad
6	INEF, Universidad Politécnica de Madrid	Máster en Formación del Profesorado	Inclusión en Educación Física	Curso 2012/13 – actualidad
7	INEF, Universidad Politécnica de Madrid	4 ^o curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Discapacidad y Actividad Físico-Deportiva	Curso 2012/13 – actualidad
8	INEF, Universidad Politécnica de Madrid	3 ^{er} curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Actividad Física y Deporte Adaptado	Curso 2012/13 – actualidad

Nota. Orden cronológico descendente.

Tabla 13

Formaciones no permanentes en las que se ha utilizado el programa DIE.

#	Fecha(s)	Tipo de formación	Título de la enseñanza	Entidad organizadora
1	26 de junio de 2024	Jornadas sobre “Deporte inclusivo y paralímpico”	“Equity, Diversity and Inclusion” (EDIRE)	Escuela Complutense de Verano (Universidad Complutense de Madrid)
2	4 de junio de 2024	Curso de formación continua a periodistas deportivos	“Deporte Inclusivo”	Fundación Sanitas
3	2023 (1ª edición)	MOOC (<i>Massive Online Open Course</i>)	“Deporte Inclusivo en la Escuela”	Universidad Politécnica de Madrid
4	11-18 de marzo de 2023	Curso internacional “Inclusion in sport: promotion sport participation of people with disabilities through technology and science”	“Deporte Inclusivo en la Escuela”	Universidad Politécnica de Madrid (Programa de Movilidad Internacional ATHENS)
5	15 de noviembre de 2022	Curso internacional “Inclusion in sport: promotion sport participation of people with disabilities through technology and science”	“Deporte Inclusivo en la Escuela”	Universidad Politécnica de Madrid (Programa de Movilidad Internacional ATHENS)
6	7, 8 y 9 de julio de 2022	Jornadas “Guía estratégica para la transformación de entidades deportivas hacia la plena inclusión”	“Deporte inclusivo: la oportunidad de las instituciones deportivas en pro de la discapacidad”	Instituto Andaluz del Deporte
7	8 de julio de 2021	Diplomado en Actividad Física, Deporte e Inclusión	“Deporte Inclusivo en la Escuela”	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago de Chile
8	Febrero – marzo de 2020	Curso de formación continua del profesorado	“Actividades inclusivas en el aula de educación física: deporte inclusivo en la escuela”	Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, Comunidad de Madrid
9	2, 3, 4 de julio de 2019	Curso “Educación física y deporte inclusivo”	“Deporte Inclusivo en la Escuela”	INEF, Universidad Politécnica de Madrid
10	7 y 8 de junio de 2019	“I Seminario Nacional sobre Deporte Inclusivo”	“Deporte Inclusivo en la Escuela”	Universidad Francisco de Vitoria, Seguros RGA y Grupo Caja Rural, Fundación ONCE
11	16-23 de marzo de 2019	Curso internacional “Inclusion in sport: promotion sport participation of people with disabilities through technology and science”	“Deporte Inclusivo en la Escuela”	Universidad Politécnica de Madrid (Programa de Movilidad Internacional ATHENS)
12	10-20 de septiembre de 2018	Programa de Formación de la Dirección General de Juventud y Deporte como	“Baloncesto, judo, pádel, atletismo, boccia, gimnasia rítmica, rugby, natación, bádminton y hockey inclusivos”	Comunidad de Madrid

13	17-24 de marzo de 2018	Curso internacional "Inclusion in sport: promotion sport participation of people with disabilities through technology and science"	"Deporte Inclusivo en la Escuela"	Universidad Politécnica de Madrid (Programa de Movilidad Internacional ATHENS)
14	Octubre de 2017	Curso de formación continua del profesorado	"Educación Física y Deporte Inclusivo"	Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias", Comunidad de Madrid
15	22-26 de septiembre de 2016	"II Feria de Ingeniería y Arquitectura de la UPM"	"Actividades demostrativas sobre deporte inclusivo"	Universidad Politécnica de Madrid
16	6 de junio de 2015	III Foro Provincial sobre Deporte y Discapacidad	"Introducción de la actividad físico-deportiva en la cotidianidad de las personas con discapacidad"	Área de Cultura y Deportes de la Excm. Diputación Provincial de Jaén
17	Marzo de 2015	Curso de formación continua del profesorado	"Educación Física y Deporte Inclusivo"	Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias", Comunidad de Madrid
18	24-26 de febrero de 2015	Curso de formación continua del profesorado	"Educación Física y Deporte Inclusivo"	Centro de Profesorado y de Recursos de Oviedo
19	3 de diciembre de 2012	Sesión ordinaria del Consejo Municipal de la Discapacidad	"Programa Deporte Inclusivo en la Escuela"	Ayuntamiento de las Rozas, Comunidad de Madrid
20	10 de mayo de 2014	Curso de formación "La educación física y el deporte desde una perspectiva inclusiva"	"Situación actual de la actividad física y el deporte inclusivo"	Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, Toledo
21	13 de febrero de 2014	Proyecto de formación "Estudio y tratamiento de los alumnos con NEE: discapacidad motora"	"Inclusión en Educación Física"	Centro de Formación Permanente del Profesorado del Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid-Oeste
22	14 de abril de 2012	Jornadas técnicas "Deporte Inclusivo"	"Deporte inclusivo: aplicaciones en el fomento de una práctica saludable"	Instituto Andaluz del Deporte

Nota. Orden cronológico descendente.

6.2.2. Ponencias en congresos, simposios y otras jornadas

A lo largo de sus más de 10 años de recorrido, autores y coordinadores del programa DIE han sido invitados a colaborar como ponentes en distintos encuentros académico-científicos a nivel nacional e internacional. Debido a esto, el programa se ha

dado a conocer en numerosas localizaciones geográficas, lo que ha permitido que sea implementado en nuevas ciudades. En este punto se describen las ponencias impartidas en jornadas de difusión, en las que el programa DIE ha sido el motivo de participación (Tabla 14).

Tabla 14

Ponencias nacionales e internacionales derivadas del programa DIE.

#	Fecha	Evento	Título de la ponencia	Entidad organizadora	Ciudad
1	14-16 de junio de 2024	European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA) 2024	Symposium: “Inclusive Sport at School” educational programme: creation, evolution and teachers and Paralympians’ vision	European Federation of Adapted Physical Activity, Universidad Pablo de Olavide	Sevilla (España)
2	19 de abril de 2024	I International Scientific Conference “Sport of the Disabled in scientific research”	The opinion of the educational and sports sector of the hearing disability on the didactic proposal of the “Inclusive Sports at School” program	Kazimierz Wielki University	Bydgoszcz (Polonia)
3	7-8 de marzo de 2024	V Seminario Nacional Deporte Inclusivo	El programa “Deporte Inclusivo en la Escuela”: la opinión del profesorado de Educación Física	Universidad de Murcia	Murcia (España)
4	6 y 7 de octubre de 2023	II Congreso SOCHIAFA – USS Actividad Física Adaptada	“Deporte Inclusivo en la Escuela: Chile”	Universidad San Sebastián	Santiago (Chile)
5	21-23 de junio de 2023	XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte	“El programa Educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela”: objetivos, desarrollo actual y líneas de investigación”	Asociación Española de Ciencias del Deporte y Universidad Autónoma de Madrid	Madrid (España)
6	5 y 6 de noviembre de 2021	Primer Congreso Chileno de Ciencia y Deporte Paralímpico	“Deporte inclusivo en la Escuela”	Comité Paralímpico Chileno	Santiago (Chile)
7	22 de mayo de 2021	8ª Jornadas sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (APATEL)	“El deporte inclusivo: reflexiones para fomentar la participación”	Universidad Politécnica de Valencia	Valencia (España)

8	16 y 17 de abril de 2021	I Congreso Internacional de buenas prácticas inclusivas en recreos y el deporte escolar “Playgrounds for Inclusion”	“Deporte inclusivo en la Escuela: un programa educativo centrado en el docente”	Universidad de Murcia	Murcia (España)
9	17 de septiembre de 2020	Conversatorio “La discapacidad y el deporte inclusivo en el contexto de la Educación Superior”	“Deporte inclusivo y contextos de inclusión en la educación superior”	Universidad de Córdoba	Córdoba (Colombia)
10	17 de junio de 2019	34ª Edición de los Cursos de Verano de la Universidad de Cantabria	“Realidad y ficción del deporte inclusivo”	Universidad de Cantabria	Cantabria (España)
11	22-24 de noviembre de 2018	VII Congreso de la Sociedad Española de Fisioterapia en Pediatría (SEFIP) “Actividad y participación para niños y jóvenes con discapacidad”	“Deporte inclusivo: retos y oportunidades desde una perspectiva interdisciplinar”	Universidad Autónoma de Madrid	Madrid (España)
12	13-16 de noviembre de 2018	Seminario “El Deporte adaptado: estrategias de inclusión a través del deporte”	“Estudios sobre Deporte Inclusivo”	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, CSD y CPE	Cartagena de Indias (Colombia)
13	16-18 de noviembre de 2017	I Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual, Actividad Física y Salud	“El programa educativo “Deporte inclusivo en la escuela” como herramienta de inclusión de alumnos con discapacidad en educación física”	Universidad Pablo de Olavide	Sevilla (España)
14	8 de noviembre de 2016	Jornadas “Educación física para personas con discapacidad: caminando hacia la inclusión”	“Programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela”: aplicaciones a la EF escolar”	Universidad de Castilla – La Mancha	Cáceres (España)
15	9-13 de mayo de 2016	V Congreso Internacional de Actividad Física Adaptada y Deporte Inclusivo	“Investigación aplicada en deporte inclusivo: generando contextos, generando conocimiento”	Universidad de Almería	Almería (España)
16	20, 21, 27, 28 y 29 de noviembre de 2015	“Curso de Formación sobre Deporte Adaptado, Actividades Físicas Inclusivas y Salud”	“Deporte Inclusivo como herramienta transformadora: el Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI)”	Federación Guipuzcoana de Deporte Adaptado	San Sebastián (España)
17	19 de noviembre de 2015	“Festival de Fútbol Otras Capacidades”	“Deporte inclusivo: aplicaciones reales al fútbol”	Real Federación Andaluza de Fútbol, a través del Centro de Estudios, Desarrollo e Investigación del Fútbol Andaluz	Sevilla (España)

18	26 de septiembre de 2015	Jornadas “Novedades en...deporte y discapacidad”	“Deporte inclusivo”	Asociación de Antiguos Alumnos del INEF de Madrid, INEF y CEDI	Madrid (España)
19	25-29 de mayo de 2015	V Congreso Internacional de Actividad Física Adaptada y Deporte Inclusivo	“Centro de Estudios del Deporte Inclusivo (CEDI): 6 años de recorrido de un Proyecto de investigación y formación para la inclusión social”	Universidad de Almería	Almería (España)
20	8 de abril de 2015	International seminar “Interdisciplinary support model for improving physical and mental health of school age children”	“Inclusive sport: increasing opportunities for persons with disabilities in the community”	Latvian Disabled Children and Youth Sport Federation	Jēkabpils (Letonia)
21	30 septiembre-2 de octubre de 2013	IV Semana del Deporte Inclusivo	“Programa educativo: “Deporte Inclusivo en la Escuela”: una herramienta para la inclusión educativa”	INEF, Universidad Politécnica de Madrid	Madrid (España)

Nota. Orden cronológico descendente.

6.3. Publicaciones académicas y científicas

6.3.1. Tesis Doctorales, Trabajos Fin de Máster y Trabajos Fin de Grado

Al margen de las aplicaciones prácticas y acciones que se suceden en los centros educativos como parte de la implementación del programa DIE, en el ámbito universitario se explora y reflexiona sobre la aplicación y progreso del programa. Como consecuencia de ello, cada curso académico, desde la primera edición del programa en el curso 2012/13, estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, del Máster Universitario en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, y del Programa de Doctorado del INEF de la UPM, emplean el programa DIE como contexto para desarrollar su investigación. Así, hasta la fecha, se han publicado un total de 49 trabajos académicos: una Tesis Doctoral que ha derivado del estudio exhaustivo del programa, 25 Trabajos Fin de Máster y 23 Trabajos Fin de Grado.

La Tabla 15 muestra los trabajos presentados hasta el curso académico 2023/24 en las distintas titulaciones universitarias mencionadas.

Tabla 15

Relación de publicaciones académicas derivadas del programa DIE.

#	Autor/a	Curso académico	Tipo de trabajo	Título de la publicación	Temática principal
1	Ocete, C.	2015/16	TD	“Deporte Inclusivo en la Escuela”: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física	Cont. ECD ESD Prof.
2	Lamata, C.	2021/22	TFM-CAFD	La inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física a través de la opinión de sus protagonistas: un estudio cualitativo	ECD
3	Grassi, M.	2021/22	TFM-CAFD	Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física	Form. Prof.
4	Pinilla, J.	2012/13	TFM-CAFD	Actitud de los profesionales de la actividad física y el deporte hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases regulares en Guatemala	Prof.
5	Gómez, A.	2023/24	TFM-FP	Diseño y evaluación de una propuesta didáctica de atletismo inclusivo con personas con lesión neurológica	Cont.
6	García, L.	2023/24	TFM-FP	Propuesta didáctica de Pickleball inclusivo con personas con discapacidad intelectual	Cont.
7	Fernández, A.	2023/24	TFM-FP	Formación de los docentes de Educación Física en materia de deporte inclusivo desde su propia opinión	Form. Prof.
8	García, M.	2023/24	TFM-FP	Fomentando la inclusión en Educación Física; propuesta práctica para la sensibilización hacia la discapacidad visual	Cont.
9	Hortigüela, A.	2022/23	TFM-FP	Los valores en las etapas de Primaria y Secundaria en Educación Física: un estudio a través de programa “Deporte Inclusivo en la Escuela”	ESD
10	Sanz, S.	2021/22	TFM-FP	Los valores y la inclusión en educación física: una experiencia desde el programa “Deporte Inclusivo en la Escuela”	ESD
11	Luna, J.	2021/22	TFM-FP	Diseño, aplicación y evaluación de una unidad didáctica de deporte inclusivo para medir las actitudes hacia la discapacidad en estudiantes	Cont. ESD
12	Jiménez, B.	2020/21	TFM-FP	Triatlón Inclusivo en la Escuela: evaluación experta de una propuesta didáctica	AEE Cont.
13	Sánchez, S.	2020/21	TFM-FP	Propuesta didáctica de baloncesto con alumnado con trastorno del espectro autista	Cont.
14	De la Mata, B.	2018/19	TFM-FP	Propuesta de unidad didáctica de judo para alumnos con trastorno de espectro autista en educación física	Cont.
15	Cerdán, C.	2018/19	TFM-FP	Las competiciones deportivas inclusivas: ¿un modelo para la inclusión en educación física?	Cont.

16	Val, M.	2018/19	TFM-FP	Deporte Inclusivo en la Escuela: la opinión del sector educativo y deportivo de la gimnasia rítmica y la discapacidad intelectual	AEE
17	Lumbreras, Á.	2018/19	TFM-FP	“I Jornadas inclusivas en formación profesional” de la escuela de formación profesional “Don Bosco”	Form.
18	De Lis, S.	2017/18	TFM-FP	Análisis y evaluación de la página web del programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” como herramienta facilitadora de la inclusión en Educación Física	Prof.
19	Fernández, S.	2017/18	TFM-FP	Los estilos de enseñanza en educación física como estrategia para la inclusión: la opinión de alumnos y docentes	ESD Prof.
20	Peinado, M.	2016/17	TFM-FP	Diseño e implementación de una intervención de deporte adaptado en educación física: “Deporte Inclusivo en la Escuela”	Cont.
21	Lamata, C.	2015/16	TFM-FP	“Deporte Inclusivo en la Escuela”: propuesta de adecuación a la LOMCE	Cont.
22	Suárez, P.	2015/16	TFM-FP	La actividad acuática como contenido de la educación física en centros de Educación Especial: fundamentación y propuesta	Cont.
23	Gil, M.	2014/15	TFM-FP	“Deporte Inclusivo en la Escuela”: percepción de los profesores de educación física participantes en el programa educativo	Prof.
24	De Francisco, P.	2014/15	TFM-FP	El baloncesto para alumnos con síndrome de Down: propuesta didáctica	Cont.
25	Puente, E.	2013/14	TFM-FP	“Educación física y deporte inclusivo”: evaluación de una actividad de formación continua para el profesorado de la Comunidad de Madrid	Form.
26	Correa, G.	2013/14	TFM-FP	La educación física para escolares con sordoceguera: propuestas para los docentes	Cont.
27	Lorenzo, M. A.	2023/24	TFG	La inclusión de los alumnos con TEA en las clases de Educación Física: la opinión de los docentes	Prof.
28	Alonso, V.	2023/24	TFG	Diseño, puesta en práctica y evaluación de una propuesta didáctica de natación inclusiva desde el aprendizaje servicio	Cont.
29	García, L.	2023/24	TFG	Festival de Deporte Inclusivo en la Escuela 2023: la opinión de los docentes y organizadores	Evento
30	Fernández, A.	2022/23	TFG	Influencia de una práctica de concienciación sobre discapacidad auditiva: aplicaciones educativas	Cont.
31	Torrijos, R.	2022/23	TFG	La actitud del alumnado hacia la discapacidad en las clases de Educación Física: una experiencia didáctica desde el centro educativo	ESD
32	Gómez, A.	2022/23	TFG	Diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica sobre atletismo inclusivo con personas con lesión neurológica	Cont.
33	Camacho, P.	2022/23	TFG	Voleibol Sentado: diseño de una propuesta didáctica para sensibilizar al alumnado de Educación Física sobre la discapacidad física	Cont.
34	Moreno, J.	2021/22	TFG	Diseño e implementación de una unidad didáctica de deportes para personas con discapacidad visual	Cont.
35	Sanz, S.	2020/21	TFG	Propuesta didáctica de natación inclusiva con personas con discapacidad intelectual	Cont.

36	Valdenebro, D.	2020/21	TFG	El programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” en tiempos de Covid-19: la opinión del profesorado de educación física	Prof.
37	Redondo, Á.	2020/21	TFG	Diseño y evaluación de una propuesta de tenis de mesa inclusivo con personas con discapacidad intelectual	Cont.
38	Castro, S.	2018/19	TFG	Deporte inclusivo en la escuela: la opinión del profesorado acerca de una progresión metodológica sobre bádminton inclusivo	Cont. Prof.
39	Ortega, P.	2018/19	TFG	Organización y gestión de un evento escolar inclusivo: “Deporte Inclusivo en la Escuela”	Evento
40	Fernández, F.	2018/19	TFG	Adaptación del programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” en el centro de Educación Especial “María Corredentora”	Cont.
41	Ávila, A.	2018/19	TFG	La opinión de los deportistas paralímpicos sobre el programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela”	Dep.
42	Martínez, J.	2017/18	TFG	Deporte Inclusivo en la Escuela: la opinión del sector educativo y deportivo de la discapacidad auditiva	AEE
43	Rahbi, R.	2017/18	TFG	Experiencias en Educación Física de deportistas con gran discapacidad física	Dep.
44	Del Burgo, V.	2016/17	TFG	Propuesta de intervención educativa basada en el programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” en un centro educativo de atención preferente	Cont.
45	Yuste, C.	2014/15	TFG	Desarrollo e implementación de una unidad didáctica sobre iniciación deportiva en un centro de Educación Especial	Cont.
46	Lamata, C.	2014/15	TFG	Análisis de la percepción de alumnos de secundaria hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en educación física	ESD
47	Gutiérrez, M.	2013/14	TFG	Programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela”: la opinión de las instituciones participantes	AEE
48	Gavilanes, P.	2012/13	TFG	“Deporte Inclusivo en la Escuela”: organización y gestión de un encuentro deportivo	Evento
49	García, M.	2012/13	TFG	Programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela”: valoración de los profesores de educación física y de los deportistas paralímpicos participantes	Dep. Prof.

