

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**TESIS DOCTORAL**

***INFLUENCIA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA INCLUSIÓN  
DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LA MATERIA  
DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN DOBLE ESTUDIO DE CASOS  
MÚLTIPLES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA***

J. MIGUEL FERNÁNDEZ CABRERA

DIRECTORES

DR. D. FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ

DR. D. VICENTE NAVARRO ADELANTADO

DRA. DÑA. CARMEN ROSA SÁNCHEZ LÓPEZ

La Laguna, julio de 2014



PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE DOCTORADO:



“PRAXIOLOGÍA MOTRIZ, EDUCACIÓN FÍSICA Y  
ENTRENAMIENTO DEPORTIVO”

BIENIO 2008/2010

***INFLUENCIA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA INCLUSIÓN DEL  
ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LA MATERIA DE  
EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES EN LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA***

Presentada por:

J. MIGUEL FERNÁNDEZ CABRERA

Directores:

DR. D. FRANCISCO  
JIMÉNEZ JIMÉNEZ

DR. D. VICENTE  
NAVARRO ADELANTADO

DRA. DÑA. CARMEN ROSA  
SÁNCHEZ LÓPEZ

La Laguna, julio de 2014

Dr. Francisco Jiménez Jiménez  
Profesor Titular del Área de Didáctica de la Expresión Corporal  
Dr. Vicente Navarro Adelantado  
Profesor Titular del Área de Didáctica de la Expresión Corporal  
Dra. Carmen Rosa Sánchez López  
Profesora Titular del Área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento

#### CERTIFICAN

Que el doctorando Jorge Miguel Fernández Cabrera, ha realizado íntegramente bajo nuestra dirección el trabajo de investigación que se expone en la memoria de tesis doctoral titulada *“Influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la materia de educación física: un estudio de casos múltiples en la educación secundaria obligatoria”*, y cumpliendo lo establecido en el Reglamento de Enseñanzas Oficiales de Master y Doctorado de la Universidad de La Laguna (Resolución de 17 de enero de 2013, BOC nº 17, de 25 de enero), así como los criterios establecidos por la Comisión Académica del Programa Interuniversitario de Doctorado Praxiología motriz, educación física y entrenamiento deportivo, para su presentación, lectura y defensa pública.

Directores:

DR. D. FRANCISCO  
JIMÉNEZ JIMÉNEZ

DR. D. VICENTE  
NAVARRO ADELANTADO

DRA. DÑA. CARMEN ROSA  
SÁNCHEZ LÓPEZ

La Laguna, 2 de junio de 2014

## AGRADECIMIENTOS

---

*“El agradecimiento es la memoria del corazón”*

Lao-Tsé, filósofo chino (604 a. C.-531 a. C.)

Este trabajo de investigación constituye la síntesis de un amplio recorrido personal y profesional en el que es inevitable y justo recordar a las personas que me acompañaron en distintos momentos de este proceso y que contribuyeron a su finalización.

A mis directores de tesis, por su ayuda y apoyo constante, además de la infinita paciencia que han tenido con este doctorando, entendiendo en todo momento las especiales circunstancias que han rodeado este trabajo de investigación. Al Dr. Francisco Jiménez, por saber combinar el rigor con la amistad y el diálogo constante, recordándome siempre el camino adecuado cuando más lo necesitaba. Al Dr. Vicente Navarro, por transmitirme su afán de saber y estar siempre disponible para aportar una idea o una propuesta para la reflexión. A la Dra. Carmen Rosa Sánchez, metódica y rigurosa pero, a la vez, cercana y comprometida con este trabajo. Todavía añoro aquellas reuniones interminables de los viernes por la tarde analizando la calidad de los datos con el programa de generalizabilidad (GT) y paquete estadístico SAS, acompañantes inseparables.

A los doctores Luis Feliciano García, Heriberto Jiménez y Luis García por su apoyo y colaboración desinteresada, tanto en el proceso de elaboración y corrección del cuestionario de opinión sobre la inclusión como en el tratamiento estadístico de los datos.

A mis compañeros del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de La Laguna, por haber podido compartir tantas experiencias significativas que, sin duda, han colaborado en la mejora de mi formación personal y profesional y que han desembocado en este trabajo de investigación.

A la Dra. Merche Ríos, un torbellino inclusivo y autora de referencia obligada en el ámbito de la inclusión en Educación Física. Además de compartir con ella y con su equipo de trabajo distintas experiencias formativas, la estancia en la Universidad de Barcelona en 2009 sirvió, sin duda, para ampliar y enriquecer mi campo de visión sobre la inclusión.

A mis compañeros del Grupo de Inclusión de la Universidad de la Laguna: la Dra. Patricia Pintor, el Dr. Adolfo Hernández y la profesora Judith Hernández, por su compromiso con la inclusión en su docencia universitaria y no universitaria y por su amistad y apoyo constante para que la moral estuviese siempre alta.



A los doctores J. Miguel Arráez y Gerardo Echeita, por su disponibilidad y asesoramiento en los inicios de este trabajo, al facilitarnos distintos documentos de investigación vinculados con la inclusión, destacando, entre otros, la traducción del *Index For Inclusión*, documento de referencia en el ámbito de la inclusión.

Al Dr. Pedro Pablo Berruezo Adelantado (a título póstumo), por ponerme en el camino de la inclusión y ayudarme con los primeros documentos en inglés a raíz de su estancia en Canadá a mediados del año 2005.

A la Dra. Teresa Anguera, siempre disponible para ayudarnos en la supervisión del sistema de categorías de observación y los primeros cálculos de fiabilidad.

Al Dr. Ulises Castro, por su colaboración en momentos decisivos para poder comenzar esta investigación y por su apoyo incondicional a este proyecto.

Al Dr. Antonio Gómez Rijo, por su ayuda con la fiabilidad del cuestionario de opinión sobre la inclusión y la organización del análisis de contenido y porque, además, su tesis ha sido mi libro de cabecera durante los dos últimos años.

Al profesor Agustín Gorrín González, por su asesoramiento tecnológico.

A la paciencia, disponibilidad, recomendaciones y ánimos del profesor Abraham García para saber transmitirme los entresijos y utilidad del Atlas-ti.

Al Dr. Plácido Bazo y a Julia Troyano, por su ayuda con el inglés, mi talón de Aquiles.

Al profesor Luis Díez Rivera (“Oke”), por tantas tardes y noches de observación, por su amistad y por aportar “su” rigor y “su” compromiso para que este trabajo saliera adelante.

Al profesorado de Educación Física que ha participado en la investigación: Juani Pimienta, Judith Hernández, Raúl Castellano, Raúl del Corte, Ricardo Rodríguez y Candelaria Ledesma. Mi reconocimiento por el trabajo realizado y por haber sido cada día más inclusivos.

Al alumnado, profesorado, equipos directivos y familias de los Centros de Educación Secundaria: IES Benito Pérez Armas, IES San Matías e IES Alcalde Bernabé Rodríguez, por su colaboración para que esta investigación pudiera llevarse a cabo en las mejores condiciones posibles.

A Eva y a Marta, en agradecimiento por llevar a buen puerto el complicado trabajo de la transcripción del contenido del seminario de investigación-acción.

A los Equipos de Orientación Educativa y Psico pedagógica (EOEP) Específicos para la atención al alumnado con discapacidad motriz de Santa Cruz de Tenerife y de Las Palmas de Gran Canaria, por su colaboración desinteresada y sus ánimos.

A mis amigos y profesores de Educación Física: German, Pacheco, Oke, Antonio y Agustín. Gracias por incluirme en los debates curriculares en el Centro de Profesores (CEP) de La Laguna, y por mostrar una especial sensibilidad hacia la educación inclusiva. Debates y reflexiones que tuvieron su continuidad con el Dr. José Hernández Moreno en los momentos más distendidos en el Viana y otros “guachinches” y que, de alguna manera, han quedado reflejados en gran parte de este trabajo.

A la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, por la iniciativa de convocar licencias por estudios para investigación durante el curso 2005/2006, permitiéndome desarrollar todo el trabajo de campo de la tesis. Mi deseo para que se retomen estas convocatorias, por el bien de la innovación y la investigación educativa en Canarias.

A los responsables de los centros educativos (profesorado, administración y familias, fundamentalmente), para que colaboren juntos en la mejora de la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física.

A todo mi alumnado (universitario y no universitario), con distintas capacidades (sin prefijos), de los que tanto aprendo cada día.

A Goretta Rodríguez, por plasmar mis pensamientos e ideas en imágenes.

A Lucía, Marta y Magali, en compensación por los muchos momentos no compartidos por dedicar tantas horas a la realización de este trabajo, y al resto de la familia, que también ha vivido con impaciencia este proceso.

Finalmente, a todas las personas, que han sido muchas, que me han aconsejado, orientado y animado, colaborando para hacer que este trabajo de investigación sea una realidad, siendo extremadamente difícil poder recoger aquí el nombre de todas ellas. No obstante, vaya por delante mi más sincero agradecimiento y mi deseo de un futuro educativo y social más inclusivo.