Nota. Ordenadas por tipo de trabajo y por orden cronológico descendente. TD: Tesis Doctoral; TFM-CAFD: Trabajo Fin de Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; TFM-FP: Trabajo Fin de Máster en Formación del Profesorado; TFG: Trabajo Fin de Grado; Cont.: contenido didáctico o propuestas de intervención; ESD: estudiantes sin discapacidad; ECD: estudiantes con discapacidad; Prof.: profesorado; AEE: análisis educativo y extraeducativo; Dep.: deportistas.

Como se observa en la última columna de la Tabla 15, se ha determinado la temática principal de cada trabajo para poder facilitar su agrupación en categorías. Siete de los trabajos se han asignado a dos categorías y uno (la tesis doctoral) a cuatro de ellas. A continuación, se describen las publicaciones dentro de su categoría correspondiente, identificadas con el número asignado en la tabla.

Contenido didáctico o propuestas de intervención (n=25; 51,02%)

Un total de 25 trabajos (1, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 44, 45), de los 49 identificados, se recogen en esta categoría. Los autores de estas publicaciones han utilizado el contenido didáctico del programa DIE, fundamentalmente, para elaborar las aplicaciones prácticas. Cuatro de los autores han propuesto una intervención en un centro de atención preferente o especial (22, 40, 44, 45), 10 han diseñado y desarrollado nuevos materiales sobre una modalidad deportiva en concreto, a trabajar en formato inclusivo (5, 6, 12, 13, 14, 15, 24, 26, 32, 37), y otros 11 han utilizado los materiales ya existentes para diseñar y/o implementar una UD o similar (1, 8, 11, 20, 21, 28, 30, 33, 34, 35, 38).

Profesorado (n=11; 22,45%)

La figura del profesorado se ha utilizado como herramienta para la investigación en 11 de los trabajos desarrollados dentro del contexto del programa DIE (1, 3, 4, 7, 18, 19, 23, 27, 36, 38, 49). En cuatro de ellos (1, 3, 4, 19) se utilizaron cuestionarios validados para analizar variables intrínsecas al profesorado, mientras que los otros siete (7, 18, 23, 27, 36, 38, 49) emplearon instrumentos ad-hoc para evaluar algún elemento relacionado con el contenido del programa DIE a través de las respuestas dadas por el profesorado.

Estudiantes sin discapacidad (n=7; 14,28%)

Siete de los trabajos realizados (1, 9, 10, 11, 19, 31, 46) han analizado alguna variable relacionada con los ESD. En cuatro de los estudios, tras haber participado de manera activa en el programa DIE, los estudiantes reflejaron de manera gráfica o escrita sus opiniones, sensaciones y vivencias sobre la inclusión de compañeros con discapacidad en las sesiones de EF (1, 9, 10, 46). Dos trabajos midieron las actitudes hacia la

discapacidad antes y después de llevar a cabo una UD de DI (11, 31) y, por último, un estudio preguntó a los estudiantes acerca de los estilos de enseñanza como estrategia de inclusión en EF (19).

Análisis educativo y extraeducativo (n=4; 8,16%)

En cuatro trabajos (12, 16, 42, 47) se ha establecido una relación entre el contexto educativo y otras instituciones o personas vinculadas directamente al objeto del trabajo. El contenido de uno de los trabajos, acerca de triatlón inclusivo, fue evaluado por miembros de la propia Federación Española de Triatlón (12), dos trabajos se examinaron por parte del sector educativo y deportivo del deporte en cuestión (16, 42) y, por último, en un trabajo se pidió opinión a las instituciones que participan directa o indirectamente en el programa DIE (47).

Formación (n=4; 8,16%)

El contenido del programa DIE también sirve para confeccionar formaciones dirigidas a profesorado de EF, técnicos deportivos u otro personal dedicado al ámbito del deporte (3, 7, 17, 25). Así, en dos trabajos (17, 25) se presenta la formación planteada y una evaluación de la misma, en otro de los trabajos (3) se detalla el contenido de la formación así como los efectos de esta sobre la autoeficacia del profesorado y, por último, un trabajo confecciona una formación orientada a los docentes de EF en activo a partir de la opinión de los mismos (7).

Deportistas (n=3; 6,12%)

La figura del deportista con discapacidad (paralímpico o no), uno de los pilares fundamentales dentro del programa DIE, también ha servido como método para la recogida de información en tres de los trabajos (41, 43, 49). En dos trabajos (41, 49) se preguntó directamente a los deportistas paralímpicos que participaron como ponentes su opinión sobre el programa DIE, mientras que en un estudio se recurrió a deportistas con gran discapacidad física para conocer sus experiencias en EF en profundidad (43).

Evento (n=3; 6,12%)

La última acción del programa DIE concluye con el evento final, momento en el que una representación de estudiantes y profesorado de cada centro educativo participante se reúne en unas instalaciones deportivas para disfrutar de una jornada en la que practicar DI. Dos de los trabajos (39, 48) describen y analizan cómo se organiza y gestiona este evento, desde la parte más logística hasta los aspectos más técnicos, mientras que otro de los estudios (29) analiza el funcionamiento y desarrollo del evento a partir de la opinión de docentes y organizadores.

Estudiantes con discapacidad (n=2; 4,08%)

Dos trabajos (1, 2) se han centrado en analizar las experiencias de los ECD. En un trabajo se evaluó el efecto del programa sobre el autoconcepto de los ECD mediante un cuestionario validado (1), mientras que en el otro estudio (2), de carácter cualitativo, se obtuvo información a través de entrevistas realizadas en el propio centro educativo a los ECD que participaban en el programa DIE.

6.3.2. Libros y capítulos, artículos científicos y divulgativos, y contribuciones a congresos

La implementación del programa DIE implica un continuo proceso de discusión y retroalimentación por parte del personal docente, técnico e investigador involucrado. Este planteamiento deriva en estructuras de investigación que tienen como objetivo obtener evidencias sólidas acerca de cómo potenciar el programa DIE. Los resultados, una vez obtenidos y analizados, se contrastan con la literatura científica dando lugar a distintos tipos de publicaciones y comunicaciones, la mayoría de carácter científico, aunque también se elaboran otras con una orientación más divulgativa. En este punto se presentan los libros, capítulos de libro, artículos científicos, artículos de divulgación y contribuciones a congresos (publicadas en su correspondiente libro de actas o *book of abstracts*) que, hasta el año 2024, han derivado de la implementación del programa DIE. En la Tabla 16 se expone la relación de publicaciones identificadas en función de su tipología.

Tabla 16

Publicaciones no académicas derivadas del programa DIE.

#	Tipo de publicación	Referencia
1	Artículo científico	Lamata, C., Grassi-Roig, M., Coterón, J., Becerra-Muñoz, W., & Pérez-Tejero, J. (2024). The inclusion of students with special educational needs in physical education according to the opinion of its protagonists: a qualitative study in Spain. <i>Sport, Education and Society</i> , 1–15. https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2309350
2	Libro de actas	Muñoz-Hinrichsen, F., Grassi-Roig, M., Vergara, R., Coterón, J., Pérez-Tejero, J. (2023). Impact of gender and previous contact with people with disabilities on students' attitudes towards inclusion in Physical Education: a Chilean – Spanish experience. <i>AIESEP International Conference 2023 Book of Abstracts, Santiago de Chile, 4th – 7th July</i> (pp. 93-94). Pontificia Universidad Católica de Chile. https://aiesep2023.com/wp-content/uploads/2023/07/Book-of-Abstracts_-AIESEP-2023.pdf
3	Libro de actas	Grassi-Roig, M., Sanz, S., Pérez-Tejero, J. (2023). Los valores y la inclusión en educación física: una experiencia desde el programa “Deporte Inclusivo en la Escuela”. <i>Libro de actas “XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (AECD)”</i> , 21 – 23 de junio. Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 978-84-19824-04-2

4	Libro de actas	Lamata-Moreno, C., Grassi-Roig, M., Coterón, J., Pérez-Tejero, J. (2023). La inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física a través de la opinión de sus protagonistas: un estudio cualitativo. <i>Libro de actas "XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (AECD)", 21 – 23 de junio</i> (pp. 730-732). Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 978-84-19824-04-2
5	Libro de actas	Soto, J., Martínez, J., Pérez-Tejero, J. (2023). La opinión del sector educativo y deportivo de la discapacidad auditiva sobre la propuesta didáctica del programa "Deporte Inclusivo en la Escuela". <i>Libro de actas "XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (AECD)", 21 – 23 de junio</i> . Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 978-84-19824-04-2
6	Artículo científico	Pérez-Tejero, J., Grassi-Roig, M., Franco, E., & Coterón, J. (2022). Efectos de un programa de concienciación hacia la discapacidad en Educación Física. <i>Retos</i> , 45, 1041-1049. https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93777
7	Artículo científico	Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. <i>Cultura, Ciencia y Deporte</i> , 17(51), 5-13. http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649
8	Libro de actas	Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J., Calzado, E., & Coterón, J. (2022). A qualitative approach to the opinion of in-service physical education teachers on the inclusion of students with disabilities: what do we know and what do we need? <i>European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA) 2022 Book of Abstracts, Coimbra, 9th – 11th June</i> (p. 70). <i>European Journal of Adapted Physical Activity</i> , 15(6). https://10.0.21.131/euj.2022.003
9	Libro de actas	Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2022). La opinión del profesorado acerca de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula de educación física: una aproximación cualitativa. <i>Actas del Segundo Congreso Anual Internacional de Estudiantes de Doctorado de la Universidad Miguel Hernández de Elche (CAIED), Elche, 3 – 4 de febrero</i> (p. 508). Universidad Miguel Hernández de Elche. ISBN: 978-84-18177-27-9
10	Capítulo de libro	Pérez-Tejero, J. Grassi-Roig, M., & Coterón, J. (2021). El programa educativo "Deporte inclusivo en la escuela". En Rodríguez-Ferrán, O. y Fernández-Lagar, R.A. (Coords.), <i>Buenas prácticas inclusivas en recreos y deporte en edad escolar</i> (pp. 95-103). Universidad de Murcia. ISBN: 978-84-18936-21-0
11	Libro de actas	Redondo, A., Grassi-Roig, M., & Pérez-Tejero, J. (2021). Tenis de mesa con personas con discapacidad intelectual: una propuesta didáctica desde la inclusión. En Fundación ONCE-Vía Libre, <i>V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad (CIUD). Libro de actas</i> (pp. 694-709). Fundación ONCE-Vía Libre. ISBN: 978-84-88934-82-6.
12	Artículo divulgativo	Pérez-Tejero, J. (2021). <i>Cómo lograr que las clases de educación física sigan siendo inclusivas</i> . https://www.economista.es/ecoaula/noticias/11144696/04/21/Como-lograr-que-las-clases-de-educacion-fisica-sigan-siendo-inclusivas.html
13	Artículo divulgativo	Pérez-Tejero, J. (2021). <i>Cómo programar una clase de deporte inclusivo en la escuela</i> . https://theconversation.com/como-programar-una-clase-de-deporte-inclusivo-en-la-escuela-165350
14	Artículo divulgativo	Pérez-Tejero, J. (2021). <i>Entrevista a Javier Pérez Tejero</i> . <i>Debates: Revista del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid</i> , 10. https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/portada/-visor/267tiliz-perez-tejero
15	Libro de actas	Grassi-Roig, M., Coterón, J., & Pérez-Tejero, J. (2020). In-service Teacher Training for Inclusive Physical Education: Improving Educators' Self-Efficacy Through the DIE Program. En Dela, F., Müller, E., Tsolakidis, E. (Eds.), <i>Book of Abstracts of the 25th Annual Congress of the European College of Sport Science, 28th – 30th October</i> (p. 412). European College of Sports Science. ISBN: 978-3-9818414-3-5

16	Artículo científico	Coterón, J., Franco, E., Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2020). Teachers' Psychological Needs Satisfaction and Thwarting. Can They Explain Students' Behavioural Engagement in Physical Education? <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> , 17(22), 8573. https://doi.org/10.3390/ijerph17228573
17	Artículo científico	Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). How does competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i> , 27(1), 19-31. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527
18	Artículo divulgativo	Pérez-Tejero, J. (2020). La Cátedra "Fundación Sanitas" de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI) de la Universidad Politécnica de Madrid. <i>Boletín de la FEDDF</i> , 17(febrero), 34-41. http://www.feddf.es/archivos/t-815-815.pdf
19	Libro de actas	Ocete, C., Coterón, J. & Pérez-Tejero, J. (2019). La actitud del profesor en la inclusión de alumnos con discapacidad física en Educación Física. En Ruiz-Juan, F., González, J. & Calvo, Á. (Coords.), <i>Libro de actas del XIII Congreso Internacional FEAEDEF sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar y II congreso Red Global</i> (53-62). FEAEDEF. ISBN: 978-84-938335-1-0
20	Libro de actas	Ocete, C., Coterón, J. & Pérez-Tejero, J. (2019). La autoeficacia del profesorado de Educación Física y su relación con la inclusión de alumnos con discapacidad en sus sesiones. En Ruiz-Juan, F., González, J. & Calvo, Á. (Coords.), <i>Libro de actas del XIII Congreso Internacional FEAEDEF sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar y II congreso Red Global</i> (308-321). FEAEDEF. ISBN: 978-84-938335-1-0
21	Libro de actas	De la Haza, P., Ocete, C., Coterón, J. y Pérez-Tejero, J. (2019). Los deportes adaptados para personas con discapacidad visual como contenidos sensibilizadores hacia la discapacidad en Educación Física: el programa "Deporte Inclusivo en la Escuela". En Ruiz-Juan, F., González, J. & Calvo, Á. (Coords.), <i>Libro de actas del XIII Congreso Internacional FEAEDEF sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar y II congreso Red Global</i> (366-378). FEAEDEF. ISBN: 978-84-938335-1-0
22	Artículo científico	Pinilla, J., Durán, J., & Pérez-Tejero, J. (2019). Actitud de los profesionales de la educación física y del deporte hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en Guatemala. <i>Revista de Investigación Magister</i> , 4. https://app.rdim.es/archivos/publicacion/51686422b85679364a76fb055d58a301.pdf
23	Artículo científico	Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2019). Una experiencia en deporte inclusivo: el evento final. <i>Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers</i> , (377), 30-34. https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.005
24	Libro de actas	Ocete, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón. (2019). La participación activa de alumnos con discapacidad en educación física y su efecto en el autoconcepto. En Gallego, J., Cangas, A., y Aguilar-Parra, J. (Eds.), <i>Aplicaciones de intervención en actividad física adaptada</i> (1ª ed., pp. 103-116). Dykinson, S.L. https://doi.org/10.2307/j.ctvk8w04t.11
25	Libro de actas	Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Polo, I., Ibarra, M.Z. (2019). The promotion of Paralympic sports in the educative settings: the educative program "Inclusive Sports in School". International Paralympic Committee (#103), <i>VISTA 2019 Scientific Conference Booklet, Amsterdam, 3rd – 7th, September</i> . https://www.paralympic.org/vista-2019/programme
26	Libro de actas	Jiménez-Fuente, A., Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2018). El programa "Deporte Inclusivo en la Escuela" como herramienta formativa en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional de la UPM". En Fundación ONCE, <i>IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad (CIUD)</i> . Libro de actas. Madrid: Fundación ONCE. ISBN: 978-84-88934-51-2

27	Libro de actas	Jiménez-Fuente, A., Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2018). Las actividades cooperativas como herramienta de inclusión de alumnado con discapacidad en Educación Física: El programa "Deporte Inclusivo en la Escuela". En Fernández-Río, J., Sánchez, R., y Méndez-Jiménez, A. (Coords.), <i>XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas</i> (pp. 959-968). Ediciones de la Universidad de Oviedo. ISBN: 978-84-17445-05-8
28	Libro de actas	Ocete, C., Jiménez-Fuente, A., Coterón, J., & Pérez-Tejero, J. (2018). Las actividades cooperativas como herramienta de inclusión de alumnos con discapacidad en educación Física: El programa "Deporte Inclusivo en la Escuela". En Fernández-Río, J., Sánchez, R., y Méndez-Jiménez, A. (Coords.), <i>XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas</i> (pp. 379-390). Ediciones de la Universidad de Oviedo. ISBN: 978-84-17445-05-8
29	Artículo científico	Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Franco, E., & Coterón, J. (2017). Validación de la versión española del cuestionario "actitudes de los alumnos hacia la integración en Educación Física (CAIPE-R)". <i>Psychology, Society, & Education</i> , 9(3), 447-458. https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.1025
30	Artículo científico	Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, J., & Pérez-Tejero, J. (2017). La percepción de los alumnos de secundaria y bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. <i>Psychology, Society, & Education</i> , 9(2), 299-310. https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.846
31	Artículo divulgativo	Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J. & Sampedro, J. (2016). Deporte inclusivo en la escuela: programa para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física. <i>Boletín de la FEDDF</i> , 5(enero), 18-20. http://www.feddf.es/archivos/BOLETINMAQUETADOfinal-202.pdf
32	Libro de actas	Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2016). El programa educativo "Deporte inclusivo en la escuela" como herramienta de inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. En Rodríguez-Bies, E., Alcaraz, V., Ruíz, F., Prada, Á. (Coords.), <i>Libro de Actas: I Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual, Actividad Física y Salud</i> (pp. 56-61). SAMU Fundación, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Sevilla, Special Olympics España. ISBN: 978-84-697-7699-5
33	Capítulo de libro	Pérez-Tejero, J., & Ocete, C. (2016). Influencia de la práctica deportiva inclusiva en las personas con discapacidad. En Segura, J. (Coord.), <i>Psicología aplicada al deporte adaptado</i> (pp. 169-179). Universitat Oberta de Catalunya, Editorial UOC. ISBN: 9788491165897
34	Libro de actas	Lamata, C., Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Durán, J. (2016). La percepción de alumnos de secundaria y bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en educación física: análisis de las actividades de reflexión. En Gallego, J., Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J., & Cangas, A. (Eds.), <i>IV Congreso Internacional sobre Deporte Inclusivo</i> (pp. 122-131). Editorial Universidad de Almería. ISBN 978-84-16642-08-3
35	Libro de actas	Ocete, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2016). Los deportes adaptados y paralímpicos como contenidos para la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de educación física: El programa educativo "Deporte inclusivo en la escuela". En Gallego, J., Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J., & Cangas, A. (Eds.), <i>IV Congreso Internacional sobre Deporte Inclusivo</i> (pp. 108-121). Editorial Universidad de Almería. ISBN 978-84-16642-08-3
36	Libro de actas	Gálvez-Pereira, A., Pérez-Tejero, J. (2016). La inclusión del deporte adaptado en clubes convencionales: la opinión de los presidentes. En Gallego, J., Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J., & Cangas, A., Martínez, D. (Eds.), <i>V Congreso Internacional de Deporte Inclusivo</i> (p. 170). Editorial Universidad de Almería. ISBN: 978-84-16642-42-7
37	Artículo científico	Ocete Calvo, C., Pérez Tejero, J., & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. <i>Retos</i> , 27, 140-145. https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366