*"Alguien hizo un círculo para dejarme fuera, yo hice uno más grande para incluirnos a todos"*

*Nativo Americano desconocido*

*"Una escuela selectiva sólo admite a aquellos discípulos que pueden comer el menú que tiene preparado de antemano: un currículum prefijado. En cambio, una escuela inclusiva es muy diferente. Ni siquiera se conforma con preparar un menú especial -un currículum adaptado- para un estudiante que tiene problemas a la hora de comer el menú general, el currículum ordinario, general. Una escuela inclusiva es aquella que adecúa el menú general para que todo el mundo pueda comer de él, para que sea un currículum común. En una escuela inclusiva, detrás de cómo se enseña y de qué se enseña hay unos determinados valores que configuran una forma muy determinada de ser, de vivir y de convivir"*

*Pujolás (2010, pp. 19-20)*

*"La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma mejor de vivir".*

*Pearpoint y Forest (1999, p. 15)*

## RESUMEN

---

En este estudio se analiza la influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la materia de Educación Física, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se ha empleado un enfoque *mixed methods* como estrategia metodológica, en el que se integran la metodología observacional, selectiva y el análisis de contenido, a partir de la consideración de un modelo A-B, formado por dos unidades didácticas, mediatizadas por una intervención formativa a través de un proceso colaborativo de investigación-acción. Los resultados muestran la incidencia positiva de la evolución de la intervención docente de un grupo de tres profesores y tres profesoras en el autoconcepto, la imagen corporal, la confianza en las propias posibilidades personales (autonomía) y en la inclusión de un grupo de 9 alumnos (5 chicos y 4 chicas) con discapacidad motriz. Asimismo, el proceso colaborativo de investigación-acción se presenta como un modelo de formación permanente que hace posible el cambio docente y, en nuestro caso, la mejora de la atención a la diversidad en la práctica de la Educación Física Escolar.

**Palabras clave:** Educación Física, inclusión, discapacidad motriz, autoconcepto, mixed methods.

## ABSTRACT

---

In this study we analyze the influence of teaching in the inclusion of students with motor disability in the subject of Physical Education in Secondary Education. It has employed a *mixed methods* approach as a methodological strategy, in which integrated the observational methodology, selective and analysis the content, based on consideration of an A-B model with two didactic units mediated by an formative intervention through a collaborative process of action-research. The results show the positive incidence of the evolution of the teaching intervention of a group with six teachers (three male and three female) in the self-concept, the body image, the confidence in the personal possibilities (autonomy) and in the inclusion about a group of nine students (5 boys and 4 girls) with motor disability. Also, the collaborative process of action-research show us like a model of permanent training that makes possible the teaching change and, in our case, the improvement of the attention to diversity in the practice of physical education in the school.

**Key words:** Physical Education, inclusion, motor disability, self-concept, mixed methods.

# ÍNDICE

	Pág.
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
I.1. Presentación.....	3
I.2. Justificación de la investigación.....	7
I.3. Estructura del informe.....	12
<b>II. MARCO TEÓRICO Y FUNDAMENTACIÓN</b>	<b>15</b>
II.1. Antecedentes: la educación inclusiva como objeto de estudio.....	18
II.1.1. La educación inclusiva como contenido general.....	19
II.1.2. Integración y Educación Física.....	31
II.1.3. Inclusión y Educación Física.....	37
II.2. La inclusión educativa y social: necesidad de un compromiso personal y profesional.....	70
II.2.1. La respuesta educativa a la diversidad: de la segregación a la inclusión.....	71
II.2.1.1. La Educación Especial (EE) y la Integración Educativa: de la exclusión a la normalización.....	72
II.2.1.2. Acerca del tratamiento de la diversidad educativa en España: regulaciones y consecuencias pedagógicas.....	85
II.2.1.3. La Educación Inclusiva como reto ante la diversidad del presente y del futuro.....	101
II.2.2. El modelo integrador como camino hacia la inclusión.....	108
II.2.3. Análisis conceptual de la educación inclusiva: hacia la apertura pedagógica.....	116
II.2.4. La escuela inclusiva como respuesta a la diversidad.....	132
II.2.5. De la inclusión educativa a la inclusión social.....	157
II.3. Educación Física, discapacidad motriz y autoconcepto: hacia una educación física inclusiva.....	161
II.3.1. Educación Física y diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).....	162
II.3.2. Análisis del currículo de Educación Física de Canarias para la Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva inclusiva..	171
II.3.3. Tendencias metodológicas en Educación Física y su respuesta ante la diversidad: negociando las diferencias.....	189
II.3.4. Educación Física y discapacidad motriz: de los criterios de clasificación a los descriptores de competencia personal.....	198
II.3.5. Autoconcepto y discapacidad motriz en el contexto de una Educación Física inclusiva.....	219
II.3.6. La formación inicial y permanente del docente de Educación Física en un marco educativo inclusivo.....	230
II.3.6.1. El pensamiento del profesorado de Educación Física sobre la inclusión.....	230

II.3.6.2.	El tratamiento de la diversidad en los planes de estudio vinculados a la formación inicial del docente de Educación Física.....	237
II.3.6.2.	Hacia la formación inclusiva del docente de Educación Física dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	245
II.4.	La respuesta a la diversidad desde la didáctica de la Educación Física	253
II.4.1.	Los modelos didácticos predominantes en Educación Física y su desarrollo inclusivo.....	254
II.4.2.	Las estrategias docentes inclusivas como respuesta a las NEE del alumnado con discapacidad motriz.....	263
II.4.3.	El contexto de la tarea motriz como referente didáctico y su alcance inclusivo.....	271
<b>III.</b>	<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS</b>	<b>281</b>
III.1.	Planteamiento y situación del problema.....	281
III.2.	Objetivos de la investigación.....	285
III.3.	Análisis de la situación-problema y de los objetivos.....	288
<b>IV.</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>295</b>
IV.1.	La complementación de paradigmas como base epistemológica.....	297
IV.2.	Los <i>mixed methods</i> como estrategia metodológica.....	311
IV.2.1.	La metodología selectiva o de encuesta.....	315
IV.2.2.	La investigación-acción.....	317
IV.2.3.	El estudio de casos.....	325
IV.2.4.	La metodología observacional.....	328
IV.2.5.	El análisis de contenido.....	333
IV.3.	Los participantes: centros educativos y casos.....	336
IV.3.1.	El profesorado.....	339
IV.3.2.	El alumnado.....	340
IV.4.	El proceso de la investigación: esquema y fases.....	347
IV.5.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	352
IV.5.1.	La escala de percepción sobre la inclusión (EPI).....	353
IV.5.2.	La escala de percepción del autoconcepto (EPA).....	362
IV.5.3.	La observación sistemática.....	366
IV.5.4.	El análisis de contenido.....	400
IV.6.	Estrategias para asegurar la validez del proceso de investigación.....	410
<b>V.</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>413</b>
V.1.	Análisis cuantitativo de los datos.....	415
V.1.1.	La escala de percepción y expectativas inclusivas del alumnado (EPI).....	415

V.1.2.	La escala de autoconcepto AF5 del alumnado con discapacidad motriz y del grupo-clase (EPA).....	425
V.1.3.	La evolución de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz.....	434
V.1.3.1.	Calidad de los datos. Fiabilidad y validez.....	434
V.1.3.2.	Análisis y valoración de la evolución de la intervención docente.....	437
V.1.3.3.	Análisis y valoración por caso de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz.....	440
V.1.3.4.	Análisis y valoración de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz (DM) por niveles.....	453
V.1.3.5.	Análisis y valoración de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz (DM) por ciclos.....	463
V.1.3.6.	Análisis y valoración de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz (DM) por centros.....	471
V.1.3.7.	Análisis y valoración de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz teniendo en cuenta la intervención docente.....	481
V.2.	Análisis cualitativo de los datos.....	493
V.2.1.	Análisis de los criterios de credibilidad de la investigación cualitativa	493
V.2.2.	El informe del seminario colaborativo de Investigación-acción.....	495
<b>VI.</b>	<b>DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>533</b>
VI.1.	¿Cómo influye la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz (DM) en la materia de Educación Física (EF)	536
VI.2.	¿Puede contribuir la intervención docente inclusiva al desarrollo del autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz (DM) y a la mejora de la percepción y expectativas del grupo-clase?.....	559
VI.3.	¿Cómo incide el trabajo colaborativo del profesorado en la mejora de su intervención docente inclusiva?.....	564
VI.4.	Consideraciones finales.....	579
<b>VII.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>583</b>
<b>VIII.</b>	<b>LIMITACIONES, APORTACIONES Y PROSPECTIVAS</b>	<b>591</b>
VIII.1.	Limitaciones de la investigación.....	593
VIII.2.	Aportaciones de la investigación.....	597
VIII.3.	Prospectivas de la investigación.....	598
<b>IX.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>601</b>
<b>X.</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>659</b>
X.1.	Índice de tablas y figuras	661
X.2.	Siglas y acrónimos	671
X.3.	Otros documentos	672

# I. INTRODUCCIÓN

I.1. Presentación

I.2. Justificación de la investigación

I.3. Estructura del informe



Algunas situaciones motrices en las que el alumnado con DM participa de una manera inclusiva en una clase de EF, a partir de la adaptación del entorno de aprendizaje (el espacio, la comunicación motriz y las reglas de la tarea).



## I.1. PRESENTACIÓN

---

*“Enseñar no es sólo una forma de ganarse la vida, sino una forma de ganar la vida de los otros”.*

Emilio Lledó (filósofo y académico)<sup>1</sup>

El origen de la presente investigación se remonta al año 1993, cuando, después de participar y superar los procesos selectivos del cuerpo de maestros<sup>2</sup> en el año 1991, en la especialidad de Educación Física (EF), obtengo plaza definitiva (curso 1993/94) en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Ofra San Pío (Santa Cruz de Tenerife) que, casualmente, fue designado ese mismo año como centro preferente de atención al alumnado con discapacidad motriz (DM), siendo también el primer centro con esas características de toda la Comunidad Autónoma de Canarias.

Esta nueva situación de incertidumbre inicial constituyó para este doctorando un reto tanto a nivel personal como profesional. Siendo conscientes de la escasa formación en el campo de la atención a la diversidad en general y en EF en particular, se inició un proceso de autoformación y búsqueda de recursos que, en cierta forma, compensaron la inexistencia de un plan de formación específico por parte de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, necesario ante la nueva situación educativa que se planteaba a partir del año 1993, con la aprobación de la ley de accesibilidad y, paralelamente, la creación de los centros preferentes de atención al alumnado con DM en el marco de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

Por tanto, la primera inquietud profesional que surge a partir del análisis de este nuevo contexto educativo, fue la necesidad de dar respuesta en la práctica de aula a esta nueva situación, además de colaborar con el resto del profesorado y personal no docente a que la integración<sup>3</sup> de dicho alumnado tuviese lugar en las mejores condiciones posibles.