38	Libro de actas	Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Franco, E., & Coterón, J. (2014). Programa educativo “Deporte Inclusivo en la escuela”: la percepción de la discapacidad por parte de alumnos sin ella de secundaria y bachillerato. En García-Calvo, T., et al. (Eds.), <i>Libro de Actas XIV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte</i> . Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-7723-612-2
39	Libro de actas	Ocete, C., Coterón, J., & Pérez-Tejero, J. (2014). Programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela”: herramienta para la inclusión de alumnos con discapacidad en clase de Educación Física. En Universidad de Murcia y Universidad Politécnica de Cartagena (878-887), <i>II Congreso Internacional de Innovación Docente: libro de actas</i> . Campus de Excelencia Internacional Mare Nostrum. ISBN: 978-84-695-9705-7
40	Libro de actas	Francisco, M.L., Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2014). Polytechnic University of Madrid: student’s inclusion programme. En Reina, R., & Pérez-Tejero, J. (Eds.), <i>European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA) 2014 Book of abstracts, Madrid, 29th September – 2nd October</i> . Serie “Cuadernos de la CEDI – 5”. Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport. ISBN: 978-84-941365-5-9
41	Libro de actas	García Abadía, L., Barba, M., Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2014). Educational program “Inclusive Sport at the School”: A didactic proposal for High School and Bachelor. En Reina, R., & Pérez-Tejero, J. (Eds.), <i>European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA) 2014 Book of abstracts, Madrid, 29th September – 2nd October</i> . Serie “Cuadernos de la CEDI – 5”. Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport. ISBN: 978-84-941365-5-9
42	Libro de actas	Gavilanes, P., Ocete, C., García-Hernández, J., y Pérez-Tejero, J. (2014). Inclusive sport in school: Organization and management of a sport event. En Reina, R., & Pérez-Tejero, J. (Eds.), <i>European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA) 2014 Book of abstracts, Madrid, 29th September – 2nd October</i> . Serie “Cuadernos de la CEDI – 5”. Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport. ISBN: 978-84-941365-5-9
43	Libro de actas	Ocete, C., Coterón, J., Franco, E., & Pérez-Tejero, J. (2014). Translation and application of the Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) in Spain. En Reina, R., & Pérez-Tejero, J. (Eds.), <i>European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA) 2014 Book of abstracts, Madrid, 29th September – 2nd October</i> . Serie “Cuadernos de la CEDI – 5”. Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport. ISBN: 978-84-941365-5-9
44	Libro	Pérez-Tejero, J., Barba, M., García, L., Ocete, C., & Coterón, J. (2013). <i>Deporte Inclusivo en la Escuela</i> . Serie “Cuadernos de la CEDI – 3”. Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport. ISBN: 978-84-941365-1-1
45	Artículo científico	Pérez-Tejero, J., Soto, J., Ocete, C., Alonso, J., García-Hernández, J., Blanco, J., Coterón, J., Irureta-Goyena, P., & Sampedro, J. (2012). El Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI): investigación aplicada, formación y promoción deportiva para personas con discapacidad en acción. <i>DDxt-e Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte</i> , 4, 1-7. ISSN: 2174-1212
46	Artículo científico	Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., & 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. <i>RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte</i> , VIII(29), 258-271. http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02905
47	Libro de actas	Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Barba, M., García-Abadía, L. & Coterón, J. (2012). Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE). En Pérez-Tejero (Ed.), <i>III Semana del Deporte Inclusivo. El deporte inclusivo en la calle, Madrid, 22 – 28 de octubre</i> . Serie “Cuadernos de la CEDI – 6”. Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport. ISBN: 978-84-941365-4-2

Nota. Orden cronológico descendente.

6.4. Reconocimientos y premios

La dimensión de la transferencia del programa DIE, o productos derivados del mismo, le han convertido en objeto de reconocimiento a nivel nacional e internacional. La Tabla 17 presenta los galardones recibidos a raíz del programa desde su creación hasta la fecha.

Tabla 17

Listado de distintivos recibidos con motivo del programa DIE.

#	Fecha	Motivo de la distinción e institución galardonadora
1	Abril de 2023	Programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” nominado por el Comité Paralímpico Español a la Orden Paralímpica del International Paralympic Committee, máxima distinción que concede este organismo
2	2021	Programa “Inclusive Sport at School”, seleccionado como buen ejemplo de práctica a nivel europeo por el Observatorio Europeo de Empleo en el Deporte (EOSE). Disponible en: https://projects.eose.org/wp-content/uploads/2022/01/SKILLS_Compendium_Final_Magazine.pdf
3	Diciembre de 2018	Programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” como ejemplo de buena práctica para la promoción del deporte escolar en personas con discapacidad, en el Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España (Leardy Antolín et al., 2018, pp. 194–195)
4	Febrero de 2018	Premio “7 estrellas del deporte” de la Comunidad de Madrid al Fomento del Deporte desde la iniciativa privada: premio a la Fundación Sanitas por su compromiso con el bienestar y la salud de las personas, destacando su iniciativa “Deporte Inclusivo en la Escuela”
5	Junio de 2016	Premio “Juan Palau” de las Ciencias a la Dra. Carmen Ocete, por su tesis doctoral “Deporte Inclusivo en la Escuela: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física”, dirigida por Javier Pérez Tejero y Javier Coterón López, por parte de la FEDDF.
6	Mayo de 2015	Mención Especial por la comunicación “Los deportes adaptados y paralímpicos como contenidos para la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF: el programa educativo Deporte Inclusivo en la Escuela”, por parte del Comité Científico del IV Congreso Internacional de Actividad Física Adaptada y Deporte Inclusivo, celebrado en la Universidad de Almería
7	2013	Tercer premio, en el “I Premio de Innovación Pedagógica” (curso 2012/13) de la Universidad Carlos III por el proyecto educativo “Deporte Inclusivo en Secundaria y Bachillerato”

Nota. Orden cronológico descendente.

CAPÍTULO VII

—

DISCUSIÓN

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN

El desarrollo de este trabajo de investigación giró en torno a un objetivo central: analizar el origen, la evolución y el impacto del programa DIE como una experiencia educativa basada en la inclusión en el ámbito de la EF. Para ello, se determinaron tres objetivos específicos que ayudaran a abordar el propósito principal. Primeramente, se presentó la fundamentación teórica y metodológica del programa, exponiendo su relación con tres procesos de inclusión a nivel internacional, y especificando su estructura de implementación actual. A continuación, se narró y analizó la evolución histórica del programa desde su inicio hasta la actualidad, destacando los principales hitos a través de la voz de sus protagonistas. Por último, se sistematizó la producción científica y académica vinculada al programa, presentando los principales hallazgos y las líneas de investigación contemporáneas.

Puesto que el capítulo V, “Evolución histórica del programa DIE”, se ha ido discutiendo a lo largo de la presentación de la información en sus diferentes apartados, en este capítulo no se incluirá una discusión independiente. Igualmente, el capítulo VI, “Producción científica y académica del programa DIE”, tampoco se abordará en esta discusión puesto que se trata de una sección que presenta, de manera descriptiva, el rendimiento tangible derivado de los más de 10 años de trayectoria del programa en formato de proyectos, formaciones, ponencias, publicaciones o reconocimientos.

Por consiguiente, este capítulo se basará en la discusión del capítulo IV de la tesis, “El programa DIE en la actualidad: fundamentación y estructura”. Con la intención de dotarla de mayor claridad, se procede a su presentación en apartados independientes.

7.1. Sobre la fundamentación teórica y las estrategias metodológicas

Fundamentación teórica

A pesar de que la autoeficacia del profesorado de EF es reconocida, de manera generalizada, como un factor importante y predictivo de la adaptabilidad y la calidad de la enseñanza hacia la inclusión de ECD en el aula (Block et al., 2010; Hutzler et al., 2019; Nowland & Haegele, 2023), los resultados de numerosas investigaciones en el contexto de la EFI han indicado que los docentes no se sienten lo suficientemente competentes para trabajar con ECD, lo que repercute negativamente en sus actitudes y en su desempeño a la hora de desarrollar las sesiones (Block & Obrusnikova, 2007; Rekaa et al., 2019) y, por ende, en las experiencias subjetivas de los ECD en la materia (Haegele & Maher, 2023; Holland & Haegele, 2021).

Una de las formas más eficaces de mejorar la autoeficacia y las actitudes del profesorado con respecto a la inclusión es la participación en programas de formación profesional. Su implicación en este tipo de prácticas puede ayudar a docentes, tanto en formación como en activo, a sentirse más competentes a la hora de atender a los ECD en las clases de EF, aumentando sus conocimientos sobre la inclusión y discapacidad, conociendo los ajustes y adaptaciones que se deben realizar en el aula, identificando los beneficios generales de la inclusión para todos los alumnos y, en definitiva, comprendiendo el proceso a seguir para impulsar una EFI de calidad (Block et al., 2010; Tant & Watelain, 2016).

La intervención educativa de concienciación hacia la discapacidad en EF que hemos expuesto a lo largo de este trabajo, el programa DIE, busca capacitar al docente a la hora de afrontar sus clases con ECD (Grassi-Roig et al., 2022), fomentar una actitud

positiva hacia la inclusión de ECD por parte de estudiantes y docentes (Ocete, 2016; Ocete et al., 2020) y, en consecuencia, promover la práctica verdaderamente inclusiva entre estudiantes con y sin discapacidad en el aula de EF (Lamata et al., 2024), contemplando y aplicando dos marcos teóricos de referencia en la EFI (Hutzler et al., 2019): la Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977) y la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991).

De manera similar al diseño e implementación del programa DIE, existen distintas propuestas de intervención en el ámbito de la EFI fundamentadas tanto en la TA como en la TCP. En España, una propuesta destacable dentro del área por su preciso y riguroso desarrollo es el programa de formación profesional *Incluye-T* (Reina, Healy, et al., 2019). Este se diseñó con el objetivo de proporcionar al profesorado de EF las herramientas, los conocimientos y las habilidades necesarias para mejorar su autoeficacia, volver a sus contextos reales de enseñanza e impartir sesiones de sensibilización hacia la discapacidad con sus estudiantes. Como resultado, y dado el éxito en la mejora de la autoeficacia entre un elevado número de docentes, estos alumnos han mostrado una mejora significativa en su actitud hacia la inclusión de compañeros con discapacidad (Reina et al., 2021). Asimismo, identificamos en la literatura otras intervenciones fundamentadas en la TA de Bandura que tienen el objetivo de reforzar la autoeficacia del profesorado. Por ejemplo, el programa descrito por Neville et al. (2019) se centra directamente en mejorar los factores que afectan a la autoeficacia relacionada con la EFI de los docentes en formación. Otro caso lo ubicamos en el trabajo de Taliaferro & Harris (2014), quienes propusieron un taller teórico-práctico de un día en el que proporcionaron información al profesorado para trabajar con estudiantes con TEA. Más en detalle, este taller incluyó estrategias e ideas para conocer e integrar a estos estudiantes en el entorno general de la EF, comunicarse con los padres y tutores, crear planes educativos individualizados,

desarrollar actividades apropiadas, adaptar el material, modificar la instrucción, garantizar la seguridad de los estudiantes, y tratar los problemas de comportamiento.

De acuerdo con Nowland & Haegele (2023), 12 de los 24 estudios incluidos y analizados en su revisión sistemática utilizaron la TA de manera aislada para guiar su trabajo, mientras que los otros 12 abordaron aspectos de la autoeficacia en el marco de otras teorías psicológicas, entre las cuales se encuentra la TCP. Por consiguiente, la TA parece ser un marco teórico acertado –y especialmente en continuo auge durante el siglo XXI (Block et al., 2013; Hutzler et al., 2019)– para el diseño de intervenciones educativas de sensibilización en EF y para el estudio de la competencia percibida de los profesores de EF hacia la enseñanza y la inclusión de ECD (Li, 2020).

Por su parte, la investigación sobre la actitud de los docentes de EF hacia la inclusión tiene una trayectoria más dilatada y ha sido una variable objeto de estudio desde la década de los 80 (Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003), aunque el verdadero punto de inflexión a partir del cual crece el interés por los estudios en esta población fue la publicación de la Declaración de Salamanca en el año 1994 (Tarantino et al., 2023). Durante estos años, algunos investigadores han aplicado el modelo de la TCP para respaldar programas o actividades de sensibilización hacia la discapacidad dirigidos a los docentes en el ámbito de la EF (Kozub et al., 2003). A comienzos de los años 90, Eichinger et al. (1991) propusieron una intervención orientada a docentes de EF en formación consistente en la información, el contacto y los mensajes persuasivos acerca de las personas con discapacidad, suponiendo que estas estrategias podrían modificar positivamente las actitudes. Otro ejemplo lo encontramos en el trabajo de Ellis et al. (2012), quienes analizaron el impacto del nivel de experiencia teórico-práctica en profesores de EF en formación en sus actitudes hacia el trabajo con ECD. Más

recientemente, Grimminger-Seidensticker & Seyda (2022) también enfocaron su investigación en estudiantes de EF universitarios, y en este caso propusieron dos intervenciones: por un lado, a un grupo se le impartieron, de manera teórica, las directrices para la planificación y el análisis de las clases de EFI y una introducción al modelo DUA; y, por otro lado, un segundo grupo recibió una introducción teórica a los conceptos básicos sobre la EFI, la heterogeneidad y la promoción individual en la materia, entre otros aspectos. Seguidamente, este grupo participó en una parte práctica en la que se pidió a los estudiantes que planificaran y aplicaran con sus compañeros secuencias didácticas inclusivas en las que se abordaran diferentes tipos de discapacidad.

Como vemos, la TCP ha servido como base a los expertos para orientar las actividades de capacitación del profesorado con el objetivo de mejorar su actitud hacia la inclusión de ECD (Rizzo & Columna, 2020; Tripp & Rizzo, 2006). Del mismo modo, en línea con lo que considera el programa DIE, esta misma teoría se emplea para fundamentar y guiar las intervenciones enfocadas directamente en los estudiantes. Por ejemplo, Gobbi et al. (2024) diseñaron una intervención para estudiantes de primaria que se centró en dos deportes paralímpicos (boccia y voleibol sentado), adaptados a su nivel de destreza, que incluyó información acerca de estos deportes, material multimedia y la simulación de discapacidades físicas, sirviéndose de estrategias de aprendizaje activo. De manera similar, Pérez-Torralba et al. (2019) propusieron un programa de sensibilización, llevado a cabo en entornos ordinarios, en el que el contenido principal fueron los deportes específicos de personas con discapacidad (boccia y goalball), y consistió en la proporción de información y material multimedia, y en la simulación de discapacidades físicas y visuales. En ambos estudios, tras el periodo de intervención, los resultados mostraron como los estudiantes participantes mejoraron su actitud hacia la discapacidad en EF. Siguiendo la misma teoría, Hutzler et al. (2007) plantearon dos intervenciones para

analizar su efecto sobre las actitudes de los estudiantes: un grupo participó en un taller en el que simulaban discapacidades de manera activa, mientras que el otro grupo asistió a un partido de exhibición de baloncesto en silla de ruedas en un formato de integración a la inversa (Hutzler et al., 2016). Sus hallazgos reflejaron como este tipo de actividades pueden aumentar positivamente las actitudes de jóvenes hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad.

Estrategias metodológicas

Al igual que ocurre con las teorías que justifican el desarrollo del programa DIE, las estrategias que secuencian las distintas fases de la intervención con el objetivo de mejorar las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad están ampliamente evidenciadas en la literatura (Freer, 2023), y se reconocen como llamativas y de interés para los participantes (Lindsay et al., 2013). Entre las tres estrategias seleccionadas para confeccionar e implementar el programa (CD, información y simulación), la que más destaca por su nivel de aplicación y por ser una predictora importante de las actitudes es el CD (Chae et al., 2019; McManus et al., 2011; Rademaker et al., 2020), tanto en contextos educativos en general (Armstrong et al., 2017) como en el marco específico de la EFI (McKay, 2018; McKay et al., 2018b). En este sentido, el PSD, desarrollado por el IPC (2006) y afín al programa DIE, es una clara referencia del uso de la Teoría del Contacto (Allport, 1954) para fundamentar la sensibilización en el contexto de la EFI (Leake et al., 2023). Contemplando los cuatro postulados que reúnen las condiciones óptimas para reducir los prejuicios y mejorar las actitudes a través del contacto (igualdad de estatus dentro del grupo, persecución cooperativa de objetivos comunes, interacciones personales significativas y apoyo a nivel legislativo e institucional), el PSD propone el mismo estatus entre el deportista paralímpico y los estudiantes en sus actividades;

fomenta la cooperación a través de actividades colaborativas; permite al deportista liderar y practicar actividades con los estudiantes; y cuenta con el apoyo de los directivos de los centros educativos, quienes, además, pueden participar activamente en el evento con el fin de fortalecer la expectativa de prácticas inclusivas (McKay, 2013).

Encontramos en la bibliografía otras intervenciones, con distintas metodologías, temporalizaciones y contenidos, que también se sustentan en la TC para mejorar las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad en EF. Por ejemplo, el programa *Unified Sports* de la organización *Special Olympics* (O'Rourke et al., 2023; Özer et al., 2012); la propuesta multi-factorial de sensibilización hacia la discapacidad de Reina et al. (2020), la cual propone varias intervenciones utilizando tres deportes paralímpicos (boccia, fútbol-5 y voleibol sentado) como contenido central, modificando el tipo de contacto con los deportistas paralímpicos, la duración de la intervención o los recursos didácticos utilizados; o el programa de deporte inclusivo llevado a cabo entre estudiantes de secundaria y personas con discapacidad intelectual presentado por Abellán et al. (2018).

Aunque con menos frecuencia, por su parte, tanto la estrategia de información como la de simulación han sido utilizadas individualmente en determinadas intervenciones de con el propósito de mejorar la actitud de los estudiantes hacia la discapacidad, bien en disciplinas genéricas dentro del ámbito educativo (Godeau et al., 2010; Lean et al., 2006), o bien de forma más concreta en EF (Columna et al., 2009; Leo & Goodwin, 2016). Sin embargo, en concordancia con lo que sugieren otras investigaciones al respecto, respaldamos la idea de que la manera más efectiva de favorecer un cambio en positivo en las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad en EF es la combinación de todas las estrategias en una única intervención (De Luna et al., 2023; Felipe-Rello et al., 2018; Ison

et al., 2010; Liu et al., 2010; McKay et al., 2015; Tanure Alves & Carvalheiro Campos, 2024), motivo por el cual el programa DIE sigue manteniendo dichas estrategias a día de hoy. En efecto, la ventaja de utilizar simultáneamente las tres estrategias radica en la capacidad de obtener una triple perspectiva acerca de la discapacidad: la *información* aporta el conocimiento teórico, los conceptos y sus características; la *simulación*, las sensaciones y las vivencias prácticas en primera persona; y, el *CD*, la experiencia directa con las personas con discapacidad (Ocete, 2016).

7.2. Sobre la relación con las iniciativas internacionales de inclusión

Según nuestro conocimiento, hasta la fecha, esta es la primera investigación que alinea un programa educativo de concienciación hacia la discapacidad en el contexto de la EF con distintas corrientes internacionales que, en cierto modo, buscan promover la inclusión de las personas con discapacidad. Por tanto, una de las grandes aportaciones de este trabajo es la justificación del programa DIE en el marco de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001), del modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

El programa DIE y la CIF

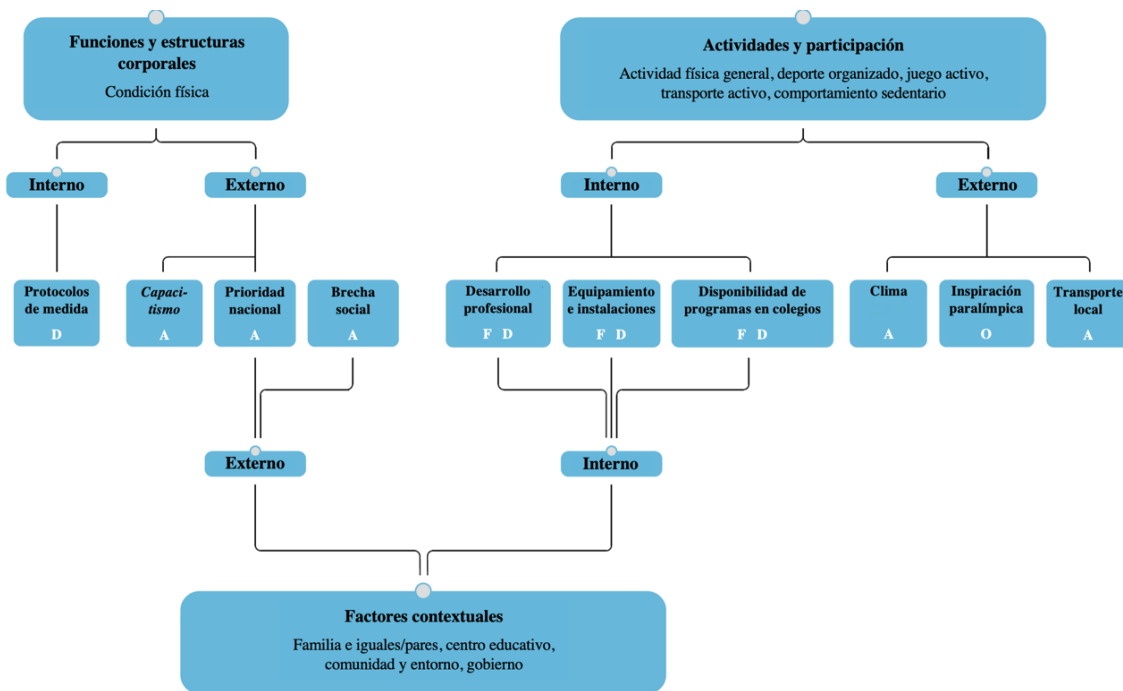
Dado que no se ha establecido un consenso internacional en el ámbito educativo acerca de qué concepción de la discapacidad se debería considerar en el momento de desarrollar un análisis, si bien tanto el modelo médico como el social han sido objeto de críticas por su aplicación en el contexto de la EF (Haegele & Hodge, 2016), el primero por postular que la limitación del funcionamiento asociada a una deficiencia es intrínsecamente incapacitante para la persona, y el segundo por separar los términos

deficiencia (percibida como una anormalidad del cuerpo) y discapacidad (contemplada como una situación de desventaja causada por la sociedad), en este trabajo proponemos el uso del paradigma bio-psico-social propuesto en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001). La CIF es un modelo basado en un marco socio-ecológico para comprender las relaciones personales que sitúa una interacción entre la deficiencia de una persona (función y estructuras corporales), las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación con los factores contextuales, que pueden representar componentes personales o ambientales.

Respecto al paralelismo del programa DIE con la CIF, discutiremos nuestra propuesta en referencia al marco general de los componentes de la CIF con los indicadores nacionales de AF para niños, niñas y adolescentes con discapacidad vinculados (*Global Matrix of Para Report Cards*; Ng et al., 2023), y los temas generados en cada uno de los componentes de la CIF con respecto a los cuatro dominios del análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades; véase la Figura 27), en el cual se indican los factores internos y externos que limitan o facilitan la participación en actividades físico-deportivas en esta población (Hutzler et al., 2023).

Figura 27

Asociaciones generales de los temas generados con los componentes de la CIF, los indicadores del Global Matrix of Para Report Cards y el marco del análisis DAFO.



Nota. Traducción de la figura de Hutzler et al. (2023, p. 438). D: debilidades; A: amenazas; F: fortalezas; O: oportunidades.

Como se ha explicado en el apartado 4.3.1., puesto que las funciones y estructuras corporales de los ECD serán difícilmente modificables por parte del profesor de EF, el programa DIE incide sobre los componentes de *actividades y participación* dentro del esquema propuesto por la CIF. Veamos, a continuación, de manera individual, cada uno de los temas generados sobre los que tiene influencia el programa DIE:

- *Desarrollo profesional*. La preparación docente para incluir a ECD en EF es un pilar fundamental en todo programa destinado al fomento de la EFI. No obstante, muchos de los países incluidos en el análisis de Hutzler et al. (2023) destacan la escasa formación de los profesionales (*debilidad*), representando una amenaza hacia la práctica deportiva de jóvenes con discapacidad, siendo España, desafortunadamente, un claro ejemplo de ello (López-Gil et al., 2023). Como

fortaleza, el programa DIE proporciona a los profesores una formación teórico-práctica en materia de conocimientos y competencias inclusivas, ofreciéndole acceso a numerosos recursos didácticos en la plataforma online www.deporteinclusivoescuela.com, con el objetivo de mejorar su labor docente y, por tanto, las experiencias de los ECD en EF (Holland & Haegele, 2021).

- *Equipamiento e instalaciones.* A pesar de que el acceso a instalaciones adaptadas o a material específico para la práctica deportiva no garantiza el éxito en el proceso de inclusión (Haegele et al., 2020), ambos elementos son esenciales para ofrecer a ECD la oportunidad de experimentar una EFI de calidad. La accesibilidad a las instalaciones deportivas (particularmente en los centros educativos) ha mejorado ligeramente en los últimos años; en cambio, el elevado coste de adquisición y mantenimiento de equipamiento deportivo específico es un factor restrictivo hacia la EFI (*debilidad*), sobre todo en los países en desarrollo (Hutzler et al., 2023). En este caso, la *fortaleza* del programa DIE reside en que los centros educativos participantes perciben –sin coste asociado– un lote de material específico para la puesta en práctica de algunos deportes del programa, el cual incluye pelotas de fútbol-5, pelotas de goalball y antifaces. Adicionalmente, cada centro dispone de otro material –más costoso y difícil de adquirir, como pueden ser sillas de ruedas deportivas o juegos de boccia– en forma de préstamo durante un tiempo.
- *Disponibilidad de programas.* Las experiencias de cualquier estudiante en su etapa escolar, tenga o no discapacidad, juegan un papel fundamental en su desarrollo personal y social. Trasladado a la EF, las vivencias de los ECD en la materia condicionarán en gran medida sus niveles de AF futuros (Ginis et al., 2021; Sit et al., 2022), por lo que programas promotores de la inclusión que atiendan adecuadamente a los ECD se erigen como un elemento tan facilitador

como necesario. Aun así, estos son escasos y poco desarrollados (*debilidad*) (Hutzler et al., 2023). El programa DIE se presenta como una intervención buenamente aplicable en entornos educativos diversos, con una estructura sólida, un largo recorrido de implementación y unas evidencias científicas claras acerca de sus efectos positivos tanto en docentes como en estudiantes (*fortaleza*).

- *Inspiración paralímpica*. Los atletas paralímpicos pueden considerarse modelos de conducta para los ECD y pueden cambiar las actitudes de la sociedad hacia las personas con discapacidad (Coates & Vickerman, 2016). Interesantemente, el legado paralímpico como motor para el desarrollo de programas se ha fomentado mediante una cobertura mediática inspiradora que ha aumentado gradualmente en las tres últimas décadas (Ferez et al., 2020). La *oportunidad* que brinda el programa DIE a los centros educativos de recibir un deportista paralímpico deriva en que tanto profesores como estudiantes puedan escuchar sus experiencias en el contexto del deporte y la educación, mostrando su visión acerca de la inclusión, y tengan la ocasión de establecer (con él o ella) un contacto directo, cercano y amable, compartiendo el espacio de práctica deportiva durante un día en el propio centro. Además, esta misma oportunidad de participar en actividades prácticas con deportistas paralímpicos y establecer un vínculo cercano con ellos aparece en la jornada de cierre del programa, el evento final.

El programa DIE y el DUA

El modelo DUA en EF se traduce en que los entornos físicos, sociales y de aprendizaje se diseñen de tal manera que los todos los estudiantes reciban el apoyo necesario a través de numerosas posibilidades de enseñanza y aprendizaje, debiendo facilitar al profesorado las herramientas para mejorar la inclusividad (Lieberman &

Houston-Wilson, 2018). Sin embargo, hasta el momento, apenas se conocen datos empíricos acerca de su aplicación (Block et al., 2021; Van Munster et al., 2019). En consecuencia, aunque la enseñanza de la EF mediante el uso del modelo DUA podría resultar exitosa para incluir a ECD, la promoción de esta práctica pedagógica, especialmente con la magnitud del interés despertado en los últimos años (Block, 2016), puede llegar a causar cierta controversia (Haegele et al., 2024).

De manera similar a las publicaciones desarrolladas en este ámbito (Gilbert, 2019; Kennedy & Yun, 2019; Lieberman & Grenier, 2019), uno de los objetivos de esta investigación fue realizar una aplicación práctica del programa DIE en el marco propuesto por el DUA mediante el emparejamiento de las diferentes acciones y actividades inherentes al programa con los principios, las pautas específicas y los puntos de verificación del modelo (CAST, 2011). No obstante, a diferencia de los mencionados estudios y teniendo presente la crítica que realizan Van Munster et al. (2019) y Haegele et al. (2024) a que todos ellos se limitan a citar ejemplos sin concretar cómo se implementan los elementos del DUA en EF, otra de las novedades de nuestro trabajo reside en que este detalla de qué manera se materializa el programa DIE en el contexto de la EF, contemplando los 25 puntos de verificación del modelo DUA con los que cumple (apartado 4.3.2.).

Además, aunque el propósito de las entrevistas para la realización de este estudio de caso no fuera abordar de manera detallada el modelo DUA –de hecho, no se formuló ninguna pregunta específica al respecto–, a raíz de las conversaciones mantenidas, los testimonios de los profesores de EF entrevistados respaldan la idea de que el alineamiento del programa DIE con los puntos de verificación del modelo DUA (CAST, 2011) es adecuado. Por ejemplo, en relación al primer principio, “Proporcionar múltiples formas

de representación”, y al punto 1.1, “Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información”, Javier dijo:

El caso fundamental es que tanto el alumno como el profesor pueden acceder a unos recursos que antes no tenía [el programa], y tenías que buscarlos por tu cuenta. Ahora están generados expresamente para las clases de EF, y es donde aparecen las fichas, las sesiones, los dibujos... Son recursos diversos que nos dan mucha información. (#7)

En cuanto al segundo principio, “Proporcionar múltiples formas de acción y expresión”, Marta sugiere que el vínculo con el punto 5.1, “Utilizar múltiples medios para la comunicación”, es acertado, señalando:

Generalmente, yo utilizo bastante la plataforma. Los alumnos miran siempre los vídeos y luego, por ejemplo, en los días de lluvia que tenemos que ir al aula y no podemos hacer una clase práctica se leen la ficha teórica y hacemos el cuestionario y la sopa de letras. (#6)

Respecto al tercer principio, “Proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso”, la misma profesora valida la propuesta con el punto 8.3, “Promover la colaboración y la comunicación”, destacando lo siguiente:

Lo que hemos hecho es incorporarlo prácticamente en todas las UD. Por ejemplo, si estamos haciendo fútbol, las dos últimas sesiones son de fútbol-5; si toca atletismo, los últimos dos días hacemos atletismo para ciegos. O sea, en nuestro caso, le metemos las sesiones del DIE al final, y la verdad es que nos funciona muy bien. (#6)

Aunque la escasa evidencia científica que respalda el modelo DUA y su implementación en EF no permite garantizar si los resultados –optimistas– prometidos por algunos autores son una realidad o incluso una posibilidad (Haegele et al., 2024), y que tampoco hemos respondido de manera directa a las preguntas de investigación formuladas por Block et al. (2021) como, por ejemplo, “¿qué conocimiento tienen los profesores de EF acerca del DUA y su aplicación?”, o “¿cómo los ECD contemplan el modelo DUA en EF en términos de creación de un entorno que satisfaga las necesidades de todos?”, lo que podemos sugerir firmemente es que, además de estar correctamente justificadas con los puntos de verificación del modelo DUA –según los manifiestos de los propios profesores entrevistados–, las diferentes acciones del programa DIE han impactado positivamente tanto en estudiantes (Ocete et al., 2020; Ocete, Lamata, et al., 2017; Pérez-Tejero, Grassi-Roig, Franco, et al., 2022) como sobre el profesorado (Grassi-Roig et al., 2022).

El programa DIE y los ODS

La AF no sólo mejora la condición física y el rendimiento deportivo de quienes la practican de manera regular, sino que también reduce el riesgo de enfermedades crónicas, como las cardiopatías, la diabetes, la osteoporosis y la obesidad, e incluso mejora la función cognitiva y la salud mental (Bull et al., 2020). Por su parte, la EF fomenta en los estudiantes el desarrollo emocional y la justicia social, así como la toma de decisiones y las habilidades de autogestión, entre las que se encuentran la autoevaluación, la fijación de objetivos, el autocontrol y la auto-planificación, todas ellas competencias necesarias para el desarrollo sostenible (Corbin, 2021) y para la consecución de los ODS propuestos en la Agenda 2030 (Fröberg & Lundvall, 2021; ONU, 2015). Pese a ello, y aunque los docentes de EF creen que esta materia puede ser un contexto importante para contribuir

al cumplimiento de los ODS (Baena-Morales, Ferriz-Valero, et al., 2021), estos también coinciden en la necesidad de formación y de recibir orientaciones prácticas sobre cómo alcanzarlos a través de la práctica (Baena-Morales et al., 2024; Baena-Morales, Jerez-Mayorga, et al., 2021).

La propuesta realizada en este trabajo esclarece de qué manera el programa DIE contribuye a la consecución de 11 metas incluidas en los ODS 3 (salud y bienestar), ODS 4 (educación de calidad), ODS 5 (igualdad de género), y ODS 10 (reducción de las desigualdades), mediante las distintas acciones que forman parte del programa. Con este fin, atendiendo a las sugerencias de Baena-Morales et al. (2023), ubicamos al profesor de EF en el centro del programa y destacamos, por ejemplo, el uso de modelos pedagógicos que faciliten su labor, como pueden ser el modelo DUA expuesto a lo largo del estudio (CAST, 2011), o el modelo de educación deportiva adaptado a las necesidades de los ECD (Pressé et al., 2011), conforme el tipo de contenidos que se incluyen en el programa para su implementación. No en vano, antes de que el programa, liderado por los profesores, dé comienzo en los centros educativos, todos reciben una formación teórico-práctica específica sobre cómo aplicarlo en el contexto concreto de la EF y acerca de cómo alcanzar las metas relacionadas con las dimensiones social, económica y medioambiental de los ODS (apartado 4.3.3.).

7.3. Sobre las fases de implementación y la evaluación

En este último apartado de la discusión nos centraremos en valorar las distintas fases que componen la implementación del programa (epígrafe 4.4.2.), así como en contrastar sus características con otros programas educativos de intervención similares y en los instrumentos de evaluación del mismo.

Fases y características de la implementación

Pese a que los estudios experimentales constituyen una buena parte de la investigación incluida en la revisión de Nowland & Haegele (2023), el enfoque de estas intervenciones se ha centrado en gran medida en la autoeficacia del profesorado de EF en formación. En contraste, el primer paso del programa DIE da respuesta a la falta de preparación del profesorado de EF en activo en materia de inclusión, condición ampliamente evidenciada en la literatura (e.g. Block et al., 2021; Block & Obrusnikova, 2007; Celestino et al., 2024; Hutzler et al., 2019; Nowland & Haegele, 2023; Vickerman, 2007). Asimismo, de acuerdo con el artículo 20 de la LGDPDIS (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013), estamos cumpliendo con uno de los grandes requisitos propuestos en la Ley en nuestro país:

Se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello. (p. 18)

El programa DIE requiere que los participantes que vayan a desarrollar el programa en su totalidad en el centro educativo tomen parte en una *formación inicial* teórico-práctica asociada a los estándares de aprendizaje del marco en el que se esté realizando el programa (Braga et al., 2018). Esta formación, a diferencia de las pocas intervenciones que encontramos orientadas a mejorar la competencia del profesorado de EF en activo en materia de inclusión (Reina, Healy, et al., 2019; Reina, Santana, et al., 2019; Taliaferro & Harris, 2014), no tiene una duración estandarizada puesto que dependerá, en gran medida, del contexto en el que se realice y de la disponibilidad de los

docentes. Aun así, ya hemos mostrado como un curso de capacitación basado en los contenidos del programa DIE con una duración de 15 horas, dirigido a docentes de EF en activo, mejoró significativamente su autoeficacia hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, física y visual (Grassi-Roig et al., 2022).

La siguiente fase en la implementación del programa consiste en la *jornada paralímpica*, una acción que queda dividida en dos partes: primero, la ponencia de un deportista paralímpico y, en segundo lugar, una jornada práctica de concienciación hacia la discapacidad en la que los estudiantes participan en actividades basadas en los contenidos deportivos del programa, dirigidas por el propio deportista y por técnicos expertos. Esta propuesta, que se realizó tomando como referencia la del *Paralympic School Day* (McKay, 2013), ha sido igualmente adoptada por distintos investigadores en el ámbito de la EFI que han diseñado intervenciones educativas con el objetivo de mejorar las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad (e.g. Felipe-Rello et al., 2018, 2020; McKay & Park, 2019; Reina et al., 2020), arrojando resultados positivos en múltiples escenarios (e.g. Liu et al., 2010; McKay, Haegele, et al., 2021; McKay, McMahon, et al., 2021; Ocete et al., 2020; Panagiotou et al., 2008).