---

<sup>1</sup> Citado por Miguel Ángel Santos Guerra, en su artículo: “Ser profesor hoy”, publicado en el Diario de Sabadell el 01 de agosto de 2000. Recuperado de <http://www.gencat.cat/cne/p862.pdf> (12/08/2012).

<sup>2</sup> A lo largo de este documento, se utilizan normalmente términos como “alumnado”, “profesorado”, “docente” “estudiante”, etc. No obstante, en determinados momentos pueden aparecer expresiones como “alumno” o “maestro”, que no tienen la pretensión de utilizar un lenguaje sexista sino que, simplemente, deben considerarse como un recurso expresivo para facilitar la fluidez en la lectura.

<sup>3</sup> En aquellos momentos ese era el término que utilizábamos para facilitar la incorporación activa del alumnado con discapacidad a la práctica educativa, aunque implícitamente trabajásemos en clave de inclusión.

Sin embargo, a la incertidumbre del profesorado sobre cómo afrontar este reto educativo se le unió la improvisación de la administración educativa con relación a la supresión de barreras arquitectónicas (rampas de acceso y adaptación de aseos, fundamentalmente) y la dotación de recursos materiales y humanos específicos necesarios (auxiliares educativos, personal de apoyo a la integración, mobiliario y material didáctico adaptado), así como la incertidumbre del profesorado sobre cómo afrontar esta “nueva” situación. Esto hizo que surgieran dificultades importantes que afectaron tanto a la organización general del Centro como a la práctica educativa.

Ante este panorama, sólo contábamos con el compromiso de un grupo de docentes por aprender y resolver juntos nuestros problemas, que eran muchos. También tuvimos la ayuda del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) Específico de atención al alumnado con DM<sup>4</sup>, que se había incorporado al Centro con posterioridad. Esto, aunque no era suficiente, nos ayudó a seguir adelante e ir superando progresivamente los retos que se nos plantearon.

Todo empezó a cambiar cuando comenzamos a reflexionar conjuntamente sobre nuestra práctica educativa, sin dejar de exigir a la administración las responsabilidades correspondientes. En realidad, esta fue la primera toma de contacto de este doctorando con un proceso colaborativo de investigación sobre la práctica, aunque lo podríamos identificar más con un proceso de innovación educativa que con una investigación formal propiamente dicha.

En cualquier caso, esta reflexión colaborativa en la que cada docente, desde su área, indagara y aportara conocimientos y experiencias que enriquecieran al resto de compañeros, supuso un avance importante en la mejora de nuestra intervención docente, que se vio enriquecida por la participación desinteresada de otros profesionales externos al propio Centro, tanto a nivel de asesoramiento como a nivel de participación activa en el proceso. Pronto tuvimos la ocasión de participar como ponentes en distintos foros y cursos de formación organizados por la Consejería de Educación, donde se nos invitó a comunicar nuestra experiencia a otros compañeros de profesión con los que compartíamos la misma problemática.

---

<sup>4</sup> Se trata de un equipo de orientación educativa y psicopedagógica de carácter específico cuya función principal es la de asesorar a los centros educativos (ordinarios o específicos) de toda la provincia de Santa Cruz de Tenerife que tengan matriculado alumnado con DM. Casualmente, este equipo tenía su centro sede en el CEIP Ofra San Pío de Santa Cruz de Tenerife.

En estos momentos de inquietud profesional y ante la necesidad de profundizar en los procesos educativos vinculados con la atención a la diversidad en la EF escolar, es cuando decidimos formalizar la inscripción en el programa de doctorado: “Educación Física y Deporte Escolar”, celebrado en La Laguna (Tenerife) durante el bienio 1996-98 y organizado por el Departamento de EF de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de La Laguna.

Después de un período de tiempo con muchas dudas acerca de cómo afrontar un trabajo de investigación que, de alguna manera, sirviera como referencia para futuros docentes y, por otra, compensara la escasa formación en este ámbito, entro en contacto con el mundo universitario a través de participaciones esporádicas en diversos seminarios y, posteriormente, como ponente y coordinador (cursos 1998/98 y 2002/03) en distintos cursos de habilitación de maestros en EF convocados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para el profesorado en activo y organizados por el Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de La Laguna. Esta experiencia, además de enriquecerme personal y profesionalmente, me permitió valorar las verdaderas necesidades de formación en el ámbito de la atención a la diversidad en la EF escolar.

Como doctorando participo en algunos congresos Nacionales e Internacionales de EF con distintos trabajos relacionados con nuestro objeto de estudio, uno de los cuales sirvió como base para superar la suficiencia investigadora en diciembre de 2002. En el curso 2003/04 accedo a una plaza como profesor asociado a tiempo parcial en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Área de Didáctica de la Expresión Corporal) de la Universidad de La Laguna, donde compatibilizo la docencia universitaria con la no universitaria. Este momento constituyó un punto de inflexión fundamental en mi vida, tanto a nivel personal como profesional.

Es en este contexto cuando se empieza a perfilar el proyecto específico de esta investigación, que se concluye con la reflexión sobre los resultados del estudio piloto realizado en el curso 2004/05 y que fue presentado en el I Congreso Internacional y XIII Nacional de EF celebrado en Jaén en el año 2005 (Fernández et al, 2005), modificándose algunos aspectos del proyecto inicial y acordándose los apartados que formaron parte del diseño del proyecto definitivo.

Una parte de este proyecto fue presentado posteriormente a la convocatoria de una licencia retribuida por estudios para proyectos de investigación que contribuyeran a la mejora de la práctica educativa en distintos ámbitos (ver anexo X.3.1, p. 672), promovida por primera y única vez por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias para el curso 2005/06<sup>5</sup>, obteniendo la máxima puntuación y, por tanto, la aprobación para su aplicación en dicho curso académico.

La concesión de esta licencia contribuyó de forma decisiva en la planificación y puesta en práctica tanto del trabajo de campo como del resto de aspectos que formaron parte del proceso de la investigación, aumentando el número de casos y de centros, así como la puesta en práctica y seguimiento del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA). En definitiva, nos permitió contar con mayor tiempo para realizar un seguimiento exhaustivo de todo el proceso de la investigación, incluyendo filmaciones, organización del SCIA, reuniones de seguimiento, preparación de material, etc.

Aprovechando esta coyuntura, se participó simultáneamente en la convocatoria de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para la elección y constitución de Grupos de Trabajo para la formación del profesorado durante el curso 2005/06 (ver anexo X.3.2, p. 673), que aglutinó a todo el profesorado que participó en la investigación. Se presentó el proyecto: *La inclusión del alumnado con Discapacidad Motriz en el Área de EF en la Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas de intervención en la práctica en un contexto de reflexión interdepartamental*, que fue aprobado por dicho organismo y que contó con una dotación de 570 euros. Con esta dotación se adquirió parte del material didáctico necesario para los tres centros participantes, además de adquirir el material bibliográfico necesario para el seguimiento del SCIA. Asimismo, se entregó la correspondiente certificación al concluir la investigación, constituyendo un aliciente añadido para el profesorado participante.

A partir de las consideraciones anteriores, podemos decir que en este estudio sobre la incidencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF confluyen una serie de circunstancias que abarcan no sólo el componente científico sobre el que debe descansar toda investigación, sino la acumulación de una serie de experiencias de carácter personal y profesional que se han sedimentado con el transcurso del tiempo, desde su origen en el año 1993 hasta la actualidad, como se puede apreciar en la figura I.1.

---

<sup>5</sup> El proyecto se presentó teniendo en cuenta la Resolución de 12 de mayo de 2005 de la Dirección General de Personal, BOC n.º 104 de 27 de mayo de 2005.

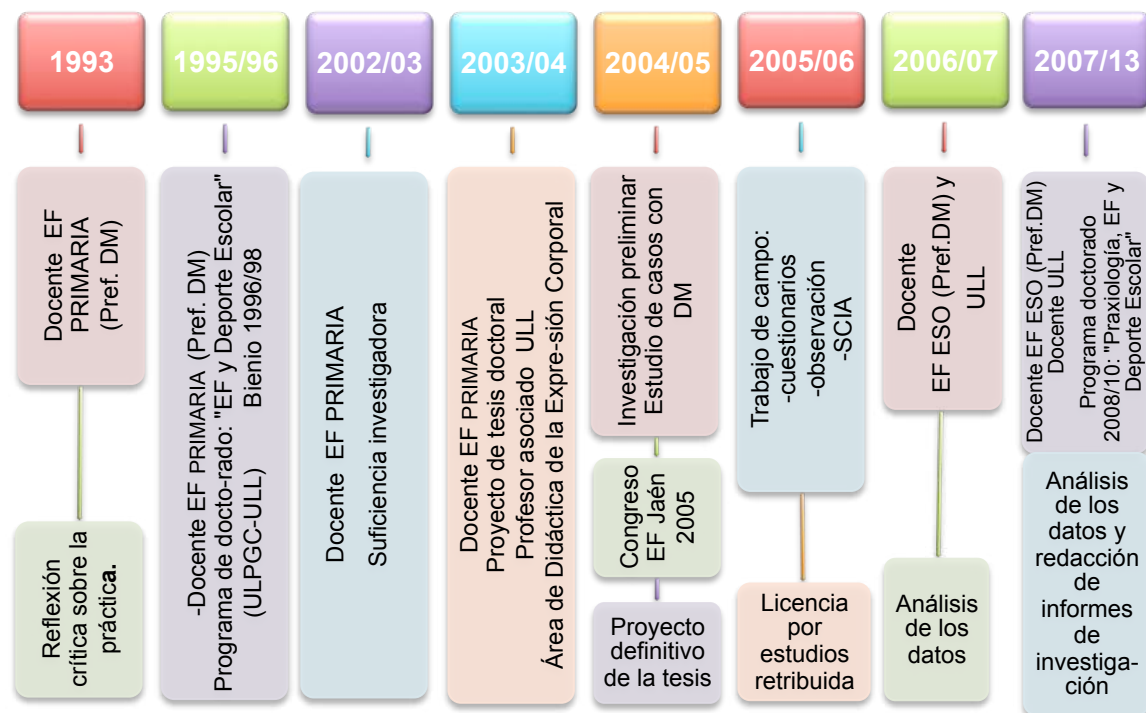


Figura I.1: Orden cronológico general de los distintos momentos relacionados con la investigación.