En tercer lugar, la fase que hemos denominado *propuesta didáctica* queda protagonizada por el profesor y sus estudiantes en el aula de EF. A tal efecto, en este punto, el profesor ya ha recibido una formación inicial (fase 1) y ha estado presente en la jornada paralímpica (fase 2), momento en el que ha tenido la oportunidad de interactuar con un deportista paralímpico y observar a técnicos dirigir sesiones de algunos de los deportes incluidos en el programa DIE en formato inclusivo. De este modo, al alcanzar esta fase, se le presupone más capacitado para desarrollar las sesiones de EFI y de concienciación hacia la discapacidad con sus estudiantes.

Respecto a los contenidos al alcance del profesor para diseñar y aplicar las sesiones, el programa DIE incorpora fundamentalmente los deportes practicados por las personas con discapacidad, bien en la modalidad adaptada, como por ejemplo el baloncesto en silla de ruedas o el voleibol sentado, o bien deportes específicos de personas con discapacidad, como la boccia o el goalball. Inclusive, algunos de estos deportes se integran dentro del programa de los JJPP. De acuerdo con la literatura científica, el uso de los deportes de las personas con discapacidad en los programas de concienciación o sensibilización es una práctica muy frecuente en el contexto de la EF (Felipe-Rello & Garoz Puerta, 2014; Luarte-Rocha et al., 2023; McKay, 2013) dados los buenos resultados obtenidos en distintas variables actitudinales de los estudiantes tras su participación (e.g. Campos-Campos et al., 2023; Davis et al., 2012; Felipe-Rello et al., 2018; Grenier et al., 2014; Ison et al., 2010; McKay et al., 2015, 2023; Reina et al., 2011, 2020; Xafopoulos et al., 2009), por lo que la incorporación de nuevas modalidades deportivas a lo largo de los años puede haber sido, probablemente, una buena estrategia para mejorar el programa DIE –en general–, los recursos didácticos del profesorado –en particular– y, en consecuencia, las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad.

En cuanto a la duración (tiempo y número de sesiones) de la propuesta didáctica, si bien es cierto que el mínimo exigido a los docentes es la implementación de seis sesiones elaboradas en la plataforma (apartado 4.4.1.), la cantidad total de sesiones que se realicen lo determinará cada profesor en función de su contexto, sus particularidades y su disponibilidad (elementos extrínsecos), y de su intencionalidad y motivación (agentes intrínsecos). Aunque intervenciones educativas de sensibilización en EF con una duración breve (de una o dos sesiones) ya muestran un impacto positivo sobre las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de ECD (e.g. Abellán et al., 2018; Hutzler et al., 2007; Ison

et al., 2010; Liu et al., 2010; Reina et al., 2011, 2020), estos resultados hay que tomarlos con cautela porque, en la mayoría de los casos, no ha habido un seguimiento a largo plazo y se desconoce el efecto de la intervención pasado un cierto periodo de tiempo. Además, estas actividades puntuales son percibidas como una barrera más hacia la práctica de AF por parte de jóvenes con discapacidad, sus padres y los profesionales que trabajan con ellos en el sector deportivo (Shields & Synnot, 2016). Por ende, y conforme a las recomendaciones acerca de las características que deberían tener los programas con el objetivo de mejorar las actitudes de los estudiantes (Freer, 2021), intervenciones de sensibilización con una mayor duración, como las que también se han planteado en el ámbito de la EFI con resultados positivos (e.g. Campos-Campos et al., 2023; Felipe-Rello et al., 2018; Gobbi et al., 2024; Ocete et al., 2020; Pérez-Torralba et al., 2019; Reina et al., 2020), son notablemente más recomendables.

La cuarta y última fase del programa, el *evento final*, es una jornada que se celebra en unas instalaciones deportivas en la que todos los centros educativos participantes de una misma región acuden con una representación de estudiantes. Ahí, se llevan a cabo múltiples actividades de DI de manera simultánea para todos los grupos mediante la práctica de los deportes incluidos en el programa DIE, culminando el evento con una actividad grupal en la que, en alguna ocasión, han llegado a participar conjuntamente más de 400 estudiantes con y sin discapacidad (IB3 Noticias, 2024). Hasta donde sabemos, no existe ningún programa educativo que clausure con una jornada como la que se realiza al término del programa DIE (Ocete et al., 2015). Por este motivo, no es posible comparar la última fase del programa con otras intervenciones similares. Aun así, el profesorado de EF afirma que la secuenciación de las diferentes acciones del programa es adecuada, y que el cierre del mismo con una actividad tan atractiva y divertida, compartida con otros centros educativos, es una gran fortaleza.

Creo que todo el proceso, adquiriendo diferentes experiencias y culminando con las actividades conjuntas [refiriéndose al evento final], es muy acertado. Tener el recurso de un deportista paralímpico, después poder practicar deportes adaptados y, como digo, terminar con una jornada en la cual alumnos de diferentes colegios e institutos puedan interactuar, creo que es fundamental. (#7)

Evaluación de la implementación del programa y del impacto sobre sus protagonistas

Por un lado, a pesar de que, como hemos ido comentando a lo largo del trabajo, existen distintas intervenciones de concienciación hacia la discapacidad en EF, podemos apuntar que el programa DIE se distingue por el hecho de no haber (o no haber encontrado en la literatura consultada) ningún otro programa educativo con las mismas fases y características de implementación. Por este motivo, la evaluación interna del programa por parte de los participantes se realiza mediante cuestionarios creados *ad-hoc*, grupos de discusión, documentos de recogida de información (memorias) y datos de navegación de la página web. Toda esta información, aunque no tenga la finalidad de ser comparada con otras intervenciones ni publicada en revistas científicas, es de gran utilidad para todas las personas que trabajan para mejorar el programa.

Por otro lado, sí que identificamos en la literatura evidencias sobre la aplicación de los mismos cuestionarios y herramientas que se administran durante el desarrollo del programa DIE. Por ejemplo, respecto a los estudiantes, la *Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física para la etapa de Educación Primaria* (EAADEF-EP; Abellán et al., 2020) se ha administrado en diferentes países y contextos (Alhumaid, 2023; Mansilla & Abellán, 2022; Rojo-Ramos et al., 2023). Otro de los instrumentos, el *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Spanish version* (CAIPE-SP; Cordente-Mesas et al., 2016) también ha servido para guiar a los

investigadores, aunque ha sido utilizado en menor medida. El tercer cuestionario que se maneja con los ESD, *Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física* (CAIPER-S; Ocete, Pérez-Tejero, et al., 2017), es, probablemente, el que más se haya aplicado en los estudios de intervención para medir las actitudes de los estudiantes de secundaria (Martínez-Morales et al., 2024; Ocete et al., 2020; Pérez-Torralba et al., 2019; Reina et al., 2020). Por último, el cuestionario de medida para detectar las barreras y los facilitadores hacia la práctica de AF en ECD desarrollado por Muñoz-Hinrichsen et al. (2022), hasta el momento, no ha tenido una gran proliferación científica, entre otros motivos, porque su publicación es muy reciente.

En cuanto a los profesores, para medir sus actitudes hacia los ECD se administra el instrumento de evaluación –no específico para la materia de EF– adaptado por Solís et al. (2019), el cual ha sido utilizado con éxito en el contexto concreto de la EFI (Solís et al., 2019; Solís & Borja, 2020, 2021). Por último, la autoeficacia del profesorado se evalúa con la *Escala de Autoeficacia del Profesorado de Educación Física hacia el alumnado con Discapacidad-2* (EA-PEF-AD-2), traducida y validada al español por Reina, Ferriz, et al. (2019), del mismo modo que lo hacen estudios de corte similar (Godoy-Briceño et al., 2024; Roldán & Reina, 2021).

CAPÍTULO VIII

—

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

Más allá de ser una experiencia educativa de éxito de la que han formado y forman parte numerosas personas en el núcleo de los centros educativos (profesores de EF, estudiantes con y sin discapacidad, deportistas paralímpicos, o técnicos deportivos), el programa DIE se ha convertido en un marco de referencia y punto de encuentro para numerosas instituciones y personas que apuestan por la inclusión a través del deporte, y para ser empleado como una herramienta de transformación social en el ámbito académico y científico. Por un lado, para administraciones y entidades, tanto públicas como privadas, que han decidido respaldar el programa regularmente con una financiación estable, mediante convenios y proyectos. Por otro lado, el uso del programa como eje de formación, tanto en contextos universitarios como en entornos de divulgación científica, ha derivado en que este se re(conozca) nacional e internacionalmente por estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, investigadores y profesores en formación, docentes universitarios y otros perfiles de personas interesadas. A raíz de su difusión y puesta en práctica, y con el objetivo de potenciar sus acciones, se han realizado numerosos trabajos académicos y de investigación que han permitido dar validez y robustez al programa.

Basado en los hallazgos de esta tesis doctoral y con la pretensión de responder a los objetivos específicos establecidos para el desarrollo de la misma, las conclusiones obtenidas en esta investigación son las siguientes:

- El programa DIE, tal y como se encuentra fundamentado teóricamente y teniendo en cuenta las estrategias utilizadas para materializar su implementación, ha

- mostrado estar alineado con otras investigaciones similares de concienciación hacia la discapacidad en EF, obteniendo resultados positivos en los participantes.
- El alineamiento y la justificación del programa DIE con el marco conceptual propuesto por la CIF, con el modelo DUA y con los ODS es una aportación tan novedosa como necesaria en el campo de la EFI.
 - Las distintas acciones y actividades empleadas para la implementación del programa DIE concuerdan, una a una, con otras intervenciones educativas de sensibilización en EF; no obstante, el aspecto diferenciador de este reside en que no se ha encontrado en la literatura ningún otro programa que comprenda conjuntamente las cuatro fases propuestas, ofreciendo tantos recursos y materiales didácticos, y asegurando la participación de profesores y a estudiantes en todo momento.
 - La capacidad de evolución y adaptación del programa DIE provienen de la participación de entidades e instituciones que han respaldado vehemente el programa, ya no solo económicamente, sino también educativa y socialmente, lo que ha permitido una implementación prolongada en el tiempo y mejorada con el paso de los años.
 - El rendimiento académico-científico concreto resultante de la implementación del programa DIE representa, en gran medida, su magnitud e impacto en distintos contextos.

A modo de resumen, la EF puede compararse con un menú completo y diverso. En algunas ocasiones, será posible servir un plato común y apetitoso a todos los alumnos independientemente de sus particularidades (vegano, dieta hipocalórica, intolerancia a la lactosa, dieta sin gluten, etc.). Sin embargo, en otras ocasiones, puede ser más apropiado servir un plato más enriquecido en ciertos nutrientes según las demandas individuales. Lo

más importante será que todos se sienten en la mesa, disfruten de la comida y queden satisfechos. Por analogía, las clases de EF deben ser accesibles a todos y cada uno de los estudiantes presentes en el aula, ofreciéndoles instrucciones, recursos, medios y estrategias de enseñanza diversificadas para garantizar un entorno de aprendizaje estimulante, seguro y adecuado (Van Munster et al., 2019). El programa DIE, humildemente, pretende ser este plato que satisfaga a todos los estudiantes, utilizando al profesor como medio para tal fin.

CAPÍTULO IX

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IX. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo no está exento de limitaciones que se han detectado a lo largo de su realización. Estas se exponen a continuación con el objetivo de ser consideradas por otros investigadores y, en la medida de lo posible, abordadas en futuros estudios:

- Imposibilidad de disponer de datos cuantitativos sistematizados acerca de los efectos de la implementación del programa DIE en profesores y estudiantes durante las sucesivas ediciones del mismo.
- No haber podido realizar entrevistas a estudiantes (con y sin discapacidad) que hayan participado en distintas ediciones del programa para analizar y contrastar su opinión con la de docentes y otras personas entrevistadas.
- La muestra reducida de profesores de EF entrevistados ($n=2$) ha dificultado la explicación de la evolución del programa, visto desde el seno de los centros educativos, en alguna de sus etapas.

Respondiendo a las limitaciones detectadas en nuestro estudio y atendiendo a las necesidades expuestas en la literatura científica acerca de la EFI (Block et al., 2021) y a las orientaciones de futuro establecidas en la primera tesis doctoral que se realizó en el marco del programa DIE (Ocete, 2016), las futuras líneas de investigación que se proponen en este trabajo son:

- Estudiar, de manera sistemática y en todos los contextos de aplicación, los efectos del programa sobre distintas variables del alumnado y profesorado, contemplando en los resultados las diferentes particularidades de cada contexto.

- Expandir y aplicar el programa en nuevas regiones y en más población, en colaboración con las instituciones y administraciones locales correspondientes, para obtener resultados más concluyentes.
- Analizar, tanto cuantitativa como cualitativamente, el impacto del programa DIE sobre las experiencias subjetivas del alumnado con discapacidad en EF.
- Desarrollar e implementar más cursos de formación profesional específica para los docentes de EF, tanto en activo como en formación, orientados a mejorar su comportamiento hacia los procesos de inclusión de ECD.
- Explorar explícitamente la relación del programa DIE con la CIF, el modelo DUA y los ODS, analizando la opinión del profesorado de EF y sus necesidades de cara a una contextualización acertada.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J., Ferriz, R., Sáez-Gallego, N., & Reina, R. (2020). Actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física: validación de la EAADEF-EP a la etapa de educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 235–243. <https://doi.org/10.12800/CCD.V15I44.1465>
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., & Reina, R. (2018). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de secundaria. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 14(53), 233–242. <https://doi.org/10.5232/ricyde>
- AENOR. (2007). *UNE 170001-1:2007. Accesibilidad Universal. Criterios DALCO para facilitar la accesibilidad al entorno.*
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44–49.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3–4), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. <https://doi.org/10.15288/jsad.2011.72.322>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Ajzen, I. (2006). *Constructing a Theory of Planned Behavior Questionnaire*. <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I. (2012). Attitudes and Persuasion. In K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology* (pp. 367–393). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398991.013.0015>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitude and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55–66. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J., & Zubillaga del Río, A. (2023). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. Traducción al español, versión 2.0., modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST*. EducaDUA. https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html

- Al-Hadabi, B., Al-Zoubi, S., Bakkar, B., Al-Yahyai, F., Al-Gaseem, M., & Al-Qaryouti, I. (2021). Effects of an Adapted Physical Education Course on Attitudes toward Sport of Omani Individuals with Disabilities. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(2), 255–264. <https://doi.org/10.13189/saj.2021.090214>
- Alhumaid, M. M. (2021). Physical Education Teachers' Self-Efficacy toward Including Students with Autism in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13197). <https://doi.org/10.3390/ijerph182413197>
- Alhumaid, M. M. (2023). Primary Students' Attitudes towards Peers with Disabilities in Physical Education in Saudi Arabia. *Children*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/children10030580>
- Alhumaid, M. M., Althikr Allah, B. A., Alhuwail, A. A., Alobaid, M. A., Abu Hamad, N. N., Alsalman, Z. A., Alqahtani, S. S., Alherz, A. M., Alwael, W. M., Alhelal, A. K., Alsubaie, S. A., Alwarthan, M. S., Alnaeem, F. O., Aleid, S. H., Almuhausen, S. Y., Alobaydullah, A. A., Alzamami, A. R., Alqadiri, S. A., Alsubhi, S. H., ... Bastos, T. (2022). Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of Pre-Service Physical Education Teachers Toward Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(3898), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su12093898>
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Books.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. 1–20. <https://www.apa.org/ethics/code/index.html>

- Ammah, J. O. A., & Hodge, S. R. (2005). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40–54. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0019>
- An, J., & Goodwin, D. L. (2007). Physical education for students with spina bifida: Mothers' perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 38–58. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.38>
- An, J., & Hodge, S. R. (2013). Exploring the Meaning of Parental Involvement in Physical Education for Students With Developmental Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 147–163. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.147>
- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion Practices in Elementary Physical Education: A Social-cognitive Perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998176>
- Antala, B., Průžek, M., & Popluhárová, M. (2022). Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers towards Inclusion of Pupils with Disabilities. *Sustainability*, 14(20). <https://doi.org/10.3390/su142013292>
- Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>

- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879–888. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074727>
- Arroyo-Rojas, F., & Hodge, S. R. (2023). Phenomenological Research Involving Students with Disabilities in Physical Education: A Systematic Literature Review. *Quest*. <https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2206579>
- Australian Sports Commission. (2017). *Using TREE*. https://www.sportaus.gov.au/sports_ability/using_tree#Teaching
- Baena-Morales, S., Barrachina Peris, J., García-Martínez, S., González-Víllora, S., & Ferriz-Valero, A. (2023). La Educación Física para el Desarrollo Sostenible: un enfoque práctico para integrar la sostenibilidad desde la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(1), 1–15. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi437\(1\).1087](https://doi.org/10.55166/reefd.vi437(1).1087)
- Baena-Morales, S., Ferriz-Valero, A., Campillo-Sánchez, J., & González-Víllora, S. (2021). Sustainability Awareness of In-Service Physical Education Teachers. *Education Sciences*, 11(12), 798. <https://doi.org/10.3390/educsci11120798>
- Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Delgado-Floody, P., & Martínez-Martínez, J. (2021). Sustainable Development Goals and Physical Education. A Proposal for Practice-Based Models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2129), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042129>
- Baena-Morales, S., Prieto-Ayuso, A., Merma-Molina, G., & González-Víllora, S. (2024). Exploring physical education teachers' perceptions of sustainable development

- goals and education for sustainable development. *Sport, Education and Society*, 29(2), 162–179. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2121275>
- Ball, L., Lieberman, L., Haibach-Beach, P., Perreault, M., & Tirone, K. (2022). Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(3), 513–529. <https://doi.org/10.1177/02646196211009927>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75361-4>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2005). The Evolution of Social Cognitive Theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great Minds in Management: The Process of Theory Development* (pp. 9–35). Oxford University Press.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124342/16215-16291-1-PB.PDF?sequence=1>
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: Typically-developing students views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929–1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>
- Bea Francisco, M. P., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9:238), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>

- Black, K., & Williamson, D. (2011). Designing Inclusive Physical Activities and Games. In A. Cereijo-Roibás, E. Stamatakis, & K. Black (Eds.), *Design for Sport* (pp. 195–224). Farnham: Gower.
- Blagrave, J. (2017). Experiences of children with autism spectrum disorders in adapted physical education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, *10*(1), 17–27. <https://doi.org/10.5507/euj.2017.003>
- Blanco Guijarro, R. (2014). La adaptación a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. In Á. Marchesí, C. Coll, & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (Segunda Edición, Vol. 3, pp. 411–437). Alianza Editorial.
- Blanco Guijarro, R., Sotorrio, B., Rodríguez, V., Pintó, T., Díaz-Estébanez, E., & Martín, M. (1996). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares* (R. Blanco Guijarro, Ed.; Vol. 1). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. <https://core.ac.uk/download/pdf/41592701.pdf>
- Blinde, E. M., & McCallister, S. G. (1998). Listening to the Voices of Students with Physical Disabilities: Experiences in the Physical Education Classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *69*(6), 64–68. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605578>
- Block, M. (1994). 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*(1985), 60–77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>

- Block, M. (2016). *A Teacher's Guide to Adapted Physical Education: Including Students With Disabilities in Sports and Recreation, Fourth Edition*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Block, M., & Brady, W. (1999). Welcoming Children With Disabilities into Regular Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education, January*, 30–32.
- Block, M., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(1), 38–49. <https://doi.org/10.1123/apaq.13.1.38>
- Block, M., Haegele, J. A., Kelly, L., & Obrusnikova, I. (2021). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 92*(3), 429–442. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>
- Block, M., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly, 30*(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Block, M., Kwon, E. H., & Healy, S. (2016). Preparing Future Physical Educators for Inclusion: Changing the Physical Education Teacher Training Program. *Revista Da Associação Brasileira De Atividade Motora Adaptada, 17*(1), 9–12. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2016.v17n1.02.p9>
- Block, M., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*, 103–124. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>

- Block, M., & 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. <https://doi.org/10.1177/154079699502000108>
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43–46. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2009). *Interviewing Experts*. London: Palgrave Macmillan.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. In *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.728810>
- Bornbaum, C. C., Day, A. M. B., Izaryk, K., Morrison, S. J., Ravenek, M. J., Sleeth, L. E., & Skarakis-Doyle, E. (2015). Exploring use of the ICF in health education. *Disability and Rehabilitation*, 37(2), 179–186. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.910558>
- Braga, L., Taliaferro, A., & Blagrove, J. (2018). Inclusion in the 21st Century: Insights and Considerations for Teacher and Coach Preparation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(6), 42–49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1476938>
- Brasile, F. (1992). Inclusion: A developmental perspective. A rejoinder to “examining the concept of reverse integration.” *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(4), 293–304. <https://doi.org/10.1123/apaq.9.4.293>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bull, F., Al-Ansari, S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P., ... Willumsen, J. (2020). World Health Organization 2020 Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54, 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Calderón-Almendros, I. (2021). *La LOMLOE y el derecho a la educación inclusiva*. El Diario de La Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/portrapoliticaeducativa/2021/02/08/la-lomloe-y-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva-por-otra-politica-educativa-foro-de-sevilla/>
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897–912. <https://doi.org/10.2466/11.15.PR0.115c26z7>
- Campos-Campos, K., Del Pino, I., Valderrama, C., Wall, C., & Cáceres, F. (2023). Efecto de una intervención basada en deportes paralímpicos sobre las actitudes hacia la

- inclusión de estudiantes con discapacidad en clases de Educación Física. *Retos*, 50, 644–650. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99760>
- Carty, C., van der Ploeg, H. P., Biddle, S. J. H., Bull, F., Willumsen, J., Lee, L., Kamenov, K., & Milton, K. (2021). The First Global Physical Activity and Sedentary Behavior Guidelines for People Living With Disability. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(1), 86–93. <https://doi.org/10.1123/JPAH.2020-0629>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo. (2024a). *Programa DIE - Deportes*. <https://www.deporteinclusivoescuela.com/deportes>
- Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo. (2024b). *Programa DIE - Modalidades DIE - DIE Educación*. <https://www.deporteinclusivoescuela.com/programa-die/modalidades-die>
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E. G., Leonido, L., & Pereira, A. (2024). Physical Education Teachers’ Representations of Their Training to Promote the Inclusion of Students with Disabilities. *Education Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.3390/educsci14010049>
- Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnesio, B., & Wood, J. (2013). Peer Tutoring: Meeting the Demands of Inclusion in Physical Education Today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 43–48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767712>

- Chae, S., Park, E. Y., & Shin, M. (2019). School-based Interventions for Improving Disability Awareness and Attitudes Towards Disability of Students Without Disabilities: A Meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343–361. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education - a review. *Support for Learning*, 23(4), 168–175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: Experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32(18), 1517–1526. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.497037>
- Coates, J., & Vickerman, P. B. (2016). Paralympic Legacy: Exploring the Impact of the Games on the Perceptions of Young People With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(4), 338–357. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2014-0237>
- Columna, L., Yang, S., Arndt, K., & Lieberman, L. (2009). Using Online Videos for Disability Awareness. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 19–24. <https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598369>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2024). La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa. In *Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/786022>
- Consejería de Educación y Universidades. (2023). Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de La Comunidad de Madrid, BOCM núm. 41, de 24 de marzo de 2023*, 10–39.

https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=13164

Consejo Iberoamericano del Deporte. (2019). *Iberoamérica y la agenda 2030: el deporte como herramienta para el desarrollo sostenible*. Secretaría General Iberoamericana: Montevideo, Uruguay.

Corbin, C. B. (2021). Conceptual physical education: A course for the future. *Journal of Sport and Health Science*, 10(3), 308–322. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.10.004>

Cordente-Mesas, D., González-Víllora, S., Block, M. E., & Contreras-Jordán, O. R. (2016). Structure, validity and reliability of the children's attitudes towards integrated physical education-Spanish version (CAIPE-SP). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(2), 3–12. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.005>

Cortes Generales. (1978). Constitución Española. *Boletín Oficial Del Estado, BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, 1–40*. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Creswell, J. W., & Plano Clarck, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (Third Edition). SAGE Publications, Inc.

Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>

Davis, R., Rocco-Dillon, S., Grenier, M., Martinez, D., & Aenchbacher, A. (2012). Implementing Disability Sports in the General Physical Education Curriculum.

- Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 35–41.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598778>
- Davis, W. E., & Burton, A. W. (1991). Ecological Task Analysis: Translating Movement Behavior Theory Into Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(2), 154–177.
<https://doi.org/10.1123/apaq.8.2.154>
- De Boer, A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes?* Stichting Kinderstudies.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & 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.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Luna, W., Sur, M. H., & Shapiro, D. R. (2023). Using Paralympic School Day and Sport Education Model to Increase Awareness and Inclusion of Students With Disabilities in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 94(5), 5–15. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2185327>
- de Sousa Junior, R. R., Sousa, A. B., de Lima, A. F. B., de Barros Santos-Rehder, R., Simão, C. R., Fischer, G., Camargos, A. C. R., Clutterbuck, G. L., & Leite, H. R. (2024). Modified sports interventions for children and adolescents with disabilities: A scoping review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1–14.
<https://doi.org/10.1111/dmcn.15952>
- Delgado-Gil, S., Mendoza-Muñoz, D. M., Galán-Arroyo, C., Denche-Zamorano, Á., Adsuar, J. C., Mañanas-Iglesias, C., Castillo-Paredes, A., & Rojo-Ramos, J. (2023). Attitudes of Non-Disabled Pupils towards Disabled Pupils to Promote Inclusion in the Physical Education Classroom. *Children*, 10(1008), 1–10.
<https://doi.org/10.3390/children10061008>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Fifth Edition). SAGE Publications, Inc.
- DePauw, K. P., & Doll-Tepper, G. (2000). Towards Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The Inclusion Debate and Bandwagon Discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *17*(2), 135–143. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.135>
- Dueñas Buey, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *21*(2), 358–366. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, *12*(2011), 26–46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, *327*, 31–48. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66888/008200330015.pdf?sequence=1>
- Egea García, C., & Sarabia Sánchez, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín Del RPD*, *50*, 15–30. <http://www.referato.net/uba-proceso-2/clasificacionsomsdiscapacidad.pdf>
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing Attitudes Toward People with Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, *14*(2), 121–126. <https://doi.org/10.1177/088840649101400207>

- Ellis, M. K., Lepore, M., & Lieberman, L. (2012). Effect of Practicum Experiences on Pre-Professional Physical Education Teachers' Intentions Toward Teaching Students with Disabilities in General Physical Education Classes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 361–374. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300002>
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2019). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36.
- Etikan, I., Abubakar Musa, S., & Sunusi Alkassim, R. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1). <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Eurydice. (2024a). Atención a las necesidades educativas especiales del alumnado en centros específicos de educación especial. *Eurydice España - RediE*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-especiales-del-alumnado-en>
- Eurydice. (2024b). Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria. *Eurydice España - RediE*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-del-alumnado-en-centros>
- Felipe-Rello, C., Garoz, I., & Tejero-González, C. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos*, 37, 713–721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>

- Felipe-Rello, C., & Garoz Puerta, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199–210. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.462>
- Felipe-Rello, C., Garoz Puerta, I., & Tejero González, C. M. (2018). Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos*, 34, 258–262. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59889>
- Ferez, S., Ruffié, S., Joncheray, H., Marcellini, A., Pappous, S., & Richard, R. (2020). Inclusion through Sport: A Critical View on Paralympic Legacy from a Historical Perspective. *Social Inclusion*, 8(3), 224–235. <https://doi.org/10.17645/si.v8i3.2735>
- Fernández-López, J., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G., & Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775–783. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17012323002>
- Fernández-Soria, J., & Sevilla-Merino, D. (2021). *Cuarenta años sin una ley de educación estable: una sopa de siglas que repercute en la calidad de la enseñanza*. <https://www.rtve.es/noticias/20210913/ocho-leyes-educativas-cuatro-decadas-democracia/2170094.shtml>
- Fittipaldi-Wert, J., & Brock, S. J. (2007). I Can Play Too: Disability Awareness Activities for Your Physical Education Class. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 20(5), 30–33. <https://doi.org/10.1080/08924562.2007.10590737>
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. In *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178–183). SAGE Publications.

- Flórez García, M. Á., Aguado Díaz, A., & Alcedo Rodríguez, M. Á. (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. K., & Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-Analysis of Disability Simulation Research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 72–79. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020601>
- Freer, J. R. R. (2021). The Tripartite Intervention: Breaking Down Attitudinal Barriers in Education. *Journal of Disability Studies in Education*, 2(1), 50-76. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10006>
- Freer, J. R. R. (2023). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 652–670. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Fröberg, A. (2021). Perspectives on the integration of students with disabilities in physical education: An umbrella review of reviews published between 2010 and 2020. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 14(9). <https://doi.org/10.5507/euj.2021.002>
- Fröberg, A., & Lundvall, S. (2021). The Distinct Role of Physical Education in the Context of Agenda 2030 and Sustainable Development Goals: An Explorative Review and Suggestions for Future Work. *Sustainability*, 13(11900). <https://doi.org/10.3390/su132111900>
- Fundación Sanitas. (2017). *Nace la Cátedra Fundación Sanitas de Deporte Inclusivo en la Universidad Politécnica de Madrid*. <https://corporativo.sanitas.es/nace-la-catedra-fundacion-sanitas-deporte-inclusivo-la-universidad-politecnica-madrid/>

- Fundación Sanitas. (2024a). *12ª semana del deporte inclusivo*.
<https://corporativo.sanitas.es/fundacion-sanitas/deporte-inclusivo/10a-semana-del-deporte-inclusivo/>
- Fundación Sanitas. (2024b). *Alianza estratégica y manifiesto*.
<https://corporativo.sanitas.es/fundacion-sanitas/deporte-inclusivo/alianza-estrategica-y-manifiesto/>
- Fundación Sanitas. (2024c). *Sobre la Fundación*.
<https://corporativo.sanitas.es/fundacion-sanitas/>
- García Martín, L. (2021). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: LOMLOE, un repaso a la octava Ley Educativa de la democracia. *AIS: Ars Iuris Salmanticensis*, 9, 297–304. <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/ais/article/view/26579>
- Garn, A. C., & Cothran, D. J. (2006). The Fun Factor in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(3), 281–297.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.25.3.281>
- Gentile, A., Giustino, V., Rodriguez-Ferrán, O., La Marca, A., Compagno, G., Bianco, A., Battaglia, G., & Alesi, M. (2023). Inclusive physical activity games at school: The role of teachers' attitude toward inclusion. *Frontiers in Psychology*, 14(1158082). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1158082>
- Gilbert, E. N. (2019). Designing Inclusive Physical Education with Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(7), 15–21.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1637305>

- Ginis, K. A. M., Ploeg, H. P. Van Der, Foster, C., Lai, B., McBride, C. B., Ng, K., Pratt, M., Shirazipour, C. H., Smith, B., Vásquez, P. M., & Heath, G. W. (2021). Participation of people living with disabilities in physical activity: a global perspective. *The Lancet*, *6736*(21), 1–13. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01164-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01164-8)
- Gobbi, E., Amatori, S., Perroni, F., Sisti, D., Rocchi, M., & Neuber, N. (2024). Impact of a model-based paralympic sports project in physical education on primary school pupils' attitudes, self-efficacy, and intentions toward inclusion of peers with physical disabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2367494>
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *52*(10), e236–e242. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03731.x>
- Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J. J., Zavala Crichton, J. P., Solís Urra, P., & Rojas Moreno, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de Educación Física en Chile. *Retos*, *53*, 130–138. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102322>
- González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2018). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, *20*(10), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination

- theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159–169.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
- Goodwin, D. (2001). The Meaning of Help in PE: Perceptions of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(3), 289–303.
<https://doi.org/10.1123/apaq.18.3.289>
- Goodwin, D., & Watkinson, E. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Graham, G., Hopple, C., Manross, M., & Sitzmann, T. (1993). Novice and Experienced Children's Physical Education Teachers: Insights Into Their Situational Decision Making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197–214.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.12.2.197>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 5–19. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>
- Grenier, M. A. (2011). Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95–112.
<https://doi.org/10.1123/apaq.28.2.95>
- Grenier, M., Collins, K., Wright, S., & Kearns, C. (2014). Perceptions of a disability sport unit in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 49–66. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0006>
- Grenier, M., Miller, N., & Black, K. (2017). Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for Students with Severe Disabilities in General Physical

- Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 51–56.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330167>
- Grenier, M., Patey, M., Lieberman, L., & Brian, A. (2020). A Collaborative Approach for Engaging Students with Severe Disabilities in Physical Education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 13(2), 12.
<https://doi.org/10.5507/euj.2020.007>
- Grimminger-Seidensticker, E., & Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education*, 7(909255). <https://doi.org/10.3389/educ.2022.909255>
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Ediciones Akal.
- Güner, R., Hasanoğlu, İ., & Aktaş, F. (2020). COVID-19: Prevention and control measures in community. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50(9), 571–577.
<https://doi.org/10.3906/sag-2004-146>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Haeghele, J. A. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education. *Quest*, 71(4), 387–397.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>

- Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193–206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Haegele, J. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Maher, A. J., Kirk, T. N., & Mason, A. (2024). Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. *European Physical Education Review*, 30(2), 250–264. <https://doi.org/10.1177/1356336X231202658>
- Haegele, J. A., & Maher, A. J. (2022). Male autistic youth experiences of belonging in integrated physical education. *Autism*, 26(1), 51–61. <https://doi.org/10.1177/13623613211018637>
- Haegele, J. A., & Maher, A. J. (2023). Toward a Conceptual Understanding of Inclusion as Intersubjective Experiences. *Educational Researcher*, 52(6), 385–393. <https://doi.org/10.3102/0013189X231176287>
- Haegele, J. A., & Zhu, X. (2017). Experiences of Individuals with Visual Impairments in Integrated Physical Education: A Retrospective Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 425–435. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>
- Haegele, J., & Buckley, M. (2019). Physical Education Experiences of Alaskan Youths with Visual Impairments: A Qualitative Inquiry. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 113(1), 57–67. <https://doi.org/10.1177/0145482X18818614>
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3), 255–273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>

- Haeghele, J. A., Wilson, W., Zhu, X., Bueche, J., Brady, E., & Li, C. (2020). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Haycock, D., & Smith, A. (2011). To assist or not to assist? a study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 835–849. <https://doi.org/10.1080/13603110903452325>
- Healy, S., Msetfi, R., & Gallagher, S. (2013). “Happy and a bit nervous”: The experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222–228. <https://doi.org/10.1111/bld.12053>
- Hedrick, A. M., Haden, C. A., & Ornstein, P. A. (2009). Elaborative talk during and after an event: Conversational style influences children's memory reports. *Journal of Cognition and Development*, 10(3), 188–209. <https://doi.org/10.1080/15248370903155841>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Estudios de caso. In *Metodología de la investigación, centro de recursos en línea* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Vázquez, F. J., Casamort Ayats, J., Bofill Ródenas, A., Niort, J., & Blázquez Sánchez, D. (2011). Physical Education Teachers' Attitudes to Inclusive Education: A Review. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 103, 24–30.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, 42(6), 730–757. <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>

- Hilderley, E., & Rhind, D. J. A. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research, 1*, 1–15.
- Hodge, S., Ammahb, J. O. A., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & 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. <https://doi.org/10.1080/10349120903306756>
- Holland, K., & Haegele, J. A. (2021). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Review Update 2014–2019. *Kinesiology Review, 10*(1), 78–87. <https://doi.org/10.1123/KR.2020-0002>
- Holland, K., Haegele, J. A., Zhu, X., & Bobzien, J. (2022a). “Everybody Wants to be Included”: Experiences with ‘Inclusive’ Strategies in Physical Education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09852-x>
- Holland, K., Haegele, J. A., Zhu, X., & Bobzien, J. (2022b). “They’re Either Going to Find Ways to Include You or They’re Just Kind of Not”: Experiences of Students With Orthopedic Impairments in Integrated Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 39*(3), 321-340. <https://doi.org/10.1123/apaq.2021-0184>
- Hunt, P., & McDonnell, J. (2007). Inclusive Education. In S. Odom, R. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of Developmental Disabilities* (pp. 269–291). New York: The Guilford Press.