Después de esta breve exposición sobre nuestro compromiso personal y profesional con la inclusión en el ámbito de la EF escolar, concluimos este apartado situando el contexto de la presente investigación dentro de las líneas futuras de trabajo que plantearon en su momento autores como Arráez (1996), Gallego (2002), Ríos (2005) y Cumellas (2009) en sus respectivas tesis doctorales, realizadas en el contexto de la EF en la Educación Primaria y que constituyen antecedentes de referencia fundamentales para este estudio.

## I.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que toda investigación debe estar orientada a la resolución de uno o varios problemas, resulta necesario exponer y justificar cuál es nuestro problema de partida, así como las razones que nos han impulsado a realizar este estudio, además de su posible relevancia, originalidad y proyección social.

A pesar de que la inclusión del alumnado con discapacidad en la EF escolar ha sido abordada por distintos autores desde múltiples perspectivas (Avramidis & Kalyva, 2007; Block & Obrusnikova, 2007; Cumellas, 2009; Depauw & Doll-Tepper, 2000; DiGiorgio, 2009; Fernández et al., 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2009, 2012a; Grenier, 2011; Hayes y Stidder, 2003; Hodge et al., 2009; Kasser & Lytle, 2005; Meegan & MacPhail, 2006;

Nagata, 2007; Obrusnikova, Válková & Block, 2003; Pan, 2010, 2011; Ríos, 2004, 2005, 2007; Rouse, 2009; Shoffstall & Ackerman, 2007; Smith & Green, 2004; Smith & Thomas, 2006; Young, 2008), existe una coincidencia general a la hora de considerar que su transferencia a la práctica en el aula tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria ha tenido y sigue teniendo, salvo excepciones, un escaso impacto<sup>6</sup>. Esta situación resulta especialmente preocupante cuando nos referimos a la participación del alumnado con DM (Cumellas, 2009, Fernández et al., 2003; Ríos, 2005).

Esta investigación se ha llevado a cabo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa a la que accedí como docente de EF a través de los procesos selectivos correspondientes, en el curso 2005/06, y en la que continúo en la actualidad, compaginando esta docencia<sup>7</sup> con la universitaria, como ya se ha comentado con anterioridad.

Son dos las razones principales por las que se ha escogido esta etapa para la realización de este estudio: la escasez de trabajos de investigación sobre la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF y mi incorporación inminente a dicha etapa educativa en el momento en el que concluyó el trabajo de campo de la investigación, constituyendo una motivación añadida a la investigación propiamente dicha. Por tanto, se trataba también de tener las herramientas precisas para poder aplicar a mi práctica docente los conocimientos y las competencias desarrolladas durante el tiempo en el que se desarrolló la investigación.

Por tanto, nos encontramos con una situación de partida que tiene su base en una reflexión sobre la propia práctica y en un análisis sobre la realidad educativa general vinculada con la atención a la diversidad en EF: la inclusión del alumnado con DM en el contexto de la EF escolar. Sin embargo, esta inclusión sigue siendo, en la mayoría de los casos, una situación excepcional en la que el alumnado con DM suele limitarse a tener una presencia testimonial en las clases, sin participar activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>6</sup> Ya en la declaración final del Congreso Internacional sobre inclusión, celebrado en Manchester en el año 2000, en el que participaron más de 100 delegados de otros tantos países para tratar el tema de la inclusión educativa, se llegó a la conclusión de que, a pesar del interés de los diversos países por afrontar dicha problemática, la realidad es que dicho compromiso tiene escasa presencia en las aulas.

<sup>7</sup> Desde el curso 2006/07 he desempeñado mi labor docente en dos centros preferentes de atención al alumnado con DM de Educación Secundaria de Santa Cruz de Tenerife: el IES Benito Pérez Armas y el IES Alcalde Bernabé Rodríguez, donde obtengo destino definitivo como Funcionario de Carrera en el curso 2008/2009 y en el que continúo en la actualidad.

Este contexto inclusivo deficitario constituye el motivo principal que ha originado mi preocupación e inquietud profesional por indagar sobre el objeto de estudio de la presente investigación: “conocer cómo la intervención docente, en la ESO, puede favorecer la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF”.

Siendo conscientes de que se trata de un proceso complejo y singular (Booth & Ainscow, 2002), pretendemos ofrecer indicadores que aporten vías para afrontar dicha problemática en la práctica, ofreciendo, a la vez, un marco de reflexión teórica para futuras investigaciones.

A partir de las consideraciones anteriores, podemos justificar nuestro objeto de estudio o problema a investigar tomando como referencia el Área de las Ciencias Humanas y de la Enseñanza, según la clasificación de la European Network of Sport Sciences in Higher Education, modificada por Delgado y Medina (1997) (ver figura 1.2). Estos autores plantean, a su vez, distintas subáreas con el objetivo de poder estructurar y agrupar mejor las distintas líneas de investigación dentro del área citada. En nuestro caso, teniendo en cuenta dicha clasificación, estas subáreas o posibles líneas de investigación son las siguientes: la enseñanza de la EF, la EF adaptada y la formación del profesorado.



Figura 1.2: Ubicación de la investigación, según la clasificación de las Ciencias del Deporte (Medina y Delgado, 1997).

Teniendo en cuenta la clasificación anterior, justificamos esta investigación basándonos en las siguientes razones o motivos (ver figura 1.3):

- La necesidad de dar respuesta a los problemas de nuestra práctica educativa, es decir, a la atención al alumnado con DM en las clases de EF desde una perspectiva inclusiva (justificación práctica).
- La escasez de referencias concretas en la ESO sobre propuestas metodológicas de intervención docente que inviten a una reflexión acerca de las tareas de enseñanza y su alcance inclusivo (justificación didáctica).
- El compromiso con la mejora de los procesos de atención a la diversidad en la práctica educativa en general y con relación a la EF en particular, resaltando la importancia de la inclusión como valor educativo y social (justificación actitudinal).
- La necesidad de aportar experiencias y reflexiones teóricas sobre la inclusión que pudieran servir de utilidad y debate tanto a los docentes como a la comunidad científica en el ámbito de la EF escolar (justificación teórica).
- La necesidad para colaborar en la reflexión crítica sobre la realidad actual y las posibilidades de futuro de la inclusión en la EF escolar dentro del actual modelo educativo y social (justificación social).
- Colaborar en la mejora de la intervención docente como factor de mejora de la calidad educativa.
- La posibilidad de aportar posibles respuestas a los problemas planteados en otras investigaciones.

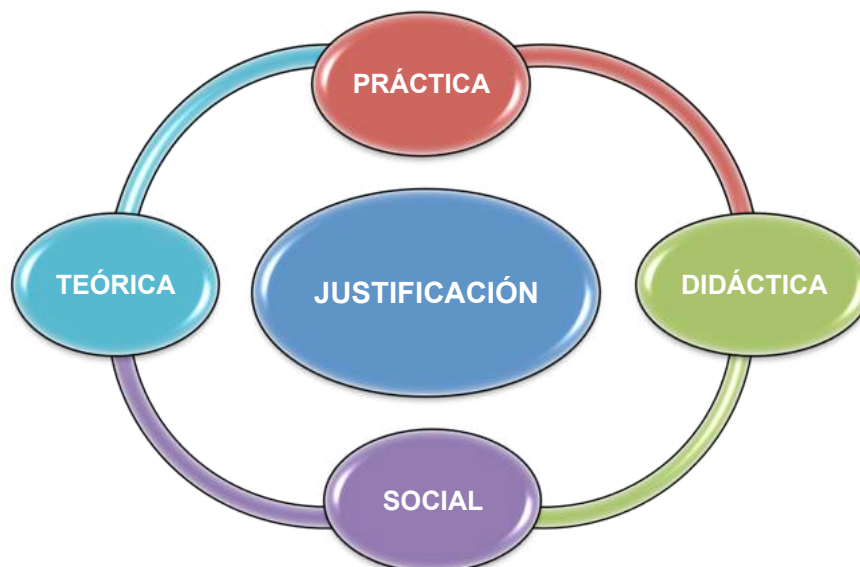


Figura 1.3: Razones que justifican nuestra investigación.

Antes de finalizar, es necesario reflexionar sobre el ámbito de intervención de nuestra investigación para poder justificar la efectividad de la inclusión.



Booth & Ainscow (2002) plantean, en su *index for inclusión*, tres dimensiones de análisis (ver figura I.4) para valorar la educación inclusiva: *crear culturas inclusivas* (se pretenden desarrollar valores inclusivo compartidos con toda la comunidad escolar), *elaborar políticas de gestión inclusivas* (realizar actividades que aumenten la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado) y *desarrollar prácticas inclusivas* (se pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas, integrando la docencia y los apoyos para orquestar el aprendizaje, de forma que se superen las barreras para la participación y movilizando los recursos necesarios para posibilitar el aprendizaje activo de todo el alumnado).

Debido a las dificultades que aún presentan los centros escolares para incorporar una cultura inclusiva que integre las tres dimensiones anteriores (la inclusión es un concepto relativamente joven) y a la situación actual de crisis general (social, cultural, educativa, económica, etc), que hace que no sea sencillo mantener la evolución de los valores inclusivos que, de forma progresiva, se han ido incorporado a todos los ámbitos de la sociedad y que en estos momentos se encuentran seriamente amenazados, la presente investigación va a estar centrada en la tercera dimensión o el desarrollo de prácticas inclusivas en el contexto de las clases de EF, siendo conscientes de que toda práctica educativa va a estar condicionada por el contexto donde se lleva a cabo.



Figura I.4: Dimensiones de análisis para valorar la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2002).

A modo de síntesis, podemos señalar que en el origen y el proceso de esta investigación se han generado, sin duda, reflexiones críticas que han pretendido darle a la misma un sentido más amplio que el de constatar la aptitud investigadora en este documento. Planteamientos como el de Bunch (2008) nos pueden servir como reflexión para abrir un debate sobre la transferencia de este estudio a la realidad educativa y social actual, no

sólo como recurso para que el profesorado pueda orientar su práctica sino para posibilitar una reflexión crítica sobre la actual encrucijada en la que se encuentra la inclusión como valor y práctica educativa.

Las claves de una educación inclusiva son una mezcla de valores, sistemas de actitud y prácticas educativa. Esto implica conocer estrategias para atender a la diversidad, flexibilidad en la aplicación del currículo, el valor de la colaboración entre docentes y familias, además de la persistencia en la búsqueda del cambio educativo. (p. 77).

En los momentos difíciles que vivimos es cuando mayor debe ser nuestra fuerza para continuar reivindicando los derechos de todo el alumnado, sin excepciones, a una educación digna y de calidad. Las conclusiones de este estudio pretenden mantener vivo ese compromiso del profesorado y aportar herramientas metodológicas que faciliten su intervención en la práctica de la EF, desde una perspectiva inclusiva.

### **I.3. ESTRUCTURA DEL INFORME**

---

Con el objeto de facilitar su lectura y comprensión, se ha organizado este informe de investigación en diez grandes bloques de contenidos o apartados, que, de ningún modo, se corresponden con bloques separados sino que, por el contrario, se encuentran en una relación dialéctica y sistémica, donde los distintos apartados se conectan y se relacionan entre sí dando un sentido global a la investigación, como se observa en la figura I.5.

En el **primer bloque** o introducción se describe el origen y contexto de esta investigación, su justificación y una explicación sobre la estructura del informe de investigación. En este bloque se analiza la evolución profesional del doctorando y su vinculación con el objeto de estudio, así como la justificación y las razones fundamentales que han dado lugar a la presente investigación.

En el **segundo bloque** se presenta el marco teórico que fundamenta nuestra investigación y que consta, a su vez, de cuatro capítulos. El primero aborda los antecedentes de la inclusión educativa como objeto de estudio, donde se revisan algunos estudios relevantes con relación a la inclusión en general y a la inclusión en la EF en particular. El segundo trata sobre la evolución y concepto de la educación inclusiva,

desde la concepción de distintos modelos de intervención educativa (exclusivo, integrador e inclusivo), justificando la importancia de un modelo inclusivo que contemple la participación activa de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales, que de respuesta a la diversidad del aula y que promueva valores sociales. En el tercero se analiza la situación de la EF con relación a la inclusión y el autoconcepto del alumnado con DM y se aportan datos relacionados con la formación inicial del profesorado que invitan a la reflexión sobre su intervención en la práctica. El cuarto capítulo trata de reflexionar sobre las prácticas docentes inclusivas, proponiendo recursos y estrategias didácticas que surgen a partir de una reflexión colaborativa sobre las tareas y su alcance inclusivo en el contexto de un seminario colaborativo de investigación-acción en la práctica.

En el **tercer bloque** se plantea el problema concreto de la investigación y se proponen los objetivos para responder a esta problemática. Además, se realiza un breve análisis de la situación-problema y de los objetivos de la investigación.

En el **cuarto bloque** abordamos el proceso de la investigación, que incluye seis capítulos. En el primero se reflexiona sobre el paradigma epistemológico de la investigación, apostando por una complementación paradigmática. En el segundo, se presenta un diseño *mixed methods* como propuesta metodológica, justificándose las opciones metodológicas de nuestro estudio. En el tercero, se describen las características de los participantes en la investigación (alumnado y profesorado). En el cuarto, se describe el proceso y fases de la investigación. En el quinto, se plantean las técnicas de investigación y los instrumentos para la recogida de datos. En el sexto, se analizan las estrategias para asegurar la validez del proceso de investigación.

En el **quinto bloque** se presentan y analizan los resultados obtenidos, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

En el **sexto bloque** se plantea la discusión, una vez analizados los datos obtenidos, y se llevará a cabo el proceso de triangulación de los resultados, tomando como referencia los objetivos de la investigación. Además, se presentan una serie de consideraciones pedagógicas, recomendaciones y reflexiones generales.

En el **séptimo bloque** se presentan las conclusiones, teniendo en cuenta los resultados y la discusión.

En el **octavo bloque** se plantean algunas limitaciones y aportaciones del estudio. También se proponen futuras líneas de investigación a considerar, partiendo de una reflexión sobre las conclusiones obtenidas.

En el **noveno bloque** recogemos las referencias consultadas y citadas según normativa APA.

En el **décimo bloque** se presentan los distintos documentos complementarios que forman parte del anexo.

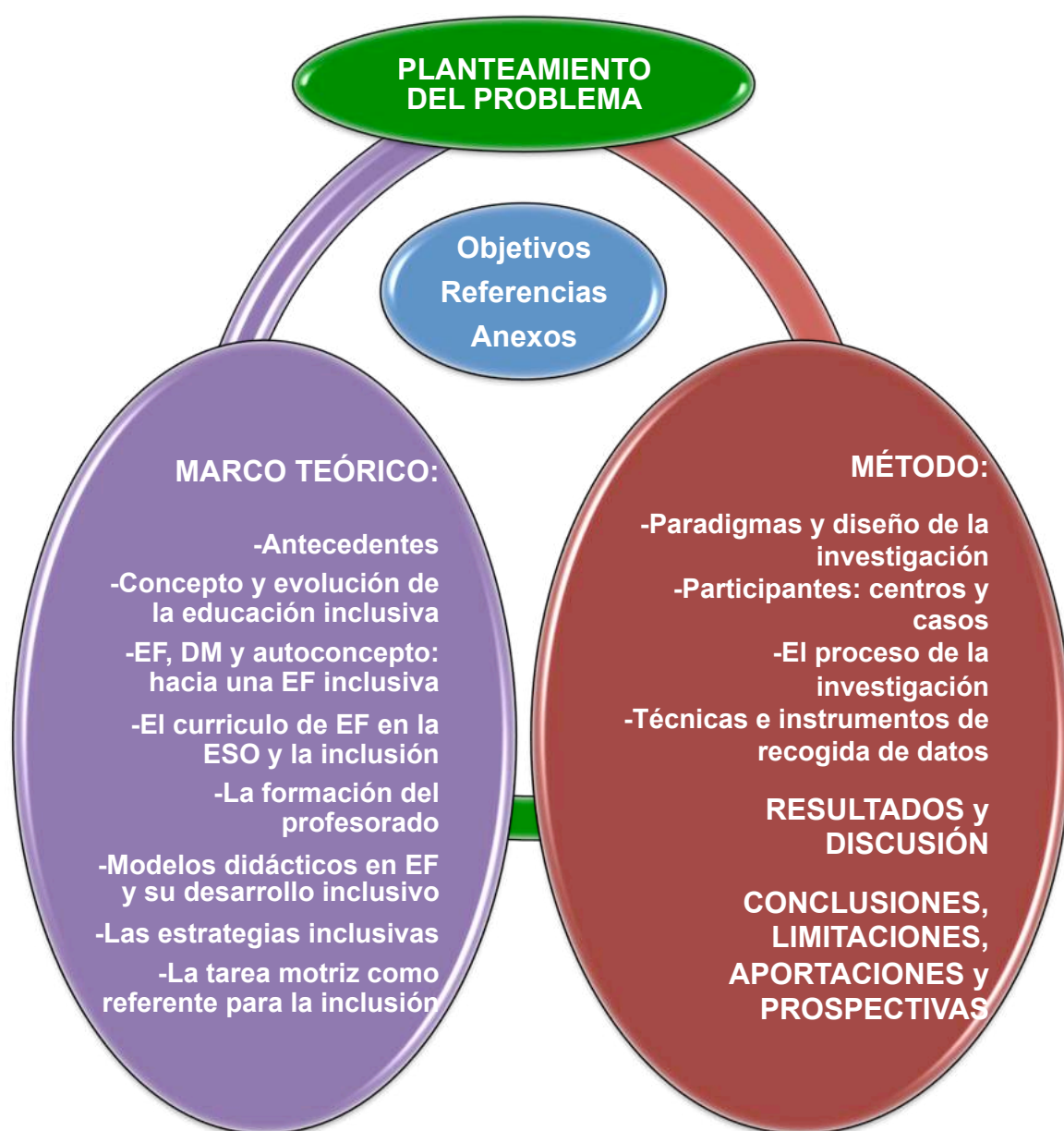


Figura I.5: Estructura general del informe de investigación.

## II.

# MARCO TEÓRICO Y FUNDAMENTACIÓN

II.1. Antecedentes: la educación inclusiva como objeto de estudio

II.2. La inclusión educativa y social: necesidad de un compromiso personal y profesional

II.3. Educación Física, discapacidad motriz y autoconcepto: hacia una Educación Física inclusiva

II.4. La respuesta a la diversidad desde la Didáctica de la Educación Física



Alumnado en una clase de EF participando una tarea de sensibilización sobre barreras para la participación y el aprendizaje.