- Hutzler, Y. (2003). Attitudes Toward the Participation of Individuals With Disabilities in Physical Activity: A Review. *Quest*, 55(4), 347–373. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>
- Hutzler, Y. (2007). A Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities: Theoretical Foundations and Practical Examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(4), 287–304. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.4.287>
- Hutzler, Y. (2008). Las actividades físicas adaptadas como herramientas de evaluación e intervención: un punto de vista de la IFAPA. Una propuesta ecológica sistemática para la evaluación e intervención en la actividad física adaptada. In J. Pérez-Tejero (Ed.), *Discapacidad, calidad de vida y actividad físico-deportiva: la situación actual mirando hacia el futuro* (pp. 181–207). Dirección General de Promoción Deportiva. Consejería de Deportes. Comunidad de Madrid.
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68(April), 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>
- Hutzler, Y., Barak, S., Aubert, S., Arbour-Nicitopoulos, K., Tesler, R., Sit, C., Silva, D. A. S., Asunta, P., Pozeriene, J., Francisco López-Gil, J., & Ng, K. (2023). “WOT” Do We Know and Do About Physical Activity of Children and Adolescents With Disabilities? A SWOT-Oriented Synthesis of Para Report Cards. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(3), 431–455. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0123>
- Hutzler, Y., Barda, R., Mintz, A., & Hayosh, T. (2016). Reverse Integration in Wheelchair Basketball: A Serious Leisure Perspective. *Journal of Sport and Social Issues*, 40(4), 338–360. <https://doi.org/10.1177/0193723516632043>

- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & 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), 300–317. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.300>
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., & 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. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e32813a2eb6>
- Hutzler, 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. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.006>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- IB3 Notícies. (26 de marzo de 2024). *477 estudiants participen a tercera edició del Festival Esport Inclusiu DIE*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/_tPMVayoEH4?si=Rbyd2UB9kAbbWp0-
- International Paralympic Committee. (2006). *Paralympic School Day Manual*. <https://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>
- International Paralympic Committee. (2019). *VISTA 2019: Ninth Para sports science conference concludes*. <https://www.paralympic.org/news/vista-2019-ninth-para-sports-science-conference-concludes>

- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & 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. <https://doi.org/10.3109/17518423.2010.496764>
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., Geertzen, J. H. B., & Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(6), 871–881. <https://doi.org/10.1111/sms.12218>
- Jefatura del Estado. (2002). Ley 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones. *Boletín Oficial Del Estado*, BOE núm. 310, de 27 de diciembre de 2002, 1–25. <https://www.boe.es/eli/es/l/2002/12/26/50/con>
- Jefatura del Estado. (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial Del Estado*, BOE núm. 96, de 21 de abril de 2008, 1–20. [https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1)/con)
- Jefatura del Estado. (2022). Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte. *Boletín Oficial Del Estado*, BOE núm. 314, de 31 de diciembre de 2022, 1–87. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/12/30/39/con>
- Jefatura del Estado. (2024). Reforma del artículo 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024. *Boletín Oficial Del Estado*, BOE núm. 43, de 17 de febrero de 2024, 19462–19471. [https://www.boe.es/eli/es/ref/2024/02/15/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ref/2024/02/15/(1))

- Jeong, M., & Block, M. E. (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 239–246. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599751>
- Jung, J. (2012). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 157–175. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565471>
- Keene, M. A., Haegele, J. A., Ball, L. E., Nowland, L. A., & Zhu, X. (2024). Exploring Blind and Visually Impaired Students' Views on How to Improve Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(3), 416-424. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0013>
- Kelso, A., Linder, S., Reimers, A. K., Klug, S. J., Alesi, M., Scifo, L., Borrego, C. C., Monteiro, D., & Demetriou, Y. (2020). Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101770>
- Kennedy, W., & Yun, J. (2019). Universal Design for Learning as a Curriculum Development Tool in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(6), 25–31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1614119>
- Kingsdorf, S., Pančocha, K., Ivanova, K., Farka, A., & Troshanska, J. (2024). Investigating reported self-efficacy, attitudes, challenges, and knowledge of physical educators of autistic children across Europe. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2366723>

- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society*, 21(1), 4–21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132–158. <https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.132>
- Kozub, F. M., Lienert, C., & College, M. (2003). Attitudes Toward Teaching Children With Disabilities: Review of Literature and Research Paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 323–346. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.4.323>
- Krause, J. M., O’Neil, K., & Jones, E. (2020). Technology in Physical Education Teacher Education: A Call to Action. *Quest*, 72(3), 241–259. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1685553>
- Kwon, E. H., Block, M., Healy, S., & Kim, T. E. (2022). Adapted Physical Education: The Perspective of Asian Parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(91). <https://doi.org/10.3390/ijerph19010091>
- Lamata, C., Grassi-Roig, M., Coterón, J., Becerra-Muñoz, W., & Pérez-Tejero, J. (2024). The inclusion of students with special educational needs in physical education according to the opinion of its protagonists: a qualitative study in Spain. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2309350>
- Leake, M., Block, M., & McKay, C. (2023). Using Paralympic School Day as a Model for an Adapted Physical Education Professional Development for Physical Educators. *The Physical Educator*, 80, 263–277. <https://doi.org/10.18666/tpe-2023-v80-i3-11533>

- Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 227–242. <https://doi.org/10.1177/1469787406069056>
- Learday Antolín, L., Mendoza Laiz, N., Reina, R., Sanz Rivas, D., & Pérez-Tejero, J. (2018). *Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España*. Madrid: Cinca.
- Lee, K., Narasaki-Jara, M., Park, J., Lai, B., Davis, R., & Oh, J. (2020). The Long-term Effect of a Paralympic Sports Class on Korean High School Students' Attitudes towards Peers with Disabilities and Perceptions of Their Human Rights. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1360–1372. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1758303>
- Leo, J., & Goodwin, D. (2016). Simulating Others' Realities: Insiders Reflect on Disability Simulations. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(2), 156–175. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0031>
- Leo, J., & Goodwin, D. L. (2013). Pedagogical Reflections on the Use of Disability Simulations in Higher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4), 460–472. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.4.460>
- Li, C. (2020). Self-efficacy theory. In J. Haegele, S. Hodge, & D. Shapiro (Eds.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1st ed., pp. 313–325). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429052675>
- Li, C., Haegele, J. A., McKay, C., & Wang, L. (2021). Including students with physical disabilities in physical education in Singapore: Perspectives of peers without disabilities. *European Physical Education Review*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/1356336X211025871>

- Li, C., Wang, L., Block, M. E., Sum, R. K. W., & Wu, Y. (2018). Psychometric properties of the physical educators' self-efficacy toward including students with disabilities—autism among Chinese preservice physical education teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *35*(2), 159–174. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0086>
- Lieberman, L. J. (2017). The Need for Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *88*(3), 5–7. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1271257>
- Lieberman, L. J., Dunn, J. M., Van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *17*(1), 20–39. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.1.20>
- Lieberman, L. J., & Grenier, M. (2019). Infusing Universal Design for Learning into Physical Education Professional Preparation Programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *90*(6), 3–5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1615790>
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2018). *Strategies for Inclusion: Physical Education for Everyone* (Third Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived Barriers to Including Students With Visual Impairments in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *19*(3), 364–377. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.364>
- Lieberman, L. J., James, A. R., & Ludwa, N. (2004). The Impact of Inclusion in General Physical Education for All Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *75*(5), 37–41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2004.10607238>

- Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020). Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future. *Frontiers in Education*, 4(164). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00164>
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623–646. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- Lindsay, S., McPherson, A. C., Aslam, H., McKeever, P., & Wright, V. (2013). Exploring Children's Perceptions of Two School-Based Social Inclusion Programs: A Pilot Study. *Child and Youth Care Forum*, 42(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9183-9>
- Lindsey, I., & Chapman, T. (2017). *Enhancing the Contribution of Sport to the Sustainable Development Goals*. The Commonwealth: London, UK.
- Liu, Y., Kudláček, M., & Ješina, O. (2010). The Influence of Paralympic School Day on Children's Attitudes Towards People With Disabilities. *Acta Gymnica*, 40(2), 63–69.
- López-Gil, J. F., Aznar, S., Roman-Viñas, B., Brazo-Sayavera, J., Izquierdo-Gómez, R., Barrios-Fernández, S., Rodríguez Ferrán, O., & Aubert, S. (2023). Results From Spain's 2022 Para Report Cards on Physical Activity of Children and Adolescents With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(3), 551–559. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0093>
- Luarte-Rocha, C., López-Casanova, L., Navarro-Gajardo, V., Pleticosic, Y., Sagredo-Aravena, R., Castelli, L. F., & Campos-Campos, K. (2023). Awareness programs towards people with disabilities in the school context, physical education and health.

- A systematic review of the last 10 years. *Retos*, 50, 1281–1288.
<https://doi.org/10.47197/retos.v50.99529>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (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(1), 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Maher, A. J. (2017). ‘We’ve got a few who don’t go to PE’: Learning support assistant and special educational needs coordinator views on inclusion in physical education in England. *European Physical Education Review*, 23(2), 257–270.
<https://doi.org/10.1177/1356336X16649938>
- Maher, A. J., & Fitzgerald, H. (2020). Initial teacher education and continuing professional development: the perspectives of special school physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 18–33.
<https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696687>
- Maher, A. J., & Haegele, J. A. (2022). Disabled children and young people in sport, physical activity and physical education. *Sport, Education and Society*, 27(2), 129–133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1967119>
- Maher, A. J., & Haegele, J. A. (2024). Beyond spatial materiality, towards inter- and intra-subjectivity: conceptualizing exclusion in education as internalized ableism and psycho-emotional disablement. *British Journal of Sociology of Education*, 45(4), 531–546 <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2334272>
- Maher, A. J., McVeigh, J., Thomson, A., & Knight, J. (2023). Exclusion, inclusion and belonging in mainstream and disability sport: Jack’s story. *Qualitative Research in*

- Sport, Exercise and Health*, 15(1), 123–138.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2111457>
- Mansilla, P., & Abellán, J. (2022). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. *Sportis Sci J*, 8(1), 60–80. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>
- Manso-Lorenzo, V., Evangelio, C., Ruiz-Tendero, G., & González-Víllora, S. (2020). Teacher or student-centred model? Step-by-step analysis of basic psychological needs of a new sport – goubak. *Journal of Physical Activity and Sport*, 20(6), 3212–3221. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s6436>
- Martínez Abellán, R., de Haro Rodríguez, R., & Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149–164.
- Martínez-Morales, J. R., Martínez-Gallego, R., & Ramón-Llin, J. (2024). Effects of an inclusive running event on children’s attitudes toward disability students in physical education. *Retos*, 56, 1056–1065. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.102545>
- Maxwell, G., Alves, I., & Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63–78.
<https://doi.org/10.3109/17518423.2011.633108>
- McKay, C. (2013). Paralympic School Day: A Disability Awareness and Education Program. *Palaestra*, 27(4), 14–19.
- McKay, C. (2018). The value of contact: Unpacking Allport’s contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 21–25.

- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331–348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
- McKay, C., Haegele, J. A., & Pérez-Torralba, A. (2021). ‘My perspective has changed on an entire group of people’: undergraduate students’ experiences with the Paralympic Skill Lab. *Sport, Education and Society*, 27(8), 946–959. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1949702>
- McKay, C., Haegele, J., & Block, M. (2019). Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students. *European Physical Education Review*, 25(3), 745–760. <https://doi.org/10.1177/1356336X18768038>
- McKay, C., Kirk, T. N., & Leake, M. (2023). “I Thought It Was Going to Be Trash”: Rural High School Students’ Disability-Related Perception Change Following Paralympic School Day. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(4), 728-736. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0163>
- McKay, C., McMahon, J., Haegele, J., & Walters, J. (2021). Utilising Paralympic skill lab in higher education: exploring the student experience. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1936096>
- McKay, C., & Park, J. Y. (2019). The Impact of Paralympic Skill Lab on College Student Cognitive Attitudes toward Inclusive Lifetime Sport and Fitness. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 3(3), 67–76. <https://doi.org/10.1080/24711616.2018.1551732>
- McKay, C., Park, J. Y., & Block, M. (2018a). Exploring the variables associated with student attitudes toward inclusion in physical education after taking part in the

- Paralympic School Day programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 329–347. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550117>
- McKay, C., Park, J. Y., & Block, M. (2018b). Fidelity Criteria Development: Aligning Paralympic School Day With Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 233–242. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0064>
- McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579–590. <https://doi.org/10.1177/0265407510385494>
- Mihajlovic, C. (2024). Perceptions of Collaboration Between General and Special Educators in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 41(1), 1–24. <https://doi.org/10.1123/apaq.2023-0104>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Del Estado, BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013*, 1–64. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Estadística de las Enseñanzas No Universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fd110b44-403b-426b-a1ba-aa8e0b357abe/notaresumen-2023.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996a). Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. *Boletín Oficial Del Estado, BOE núm. 44*,

- de 20 de febrero de 1996*, 1–23. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3689-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996b). Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial Del Estado, BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996*, 1–32. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado, BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020*, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial Del Estado, BOE núm. 289, de 03 de diciembre de 2013*, 1–44. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & 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. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., Morley, I., & Maher, A. (2020). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review, 27*(2), 401–418. <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>

- Muñoz-Hinrichsen, F., Castelli Correia, L. F., Martínez-Aros, A., Herrera, F., Vergara Ortuzar, R., & Osorio Fuentealba, C. (2024). Self-efficacy of physical education teachers in Chile regarding the inclusion of children and adolescents with disabilities in school settings. *Journal of Physical Education and Sport*, *24*(2), 267–274. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.02032>
- Muñoz-Hinrichsen, F., Martínez-Aros, A., & Herrera, F. (2022). Traducción y adaptación transcultural del cuestionario para niños «Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities (BaFSCH)» para su uso al español en Chile. *Retos*, *44*, 695–701. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91377>
- Murata, N. M., & Hodge, S. R. (1997). Training Support Personnel for Inclusive Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *68*(9), 21–25. <https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10605023>
- Murphy, N. A., & Carbone, P. S. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, *121*(5), 1057–1061. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0566>
- NCHPAD. (2021). *Laying the Foundation for Universal Design for Learning in Physical Education*. <https://www.nchpad.org/fppics/Universal%20Design%20for%20Learning%20in%20PE.pdf>
- Neville, R. D., Makopoulou, K., & Hopkins, W. G. (2019). Effect of an Inclusive Physical Education (IPE) Training Workshop on Trainee Teachers' Self-Efficacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *91*(1), 102–114. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1650877>

- Ng, K., Klavina, A., Ferreira, J. P., Barrett, U., Pozeriene, J., & Reina, R. (2021). Teachers' preparedness to deliver remote adapted physical education from different european perspectives: updates to the european standards in adapted physical activity. *European Journal of Special Needs Education, 36*(1), 98–113. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872848>
- Ng, K., Sit, C., Arbour-Nicitopoulos, K., Aubert, S., Stanish, H., Hutzler, Y., Santos Silva, D. A., Kang, M.-G., López-Gil, J. F., Lee, E.-Y., Asunta, P., Pozeriene, J., Urbański, P. K., Aguilar-Farias, N., & Reilly, J. J. (2023). Global Matrix of Para Report Cards on Physical Activity of Children and Adolescents With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 40*(3), 409–430. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0111>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nowicki, E. A., & 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. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Nowland, L. A., & Haegele, J. A. (2023). The Self-Efficacy of Physical Education Teachers to Teach Students with Disabilities: A Systematic Review of Literature. *Adapted Physical Activity Quarterly, 40*(4), 758–780. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0135>
- Nowland, L. A., Haegele, J. A., Zhu, X., Keene, M. A., & Ball, L. E. (2024). What is my value? Visually impaired student reflections about feeling valued in PE.

- International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2318295>
- O'Brien, D., Kudlacek, M., & Howe, P. D. (2009). A Contemporary Review of English Language Literature on Inclusion of Students With Disabilities in Physical Education: A European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46–61. <https://doi.org/10.5507/euj.2009.004>
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637–644. <https://doi.org/10.2466/PMS.106.2.637-644>
- Obrusnikova, I., & Block, M. (2020). Historical context and definition of inclusion. In J. Haegele, S. Hodge, & D. Shapiro (Eds.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1st ed., pp. 65–80). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429052675>
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(2), 127–142. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.2.127>
- Obrusnikova, I., & Dillon, S. R. (2012). Students' beliefs and intentions to play with peers with disabilities in physical education: Relationships with achievement and social goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 311–328. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.311>
- Obrusnikova, I., Valkova, H., & Block, M. E. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230–245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>

- Ocete, C. (2016). *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, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.39683>
- Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L. J., & Pérez-Tejero, Y. J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society and Education, 9*(2), 299–310. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.846>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos, 27*(1), 140–145. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34366>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy, 27*(1), 19–31. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Franco, E., & Coterón, J. (2017). Validación de la versión española del cuestionario “Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R).” *Psychology, Society and Education, 9*(3), 447–457. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.1025>
- Oliver, M. (1996). Education for All? A Perspective on an Inclusive Society. In *Understanding Disability* (pp. 78–94). Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6_7

- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;sequence=1
- OMS. (2023). *Discapacidad: datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- OMS & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf
- ONU. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.unfpa.org/es/resources/transformar-nuestro-mundo-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-0>
- O'Rourke, R. H., Orr, K., Renwick, R., Wright, F. V., Noronha, J., Bobbie, K., & Arbour-Nicitopoulos, K. P. (2023). The Value of Incorporating Inclusive Sports in Schools: An Exploration of Unified Sport Experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(4), 629–648. <https://doi.org/10.1123/apaq.2021-0188>
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamiş, E., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.09.011>
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek 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. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.007>
- Park, S. S., Koh, Y., & Block, M. (2014). Contributing Factors for Successful Inclusive Physical Education. *Palaestra*, 28(1), 42–49.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad En La Educación Superior*, 8, 73–84.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Paul, T., Di Rezze, B., Rosenbaum, P., Cahill, P., Jiang, A., Kim, E., & Campbell, W. (2022). Perspectives of Children and Youth with Disabilities and Special Needs Regarding Their Experiences in Inclusive Education: A Meta-Aggregative Review. *Frontiers in Education*, 7(864752). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.864752>
- Pérez-Tejero, J. (2021). *Cómo lograr que las clases de educación física sigan siendo inclusivas*. <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/11144696/04/21/Como-lograr-que-las-clases-de-educacion-fisica-sigan-siendo-inclusivas.html>
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C., & Coterón, J. (2013). Deporte Inclusivo en la Escuela. In J. Pérez-Tejero, M. Barba, & L. García-Abadía (Eds.),

- Serie “Publicaciones del CEDI – 3.”* Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport.
- Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Sampedro, J. (2010). Discapacidad, actividad física y deporte: clave para la calidad de vida. In J. Pérez-Tejero (Ed.), *Serie “Publicaciones del CEDI – 1.”* Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport.
- Pérez-Tejero, J., Grassi-Roig, M., & Coterón, J. (2021). El programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela.” In O. Rodríguez-Ferrán & R. Fernández Lagar (Eds.), *Buenas prácticas inclusivas en recreos y deporte en edad escolar* (pp. 95–103). Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia. Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2885>
- Pérez-Tejero, J., Grassi-Roig, M., Coterón, J., & Hutzler, Y. (2022). Reverse Integration in Wheelchair Basketball—A Mixed-Method Spanish Stakeholders’ Perspective. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(2), 177–196. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0028>
- Pérez-Tejero, J., Grassi-Roig, M., Franco, E., & Coterón, J. (2022). Efectos de un programa de concienciación hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos*, 45, 1041–1049. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93777>
- Pérez-Tejero, J., & Hernández-Vázquez, J. L. (2021). La inclusión como servicio en las estructuras del bádminton. In J. L. Hernández-Vázquez & J. Pérez-Tejero (Eds.), *Manual de formación en bádminton inclusivo: proyecto B4All* (pp. 275–294). Madrid: Federación Española de Bádminton. <http://hdl.handle.net/11531/68332>
- Pérez-Tejero, J., & Ocete, C. (2021). La discapacidad y su relación con la salud. In J. L. Hernández-Vázquez & J. Pérez-Tejero (Eds.), *Manual de formación en bádminton*