El marco teórico sobre el que se apoya nuestra investigación está formado por cuatro apartados (ver figura II.1). A continuación, se hará un breve comentario de cada uno de ellos.

En el **primer apartado** (antecedentes) se analiza la educación inclusiva como objeto de estudio en los últimos 25 años, fecha aproximada de aparición del movimiento inclusivo, teniendo en cuenta las principales investigaciones sobre la inclusión en general y la integración y la inclusión en EF.

En el **segundo apartado** se analiza el contexto y la evolución de la inclusión como respuesta educativa a la atención a la diversidad y su transferencia al ámbito social. También, se realiza un análisis conceptual de la educación inclusiva y se propone una definición teniendo en cuenta los rasgos principales que sobre este concepto proponen distintos autores.

En el **tercer apartado** se aborda la relación entre la EF, la DM y el autoconcepto desde una perspectiva inclusiva, a partir de una reflexión sobre el currículo, la metodología, los descriptores de competencia personal del alumnado con DM y la formación inicial y permanente del profesorado.

En el **cuarto apartado** se propone una respuesta a la diversidad desde la Didáctica de la EF, que contemple una reflexión sobre los modelos didácticos predominantes en esta materia y, en concreto, sobre las estrategias docentes que favorezcan la inclusión del alumnado con DM, teniendo en cuenta el contexto de la tarea motriz como referente didáctico y su alcance inclusivo.

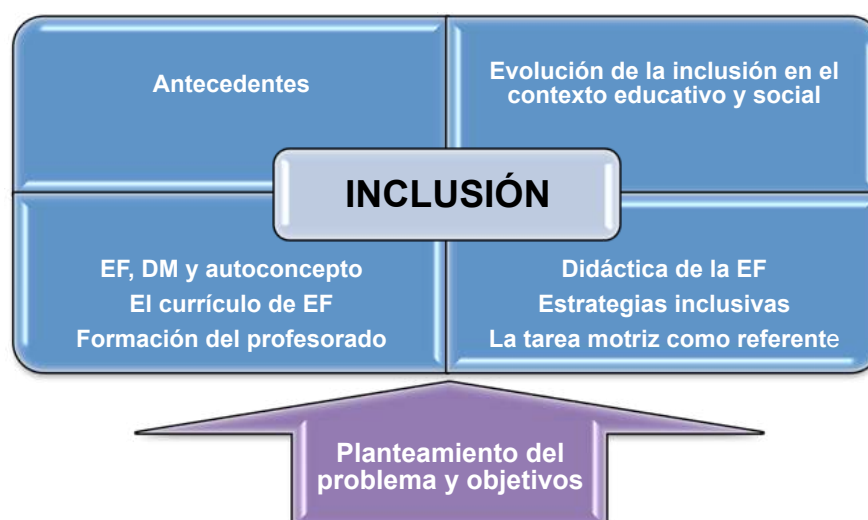


Figura II.1: Apartados del marco teórico.

## II.1. ANTECEDENTES: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO OBJETO DE ESTUDIO



**II.1.1. La educación inclusiva como contenido general**

**II.1.2. Integración y Educación Física**

**II.1.3. Inclusión y Educación Física**



Docente de EF con dudas sobre como plantear su práctica para incluir al alumnado con DM.

## II.1. ANTECEDENTES: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO OBJETO DE ESTUDIO

---

*“Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos”.*

Imbernón (2007, p. 7)

Entre los años 1930 y 1969, la gran mayoría de los artículos de investigación publicados sobre la Educación Física (EF) adaptada se basaron en diseños descriptivos específicos relacionados con el deporte adaptado o la Educación Especial (EE) (Pyfer, 1986). Considerando la educación inclusiva como objeto de estudio en nuestra investigación, nos centraremos en el análisis de aquellos trabajos que surgen con el movimiento integrador en la década de 1970-1980, hasta finales de 1980 y principios de 1990, con la irrupción del movimiento inclusivo como modelo educativo alternativo al modelo integrador predominante (Staimback, Stainback y Jackson, 1999) y que trata de abrirse paso, no sin dificultades, en la actualidad.

Las investigaciones analizadas se han estructurado en tres grandes apartados: trabajos relacionados con el movimiento inclusivo en general, investigaciones relacionadas con la integración en EF y, por último, investigaciones que vinculan la EF con la inclusión. En este último caso, partiremos de la revisión realizada por Gomendio (2000, p. 92) y Ríos (2005, p. 14), modificada y completada con algunos estudios más recientes.

### II.1.1. La educación inclusiva como contenido general

Empezamos nuestra indagación en la década de 1990, que es cuando el movimiento inclusivo comienza a adquirir relevancia a nivel internacional. Así, Investigadores australianos y americanos (Center, Ward & Ferguson, 1991; Eichinger, Meyer & D'Aquanni, 1996) crearon una serie de índices para evaluar la calidad de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Los resultados de estas investigaciones son retomados por Booth, Ainscow, Black-hawkins, Vaughan, & Shaw (2000) para incluirlas en el *Index for inclusion*, un documento que sirve como instrumento para evaluar la calidad inclusiva de los centros de enseñanza en el Reino Unido, que fue



actualizado por Booth & Ainscow (2002) y que posteriormente fue adaptado al contexto español por Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002).

En Estados Unidos, Lipsky & Gartner (1996) realizan una revisión de estudios y programas de educación inclusiva a lo largo de 10 años, identificando siete factores que van a facilitar la efectividad de la inclusión (liderazgo escolar, trabajo colaborativo, reorientación de la evaluación, apoyo al alumnado con discapacidad y al profesorado, financiación directa al alumnado con discapacidad, implicación directa de las familias y adaptación del currículo y de las estrategias de enseñanza). Aunque se reconocen avances con la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA), estos avances no han producido los resultados esperados en la práctica, por lo que se demanda una reforma general del sistema educativo que comprometa a los distintos agentes educativos implicados (familias, docentes y administración, fundamentalmente).

En un estudio descriptivo realizado por Forlin, Douglas & Hattie (1996), el profesorado de EF opina que la inclusión debería realizarse a tiempo total o parcial, según el grado de discapacidad. Dentro de esta última, se produce una mayor aceptación de la DM y una menor aceptación de la discapacidad cognitiva. En cualquier caso, estas opiniones positivas hacia la inclusión no reflejan la realidad educativa del momento, que muestra muchas contradicciones y resistencias hacia el cambio. El debate se presenta, por tanto, entre la aceptación y el compromiso orientado hacia políticas educativas inclusivas.

También en el ámbito anglosajón, pero en el continente europeo, Pijl, Meijer & Hegarty (1997) realizan una investigación en la que se invita a distintos autores de diferentes países a responder al siguiente interrogante: ¿qué factores o condiciones son relevantes para llevar a cabo una educación inclusiva? Para ello, revisan las políticas educativas de los centros de influencia. Se trata de un estudio de casos en el que se constatan los factores con influencia directa en las prácticas inclusivas. Entre otras cosas, se detectan mayores problemas de inclusión en la Educación Secundaria que en la Educación Primaria. Estos problemas se manifiestan, fundamentalmente, en actitudes, formación de los docentes y organización de los centros.

Autores como Stainback & Stainback (1999) también constituyen una referencia fundamental en la investigación sobre la inclusión como proceso educativo que se desarrolla en el aula. Sus investigaciones se centran en los aspectos organizativos y didácticos del aula en la que debe tener cabida todo el alumnado. Por tanto, se abordan procesos de diseño, adaptación y desarrollo de un currículum que se ajuste y sea

sensible a las necesidades del alumnado, poniéndose el acento en el aprendizaje colaborativo. A través de intervenciones concretas en el aula, se demuestra la viabilidad de la inclusión en la práctica.

Paralelamente, Vlachou (1999) realiza un estudio etnográfico sobre las actitudes hacia la inclusión del profesorado y alumnado en una escuela del Reino Unido. Los resultados apuntan a la necesidad de resituar la organización escolar en relación con otros sistemas sociales, apoyando la necesidad de cambios globales si lo que se pretende es alcanzar prácticas más inclusivas.

Bajo el lema: *La inclusión de los excluidos*, se presentaron en el ISEC 2000<sup>8</sup> distintos proyectos de investigación relacionados con el reto futuro de la educación inclusiva en el mundo. De las conclusiones de dicho congreso, se derivó el compromiso de demandar a los distintos gobiernos una mejora en la calidad de las escuelas ordinarias, de modo que éstas se conviertan en escuelas más inclusivas a partir de un trabajo colaborativo entre profesorado, familias y administración educativa.

Ainscow (2001a) se presenta como un autor de referencia, participando en distintos proyectos de investigación, entre los que destacan:

- El proyecto de formación de la UNESCO: *Necesidades Especiales en el Aula*.
- El proyecto de mejora de la escuela IQEA (Improving the quality of education for all): *Mejora de la calidad de la educación para todos*.
- Participación directa en la elaboración del *Index for inclusión*.

Por otra parte, en un estudio sobre el impacto de la inclusión en el alumnado con discapacidad en el contexto escolar, elaborado por Meijer (2001) para la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (EADSNE), concluye con una serie de recomendaciones para que los docentes establezcan prácticas inclusivas en sus aulas:

- Necesidad de apoyos y colaboración del centro.
- Colaboración en el grupo-clase para mejorar el aprendizaje.
- El alumnado con NEE requiere atención individualizada.

---

<sup>8</sup> Quinto Congreso Internacional de Educación Especial celebrado en la Universidad de Manchester del 24 al 28 de julio del 2000, al que acudieron 1022 delegados de 98 países.

- A mayor diversidad, mayor necesidad de ajuste a cada alumno partiéndose de objetivos claros, de caminos alternativos para el aprendizaje, de mayores alternativas en los agrupamientos y de mayor flexibilidad en las normas y reglas.

Destacamos también las investigaciones relacionadas con la educación inclusiva llevadas a cabo en algunos estados de Canadá y EE.UU. En Canadá, este movimiento inclusivo fue promovido, entre otros, por Porter (2001)<sup>9</sup>, en un distrito escolar de New Brunswick. En sus investigaciones, participaron 14 escuelas y unos 5000 estudiantes.

Hay que resaltar también el Proyecto de la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula, en el que están representados los países miembros de la Unión Europea. Este proyecto constituye un punto de encuentro que sirve, entre otras cosas, para indagar, a partir de las distintas investigaciones que se aportan desde los distintos países, sobre la situación de la educación inclusiva en nuestro entorno. Estas investigaciones se canalizan a través de distintas publicaciones<sup>10</sup>.

En España, podemos encontrar trabajos de referencia vinculados a la educación inclusiva (Arnáiz, 2000; Echeita, 2001a, 2001b; García Pastor, 1999; López Melero, 2000; Mauri, 1998; Ortiz, 2000a, 2000b) que han generado corrientes de opinión y abrieron caminos hacia el desarrollo de investigaciones relacionadas con las prácticas inclusivas. Como ejemplos de estas investigaciones, podemos citar algunos trabajos realizados bajo un *modelo participativo*. Esta participación puede limitarse a recoger las palabras del alumnado con discapacidad (o en situación de exclusión) a través de historias de vida (Díaz, 2001); también a conocer la opinión del alumnado (Martínez, 2001) o del profesorado de la ESO (Forteza, 1999). Paralelamente, la idea principal de aumentar la participación de las personas en situación de exclusión (vinculadas al ámbito de la discapacidad) puede encontrarse en investigaciones que, desde el ámbito de la Psicología, se han venido desarrollando bajo el término *autodeterminación* (Palomo y Tamarit, 2000; Tamarit, 2001; Verdugo, 2000).

Otras líneas de investigación e innovación se dirigen a promover cambios en la *política*, la *cultura* y las *prácticas*, intentando fomentar políticas educativas inclusivas encaminadas a

---

<sup>9</sup> Como asesor del gobierno de Canadá para el desarrollo de la escuela inclusiva, promueve a partir del año 2000 una verdadera cruzada educativa contra la segregación que predominaba en la educación especial del momento. Esta revolución educativa no será ajena al ámbito de la EF.

<sup>10</sup> El Boletín de la Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales, en su n.º 13, año 2005, presenta un monográfico dedicado a presentar información relacionada con investigaciones sobre la inclusión educativa en el ámbito de la Unión Europea.

desarrollar una *escuela para todos*. Así, Salas y Domínguez (1999) plantean una experiencia de escolarización combinada entre centros de EE y centros ordinarios. En la misma línea, Cereza (2000) propone una experiencia de escolarización combinada de 15 escuelas del entorno con el objetivo de extenderla hacia el ámbito pre-laboral. También podemos incluir aquí las investigaciones de Gallego y Hernández (1999) y Moraña (2001), quienes, a través de un estudio de casos, desarrollan una investigación de apoyo en la que varios centros comparten un proceso de autoformación y discusión que revierte en cada centro en particular.

También, podemos encontrar trabajos de reflexión teórica y crítica sobre la necesidad de un cambio en el diseño y desarrollo del currículum tradicional. Se trata de artículos que cuestionan los modelos tradicionales de diseño (Arnáiz, 1999a; Jurado y Sánchez, 2000) y plantean un modelo alternativo centrado en el trabajo colaborativo (Clemente, 1999), en la diversificación curricular (Forteza, 1998) y en la elaboración de unidades didácticas integradas (Illán et al., 2001). Por último, destacamos en esta línea de investigación, los trabajos de Pujolàs, Ruiz i Bel (1999) y Durán y Mestres (1998), vinculados a experiencias en la utilización de modelos de enseñanza cooperativa relacionados con la atención a la diversidad en la Educación Secundaria.

Del mismo modo, resaltamos estudios relacionados con la promoción de la cultura de la *colaboración* (Gallego, 1998, 2002; Gallego y Hernández, 1999; León, 1997; Moya, 2001; Muntaner, 1997; Parrilla, 1998; Parrilla y Gallego, 1999). Estas investigaciones se basaron en el desarrollo de un sistema de apoyo a los centros formado por un grupo de profesores que ofrecen asesoramiento a sus compañeros a través de una dinámica colaborativa.

son también referencias importantes las investigaciones vinculadas al ámbito de la interculturalidad (Arnáiz, 1999b; Garreta, 1998; Haro, Arnáiz y Garrido, 1998; López Melero, 1997; Sales, 2001; Sánchez y Villegas, 1998; Vallespir, 1999), probablemente como reflejo del aumento considerable de la diversidad social y cultural del momento.

Por otro lado, podemos encontrar trabajos referidos a los problemas de disciplina o de convivencia escolar en general (Del Rey y Ortega, 2001a, 2001b; Mora-Merchán et al., 2001; Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2001a, 2001b;) que, en numerosos casos, puede convertirse en un motivo de exclusión.

Con respecto al profesorado, Parrilla (1999), en su estudio: *Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela de todos*, analiza la evolución de un itinerario formativo para el desarrollo profesional de tres docentes, partiendo del interrogante: ¿cómo puede la formación ayudar al desarrollo de una escuela más inclusiva? Se concluye con un análisis de las claves que se han manifestado como significativas y sensibles a las necesidades formativas de los distintos profesionales: la asunción de la diversidad como tarea de todos, la participación de los profesionales en el proceso formativo y la colaboración entre profesores como estrategia de aprendizaje. Estos indicadores resultan relevantes para nuestra investigación.

Por otra parte, Lobato y Ortiz (2001) constataron que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos independientemente de sus características o necesidades personales. Esta investigación se llevó a cabo en 13 escuelas de la ciudad y provincia de Salamanca y se enfocó a detectar si existía alguna relación entre la cultura escolar de los centros y sus prácticas inclusivas. Los resultados apuntan a que un modelo escolar inclusivo está relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad.

En general, podemos decir que se trata de investigaciones parciales sobre determinados aspectos de la inclusión en las que predominan los componentes teórico-reflexivos sobre los planteamientos prácticos propiamente dichos.

Una investigación sobre inclusión realizada por Avramidis, Bayliss & Burden (2002) en un centro de Educación Secundaria de Inglaterra, a partir de un estudio de casos y utilizando métodos etnográficos, pone de manifiesto que, según el análisis de los datos extraídos de entrevistas al profesorado y de la observación participante, la dinámica educativa respondía más a un modelo de integración que de inclusión. Se plantea la necesidad de una reflexión colaborativa que contemple la mejora de la formación del profesorado para poder afrontar los retos que plantea la educación inclusiva.

En el estudio descriptivo realizado por Vislie (2003), relacionado con las tendencias y cambios globales sobre la realidad del proceso de inclusión en las escuelas de Europa Occidental, se analizan datos estadísticos relacionando y comparando esta cuestión en escuelas de 14 países europeos. A partir de los resultados, se cuestiona la respuesta práctica de la Declaración de Salamanca de 1994, que significó más un cambio en la terminología que una nueva agenda en las políticas educativas para posibilitar un cambio

real hacia la inclusión, no observándose diferencias significativas entre los países considerados.

En cambio, en otro estudio comparativo realizado por Ainscow & Kugelman (2005) en tres centros de distintos países (Portugal, Reino Unido y Estados Unidos), se constató que la implicación de la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado), a través de un trabajo colaborativo favoreció la respuesta inclusiva en las prácticas educativas.

En una investigación realizada por Moriña y Parrilla (2006), que indagó sobre los *criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de una educación inclusiva*, se intenta promover el desarrollo de prácticas inclusivas en centros educativos de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Basándose en una reflexión sobre estudios anteriores (Ainscow, 1999; Arnaiz et al., 1999; Booth et al., 2000; Gartner & Lipsky, 1989; Hopkins, West & Ainscow, 1996; Moriña, 2005; Parrilla, 1998, 1999, 2003; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997), plantean una dinámica colaborativa como argumento principal en la búsqueda de respuestas colectivas ante los problemas derivados de la atención a la diversidad. Se trató de una investigación de corte interpretativo en la que utilizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones de reuniones formativas de los grupos de trabajo y análisis de documentos del profesorado. Para el análisis de los datos, se basaron en el modelo interactivo de análisis de datos de Miles & Huberman (1994). De la información obtenida y analizada con el programa informático AQUAD 5, se derivaron las siguientes conclusiones:

- La necesidad de contar con espacios y tiempos concretos para reflexionar colaborativamente sobre los problemas del aula y como resolverlos.
- La necesidad de asesoramiento externo inicial, sobre todo al profesorado con menor experiencia profesional en dinámicas colaborativas.
- La necesidad de ampliar del concepto de diversidad, no sólo con referencia al alumnado con NEE.
- La necesidad de mejorar la respuesta a la diversidad, como medida de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La necesidad de diversificar los contenidos formativos.
- La necesidad de evaluación de la formación.

También es destacable el trabajo sobre inclusión desarrollado por el grupo de investigación<sup>11</sup> *Educación inclusiva, escuela para todos*, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La organización de las *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial: hacia una educación sin exclusión*, celebradas del 3 al 6 de abril de 2006, son una muestra de su indudable aportación al campo de la inclusión. Este grupo es precursor, junto con profesorado de las universidades de Jaén, Almería, Granada y Sevilla, de la Revista de *Educación Inclusiva*, una publicación interdisciplinar cuyo objetivo es fomentar el intercambio de ideas, experiencias, trabajos e investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva.