- inclusivo: proyecto B4All* (pp. 71–90). Madrid: Federación Española de Bádminton.
<http://hdl.handle.net/11531/68332>
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., & 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*, 8(29), 258–271.
<https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Soto-Rey, J., Charry-Ossa, A., de Linaje García, J. A., & García-Hernández, J. J. (2013). Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo: Cuatro años de fomento del deporte inclusivo a nivel práctico, académico y científico. In J. Pérez-Tejero (Ed.), *Serie “Cuadernos del CEDI – 1.”* Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport.
- Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., & González-Villora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455–468.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389–404. <https://doi.org/10.1123/apaq.18.4.389>

- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751–766. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Pressé, C., Block, M. E., Horton, M., & Harvey, W. J. (2011). Adapting the Sport Education Model for Children with Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(3), 32–39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598595>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students With Disabilities. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414>
- Ramsden, R., Hayman, R., Potrac, P., & Hettinga, F. J. (2023). Sport Participation for People with Disabilities: Exploring the Potential of Reverse Integration and Inclusion through Wheelchair Basketball. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph20032491>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (n.d.). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. [En Línea]. 2ª Edición (Versión Provisional). Retrieved May 1, 2024, from <https://www.rae.es/dpd/género>
- Reina, R., Ferriz, R., & Roldán, A. (2019). Validation of a Physical Education Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students with Disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10(October), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>

- Reina, R., Haegele, J. A., Pérez-Torralba, A., Carbonell-Hernández, L., & Roldán, A. (2021). The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review, 27*(4), 837-853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(4), 319–331. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education, 8*(2), 93–103. <https://doi.org/10.25115/psyse.v8i2.455>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly, 36*(1), 132–149. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M., & Roldán, A. (2020). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education, 37*(1), 57–73. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842973>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & 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.
<https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldán, A. (2019). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: A comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability*, 11(5824), 1–10.
<https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Řičica, J., Baloun, L., Ješina, O., Pavlová, I., & Kudláček, M. (2021). Changes of Attitudes Towards Inclusion in the Physical Education after Experiencing the educational programme Paralympic school day. *E-Pedagogium*, 21(2), 33–45.
<https://doi.org/10.5507/epd.2021.016>
- Rillotta, F., & 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.
<https://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Rimmer, J. H., & Marques, A. C. (2012). Physical activity for people with disabilities. *The Lancet*, 380(9838), 193–195. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61028-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61028-9)
- Rimmer, J. H., Riley, B., Wang, E., Rauworth, A., & Jurkowski, J. (2004). Physical activity participation among persons with disabilities: Barriers and facilitators. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(5), 419–425.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.02.002>

- Ríos, M. (2001). El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de educación física. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 5, 20–30.
- Ríos, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Editorial Paidotribo.
- Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de educación física. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 21, 81–91.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación Física en España: análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 9, 83–114.
- Rizzo, T. L., & Columna, L. (2020). Theory of planned behavior. In J. Haeghele, S. Hodge, & D. Shapiro (Eds.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1st ed., pp. 326–346). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429052675>
- Rizzo, T. L., Davis, W. E., & Toussaint, R. (1994). Inclusion in Regular Classes: Breaking from Traditional Curricula. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(1), 24–26.
- Rizzo, T. L., & Lavay, B. (2000). Inclusion: Why the Confusion? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(4), 32–36. <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605127>
- Rojo-Ramos, J., Gomez-Paniagua, S., Adsuar, J. C., Mendoza-Muñoz, M., Castillo-Paredes, A., Denche-Zamorano, A., Garcia-Gordillo, M. A., & Barrios-Fernandez, S. (2023). Attitudes towards Peers with Disabilities among Schoolchildren in

- Physical Education Classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph20053802>
- Roldán, A., & Reina, R. (2019). Evolución de las estructuras escolares para alumnos y alumnas con discapacidad: de la escuela especial a la escuela inclusiva. In F. Muñoz-Hinrichsen (Ed.), *Actividad Física Adaptada para Personas en Situación de Discapacidad* (pp. 123–174). Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás. RIL editores.
- Roldán, A., & Reina, R. (2021). Are Self-Efficacy Gains of University Students in Adapted Physical Activity Influenced by Online Teaching Derived From the COVID-19 Pandemic? *Frontiers in Psychology*, 12:654157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.654157>
- Rouse, P. (2009). *Inclusion in Physical Education: Fitness, motor, and social skills for students of all abilities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ruíz, P. (1994). La adecuación curricular individual en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 38, 41–50. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/377850>
- Sammon, K., Baker, L., & Lieberman, L. J. (2020). Overcoming Inclusion Barriers for Students with Disabilities in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 92(1), 51–54. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1811654>
- San Martín, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(2300), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su13042300>

- Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación inclusiva para el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. In H. Rodríguez Navarro & L. Torrego Egido (Eds.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 107–119). Wolters Kluwer España.
- Sanitas. (28 de septiembre de 2023). *Documental “Power: el origen” - Fundación Sanitas*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://youtu.be/8z2KgZaRQ5A?si=WDQ1mEye5cDE9fe4>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 26*(3), 201–219. <https://doi.org/10.1123/apaq.26.3.201>
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. In S. Garvis & D. Pendergast (Eds.), *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (pp. 37–51). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_3
- Sherrill, C. (2003). Should social inclusion be a major goal of physical education? *Palaestra, 19*(2), 56–57.
- Sherrill, C. (2004). Young people with disability in physical education/ physical activity/sport in and out of schools: technical report for the World Health Organization. *International Council of Sport Science and Physical Education, 1–23*. <https://www.icsspe.org/sites/default/files/YOUNGPEOPLE.pdf>

- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatrics*, *16*(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0544-7>
- Shields, N., Synnot, A., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, *46*, 989–997. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-090236>
- Sit, C., Aubert, S., Carty, C., Silva, D. A. S., López-Gil, J. F., Asunta, P., Palad, Y., Guisihan, R., Lee, J., Nicitopoulos, K. P. A., Vanderloo, L. M., Stanish, H., Haegele, J., Urbański, P. K., Pozeriene, J., Hutzler, Y., & Ng, K. (2022). Promoting Physical Activity Among Children and Adolescents with Disabilities: The Translation of Policy to Practice Internationally. *Journal of Physical Activity and Health*, *19*(11), 758–768. <https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0351>
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *17*, 176–196.
- Smith, A. (2004). The Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in Secondary School Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *9*(1), 37–54. <https://doi.org/10.2478/v10237-011-0006-y>
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *10*(1), 137–149. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221>
- Solís, P., & Borja, V. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *VIREF*

- Revista de Educación Física*, 9(3), 87–103.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340609>
- Solís, P., & Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7–12.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Solís, P., Pedrosa, I., & Mateos-Fernández, L. M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities / Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 576–608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Sparkes, A. C. (1998). Validity in Qualitative Inquiry and the Problem of Criteria: Implications for Sport Psychology. *The Sport Psychologist*, 12(4), 363–386.
<https://doi.org/10.1123/tsp.12.4.363>
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Segunda edición). Narcea S.A. de Ediciones.
- Story, M. (2011). The principles of universal design. In W. Presler & K. Smith (Eds.), *Universal Design Handbook* (2nd ed., pp. 4.3-4.12). New York: McGraw Hill.
- Taliaferro, A., & Harris, N. P. (2014). The Effects of a One-Day Workshop on Physical Educators' Self-Efficacy Toward Inclusion of Students with Autism. *Palaestra*, 28(3), 38–43.

- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & 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. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Tanure Alves, M., Grenier, M., Haegele, J., & Duarte, E. (2020). 'I didn't do anything, I just watched': perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1129–1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Tanure Alves, M. L., & Carvalheiro Campos, M. J. (2024). School physical education and disabled students: what about Paralympic sports? *Journal of Curriculum Studies*, 56(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2306346>
- Tanure Alves, M. L., de Souza, J. V., Grenier, M., & Lieberman, L. (2021). The invisible student in physical education classes: voices from Deaf and hard of hearing students on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 231–246. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931718>
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36(100456). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2023). Teachers' attitudes towards inclusion in physical education: systematic review and meta-analysis of studies

- conducted before and after the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2287465>
- Teixeira Fabricio dos Santos, L. G., Arroyo-Rojas, F., Martinez Rivera, S., Felipe Castelli Correia de Campos, L., Nowland, L. A., Wilson, W. J., & Haegele, J. A. (2024). Barriers and Facilitators to Including Students With Down Syndrome in Integrated Physical Education: Chilean Physical Educators' Perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0298>
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Tripp, A., French, R., & 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. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.4.323>
- Tripp, A., & Rizzo, T. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 310–326. <https://doi.org/10.1123/apaq.23.3.310>
- Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32–48. <https://doi.org/10.4135/9781446288733>
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude Theories of Relevance to Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12–27.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernández, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Carmelo Adsuar, J., Acevedo-Duque, Á., & Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish Teachers' Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education:

- The Relationship between Age and Years of Teaching Experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5750).
<https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. *Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spain.locale=es
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, 1–49.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spain.locale=es
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. París: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849.locale=es>
- UNESCO. (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spain.locale=es
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spain.locale=es
- UNESCO. (2017a). *MINEPS VI - Plan de Acción de Kazán*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252725.locale=es>
- UNESCO. (2017b). *UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785>

- UNESCO. (2019a). *Directrices para un lenguaje inclusivo en el ámbito de la discapacidad*. <https://www.ungeneva.org/es/about/accessibility/disability-inclusive-language>
- UNESCO. (2019b). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? *Foro Internacional Sobre Inclusión y Equidad En La Educación “Todas y Todos Los Estudiantes Cuentan”*, Cali, Colombia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386_spa
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Valdivieso Burón, J. (2021). La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: avanzando hacia una inclusión positiva. *DYLE: Dirección y Liderazgo Educativo*, 10, 16–21. <https://www.dyle.es/la-atencion-educativa-a-la-diversidad-en-la-lomloe-avanzando-hacia-una-inclusion-positiva/>
- Van Munster, M. A., Lieberman, L. J., & Grenier, M. A. (2019). Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(3), 359–377. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0145>
- Varea, V., González-Calvo, G., & García-Monge, A. (2022). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 32–42. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-

- analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469.
<https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Verderber, J., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing Student Intention to Participate in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 26–45.
- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review*, 13(3), 385–402.
<https://doi.org/10.1177/1356336X07083706>
- Wang, L. (2019). Perspectives of Students With Special Needs on Inclusion in General Physical Education: A Social-Relational Model of Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242–263. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0068>
- Wang, Y.-S., Liu, L., Wei, X.-W., & Block, M. (2020). The Self-Efficacy of Preservice Physical Education Teachers in Disabilities Education in China. *Sustainability*, 12(18), 7283. <https://doi.org/10.3390/su12187283>
- Warburton, D. E. R., & Bredin, S. S. D. (2017). Health benefits of physical activity: A systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology*, 32(5), 541–556. <https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación, Núm. extraordinario*, 45–73. <http://hdl.handle.net/11162/71463>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311–337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>

- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2018). Physical education-related home–school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X18777263>
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. S., Seippel, & Block, M. (2021). Parental satisfaction with inclusion in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1061–1078. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597930>
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M., & Seippel, Ø. N. (2019). Motivational Pathways to Social and Pedagogical Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19–41. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0019>
- Wilhite, B., Mushett, C. A., Goldenberg, L., & Trader, B. R. (1997). Promoting Inclusive Sport and Leisure Participation: Evaluation of the Paralympic Day in the Schools Model. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(2), 131–146. <https://doi.org/10.1123/apaq.14.2.131>
- Wilson, W. J., Haegele, J. A., & Kelly, L. E. (2020). Revisiting the Narrative about Least Restrictive Environment in Physical Education. *Quest*, 72(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602063>
- Wiskochil, B., Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Petersen, S. (2007). The effects of trained peer tutors on the physical education of children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(6), 339–350. <https://doi.org/10.1177/0145482x0710100604>
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the Intervention Program “Paralympic School Day” on Attitudes of Children Attending International School Towards Inclusion of Students with Disabilities. *Acta Gymnica*, 39(4), 63–71.

- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yarimkaya, E., & Rizzo, T. L. (2020). Beliefs and Attitudes of Turkish Physical Educators Toward Teaching Students with Disabilities in Inclusive Physical Education Classes. *Palaestra*, *34*(4), 27–36.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (Sixth Edition). SAGE Publications, Inc.

ANEXOS

Anexo 1. Informe del Comité de Ética de la Universidad Politécnica de Madrid para el programa Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE)



UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
DE MADRID

INFORME QUE EMITE EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

A petición de la Vicerrectora de Investigación, Innovación y Doctorado de la Universidad Politécnica de Madrid,

D^a Asunción Gómez Pérez, de un dictamen sobre los aspectos éticos del Proyecto “Programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE)”, cuyo investigador principal es D. Javier Pérez Tejero del Grupo Salud y Rendimiento Humano/AFIPE de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF), emito el siguiente informe:

El solicitante declara conocer los principios éticos y las normas legales que rigen las actividades de investigación y se compromete a respetar estos principios y normas en el desarrollo del estudio propuesto. Igualmente, se compromete a no modificar los protocolos de investigación y a solicitar una nueva autorización en caso de modificación.

El solicitante declara conocer la legislación relativa a la protección de datos y se compromete a respetar la confidencialidad de los datos personales de este estudio, así como a hacer explícito este compromiso ante las personas que participan en el proyecto.

- Aunque no he podido visualizar las cláusulas informativas previstas para cumplir con el deber de informar en el ámbito de la protección de datos de carácter personal, se puede deducir la validez de las mismas en base a la descripción realizada en el cuestionario, en la que se alude a la utilización de una doble capa con un enfoque de información multinivel, habiéndose facilitado al IP responsable, en relación con alguno de sus proyectos anteriores, un modelo a seguir en base a las directrices emitidas por la AEPD, recomendando encarecidamente su utilización. Se recomienda, así mismo, la observancia del resto de orientaciones que se contienen en el documento “Guía orientativa protección de datos”, poniendo un ejemplar del mismo a disposición del IP Responsable.
- En relación con los cuestionarios que deberán cumplimentar los participantes, se prevé la utilización de la herramienta “Survey Monkey”, circunstancia que puede resultar problemática al haberse invalidado recientemente el sistema de escudo de privacidad, que posibilitaba, de forma automática, la realización de transferencias internacionales de datos a los Estados Unidos, motivo por el que se recomienda utilizar los medios propios de la UPM para la realización y almacenamiento de estos cuestionarios, y, de no ser posible, se deberían revisar las condiciones de privacidad que ofrezca la citada herramienta, añadiendo las garantías adicionales necesarias en el supuesto de que el proveedor de esta herramienta no tenga habilitada una opción de almacenamiento de

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Doctorado

Ramiro de Maeztu, 7. 28040 Madrid Tel +34 91 06 70175 secretaria.adjunto.vinvestigacion@upm.es



UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
DE MADRID

los datos en servidores alojados en el espacio de la Unión Europea o países que tengan reconocido un nivel adecuado de protección por la propia U.E.

Por lo tanto, no hay inconveniente en **informar favorablemente la propuesta**, bajo la premisa del efectivo cumplimiento de los compromisos declarados.

Y para que así conste, firmo el presente informe en Madrid a 12 de enero de dos mil veintidós.

El Delegado de Protección de Datos

Luis Cancela de la Viuda

Anexo 2. Hoja de consentimiento informado administrada a los entrevistados**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Habiendo participado como informante cualificado/a en el proceso de realización de entrevistas para la Tesis Doctoral de Mauro Grassi Roig, dirigida por Dr. Javier Pérez Tejero y Dr. Javier Coterón López, **AUTORIZO** a que mi nombre, mi primer apellido, y mi situación profesional relacionada con el programa DIE aparezcan de manera explícita en el manuscrito final. Estos datos serán utilizados con la finalidad de comprender la relevancia de mis aportaciones en los apartados correspondientes.

Previamente a la finalización de la Tesis, se me facilitarán los capítulos en los que aparecen mis datos para que pueda revisar su contenido y realizar las aportaciones oportunas, con el objetivo de dotar de la mayor validez posible al documento.

En _____, a ____ de febrero de 2024

D./Dña.:

Firma:

Anexo 3. Guion para la realización de las entrevistas

GUIÓN ENTREVISTA

El objetivo de esta entrevista es conocer la **evolución del programa DIE** desde tu perspectiva, teniendo en cuenta todos los **aspectos que lo componen** y destacando los **hitos** que consideres importantes. Es importante la **sinceridad** en tu entrevista para conocer en detalle cómo ha sido la evolución.

- Años de participación en el programa
- Año en el que empiezas en el programa y terminas (si es el caso)
- ¿Con qué te encuentras cuando llegas? ¿Cuál es tu rol?
- Evolución desde tu perspectiva y **por qué**
 - Evolución recursos didácticos/coordinación/estructura
 - **¿QUÉ TE PARECE? Estructura/orden del programa TODOS**
 - Impacto de la implementación profes/alumnos **PROFES**
 - Impacto del deportista profes/alumnos **PROFES**
 - ¿Destacas algún **punto de inflexión/periodos?** **HITOS**
 - **¿Fundamentación** del programa? **CARMEN**
 - Contenido/s **CARMEN**
 - Forma de implementación / fases del programa **CARMEN**
 - Charla (CD, información), simulación, actividades **ARCE**
 - Contacto con centro/profes/estudiantes/instituciones **CARMEN**
 - Investigación **CARMEN**
 - Valor del deportista **ARCE**
- Percepción subjetiva del programa: fortalezas y debilidades (relacionar con evolución y considerar mejoras) **TODOS**
- **Lo mejor y lo mejorable TODOS**
- ¿Algo en el tintero que consideres importante decir? **TODOS**

YOLANDA

- Origen: Yolanda y Javier, ¿cuándo empieza todo?
- ¿En qué momento decide FS apostar por el DIE?
- ¿Qué aporta a FS el DIE para hacer la inversión de dinero que hace?
- ¿Por qué es importante? / ¿Por qué se mantiene en el tiempo?

- **Hitos** importantes en la relación FS – DIE
- Percepción subjetiva del programa: fortalezas y debilidades (relacionar con evolución y considerar mejoras)
- **Lo mejor y lo mejorable**

JAVIER

- ¿En qué momento se pone la primera piedra del DIE (si es que se llamaba así)? ¿Cómo surge?
- ¿Origen? SDI, Fundación Sanitas...
- ¿Cómo se consolida como programa educativo?
- ¿Por qué se estructura de este manera el programa? ¿Hay evolución al respecto?
- Fundamentación teórica y evolución recursos didácticos desde el comienzo (**HITOS/PUNTOS DE INFLEXIÓN Y POR QUÉ**)
- ¿Por qué se decide que haya los recursos que hay y no otros?
- ¿Cómo y por qué se incorporan nuevos contenidos?
- ¿Cómo llega a expandirse? Diferencias entre sitios (Cataluña, Andalucía, Navarra, Uruguay, Baleares, Chile)
- ¿Formación al profesorado? ¿Cuándo?
- DIE en pandemia
- ¿Por qué crees que se distingue el DIE de otros programas?
- En este momento, ¿cuál es tu **rol** en el programa? Diferencias respecto al comienzo.
- Percepción subjetiva del programa: fortalezas y debilidades (relacionar con evolución y considerar mejoras) **TODOS**
- **Lo mejor y lo mejorable TODOS**