En el contexto anglosajón, Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh (2007) realizaron un estudio sobre el impacto de la inclusión en las escuelas de Inglaterra, analizándose la relación entre los logros académicos y la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases ordinarias. Se concluye que la inclusión del alumnado con discapacidad no tiene una influencia significativa sobre el conjunto de logros académicos del alumnado en general.

En Canarias, también podemos resaltar la aportación del grupo de investigación sobre educación inclusiva del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, coordinado por el Dr. Rafael Santana Hernández, como investigador principal. Entre sus líneas de investigación, este grupo considera: el deporte e inclusión social, la educación inclusiva y la multiculturalidad. En la Universidad de Laguna, destaca la contribución de dos grupos de investigación del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Por un lado, el grupo sobre Inclusión Social, Normalización, Igualdad de Oportunidades y Diversidad (**IncluSo**<sup>12</sup>), coordinado por el Dr. Juan F. Castro de Paz como investigador principal, siendo la discapacidad y la orientación del alumnado en el ámbito universitario sus principales líneas de investigación. Por otro, también destacamos el grupo de Investigación para la educación en la Diversidad (GIED), coordinado por la Dra. Olga Alegre de la Rosa como investigadora principal, cuyas líneas de trabajo son canalizadas por el Centro de Estudios Universitarios para la Atención a la Diversidad, siendo su directora la Dra. Olga Alegre de La Rosa.

---

<sup>11</sup> Este grupo de investigación ha estado coordinado por la Dra. Pilar Arnáiz Sánchez.

<sup>12</sup> El grupo de investigación forma parte del Registro de Grupos de Investigación de la Universidad de La Laguna desde 2004.

En un estudio centrado en el ámbito universitario, Castro y Abad (2009) reflexionan sobre un estudio llevado a cabo por el grupo IncluSo en el que se analizan las necesidades del alumnado con discapacidad de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna y del profesorado que le imparte docencia. Se aportan algunas propuestas para mejorar la atención al alumnado con discapacidad, atendiendo a sus características y necesidades: mejorar la coordinación entre los niveles pre-universitarios y la universidad, regular los servicios de orientación y apoyo a la discapacidad en la universidad, además de aumentar el número de investigaciones sobre discapacidad en el contexto universitario.

Son también relevantes las conclusiones extraídas del Congreso Internacional celebrado en Portugal en octubre del 2006, bajo el lema: *(Re)pensar la escuela desde una perspectiva inclusiva*. De las distintas investigaciones que se presentaron en el congreso, podemos considerar que, en los últimos tiempos, la inclusión se encuentra presente tanto a nivel político-administrativo como a nivel educativo y sociocultural, aunque su transferencia a la práctica educativa y social no esté a la altura de lo deseado, a pesar de los esfuerzos que se vienen realizando, sobre todo desde el ámbito educativo. Se demanda la necesidad de movilizar recursos humanos cualificados, un plan de formación inicial y permanente del profesorado que permita afrontar los retos de la educación del futuro.

En este contexto, resaltamos el trabajo realizado por De Almeida y Alberte (2009). El objetivo del mismo era conocer si se dan diferentes concepciones sobre la inclusión en el profesorado en función del género, la edad, las habilitaciones académicas y la formación especializada. Los resultados constatan la existencia de concepciones diversas sobre la inclusión, demandándose una reconstrucción de estas concepciones con el fin de ajustarse a las nuevas demandas del sistema educativo.

Paralelamente, Colmenero (2009) realiza un estudio descriptivo acerca de las necesidades formativas del profesorado de Educación Secundaria para atender a la diversidad. Se constata que el profesorado no dispone de la formación necesaria para atender a la diversidad del alumnado, mostrando escasa disponibilidad para incorporar al alumnado con discapacidad a sus aulas. A similares conclusiones llegó Padilla (2011) en su estudio sobre la formación de los docentes de tres centros colombianos para atender a la discapacidad en las aulas. Se constata la presencia de una gran heterogeneidad en esta formación y se concluye que, en general, los docentes no están capacitados para atender adecuadamente al alumnado con discapacidad. Para Garnique (2012), es necesaria una adecuada formación pedagógica práctica para hacer frente a la inclusión.



Por tanto, no basta con manifestar una buena actitud hacia la inclusión, aunque es importante. Moriña (2011) plantea la necesidad de fomentar el aprendizaje cooperativo (programa didáctico PAC) para mejorar la respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Para finalizar, nos encontramos con algunas líneas de investigación más recientes sobre la inclusión, entre las que se resaltan aquellas vinculadas con la necesidad de desarrollar las habilidades sociales en el aula (DiGennaro, McIntyre, Duseky & Quintero, 2012), la actitud de los docentes (Garnique, 2012), la opinión de los estudiantes universitarios (Griffin, Summer, McMillan, Day & Hodapp, 2012), la opinión de estudiantes no universitarios (Gasser, Malti, & Buholzer, 2013), la concepción del profesorado sobre la educación inclusiva (Lalvani, 2013, Mutungi & Moses, 2014) y análisis comparativo de distintas experiencias inclusivas en distintos países (López Torrijo, 2009; Sentenac, Ehlinger, Michelsen, Marcelli, Dickinson & Arnaud, 2013).

A continuación (ver tabla II.1), se presentan algunas aportaciones de éstas y otras investigaciones relevantes sobre la inclusión, desde el punto de vista educativo.

Tabla II.1: Algunas investigaciones relevantes relacionadas con la inclusión educativa.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	CONCLUSIONES
<b>Lipsky &amp; Gartner (1996)</b>	Revisión de programas inclusivos en Estados Unidos	Se trata de un diagnóstico de la EE en el que se demanda una reestructuración general del sistema educativo. Factores como el liderazgo, el trabajo colaborativo, la colaboración de las familias, la adaptación del currículo y las estrategias de enseñanza van a facilitar la efectividad de la inclusión.
<b>Forlin et al. (1996)</b>	¿Cómo acepta el profesorado las prácticas inclusivas?	Inclusión según grado de discapacidad. La opinión positiva contrasta con la realidad práctica. Necesidad de un debate sobre la aceptación y el compromiso con políticas educativas inclusivas.
<b>Pijl et al. (1997)</b>	Estudio descriptivo de casos	¿Qué factores o condiciones son relevantes para llevar a cabo una Educación Inclusiva? Se trata de un diagnóstico general en el que se detectan problemas de actitud y formación de los docentes, sobre todo en la Educación Secundaria.
<b>Stainback &amp; Stainback (1999)</b>	Investigación cualitativa centrada en aspectos organizativos y didácticos	A través de intervenciones concretas en el aula, se demuestra la viabilidad de la inclusión en la práctica.
<b>Vlachou (1999)</b>	Estudio etnográfico sobre las actitudes hacia la inclusión	La organización escolar no es ajena a los sistemas sociales. Necesidad de un cambio global para lograr la inclusión.
<b>Forteza (1999)</b>	Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre la inclusión	A partir de los resultados de este estudio descriptivo, se realizan propuestas que conforman un modelo de formación del profesorado.
<b>Waldron &amp; Cole (1999)</b>	Estudio experimental	El alumnado con discapacidad en escuelas inclusivas obtienen mejores rendimientos que sus compañeros en escuelas no inclusivas y, además, los estudiantes sin discapacidad escolarizados en escuelas inclusivas obtienen mejores resultados que sus iguales sin discapacidad escolarizados en escuelas no inclusivas.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	CONCLUSIONES
Parrilla (1999)	Análisis de la evolución de un itinerario formativo para el desarrollo profesional de 3 docentes	Claves que se han manifestado como significativas y sensibles a las necesidades formativas de los distintos profesionales: la asunción de la diversidad como tarea de todos, la participación de los profesionales en el proceso formativo, la colaboración entre profesores como estrategia de aprendizaje.
Booth et al. (2000)	Index for inclusión	Evaluar la calidad inclusiva de los centros de enseñanza en el Reino Unido.
Ainscow (2001a, 2001b)		-El proyecto de formación de la UNESCO: <i>Necesidades Especiales en el Aula</i> . -El proyecto de mejora de la escuela IQEA (improving the quality of education for all): <i>Mejora de la calidad de la educación para todos</i> . -Participación directa en la elaboración del <i>index for inclusión</i> .
Meijer (2001)	Estudio descriptivo sobre el impacto de la inclusión en el aula	-Necesidad de apoyos y colaboración del centro. -Colaboración en el grupo-clase para mejorar el aprendizaje -El alumnado con NEE requiere atención individualizada. -A mayor diversidad, mayor necesidad de ajuste a cada alumno
Porter (2001)	Empírica. Estudio de casos múltiple	Propuesta de medidas básicas (curriculares, de gestión y pedagógico-organizativas) para favorecer los procesos de inclusión en los centros educativos canadienses
Díaz (2001)	Historias de vida	Extracción de indicadores inclusivos a partir de estudios biográficos de experiencias de vida escolar del alumnado con discapacidad o con riesgo de exclusión social.
Martínez (2001)	Estudios descriptivos	A partir de los datos extraídos en cuestionarios de opinión del alumnado, se realizan propuestas que mejoren la organización y las estrategias inclusivas.
Lobato y Ortiz (2001)	Cuasiexperimental	Existe una relación significativa entre la cultura escolar de los centros y su capacidad para desarrollar estrategias inclusivas
Avramidis et al. (2002)	Estudio de casos en un centro de Educación Secundaria	A través del análisis de los datos extraídos de entrevistas al profesorado y observación participante, se constata que la dinámica educativa respondía más a un modelo de integración que de inclusión. Se plantea la necesidad de una reflexión colaborativa que contemple la mejora de la formación del profesorado para poder afrontar los retos que plantea la educación inclusiva.
Vislie (2003)	Estudio descriptivo	El análisis de datos sobre la inclusión en 14 países europeos pone en cuestión la aplicación práctica de la declaración de Salamanca de 1994; echándose de menos políticas educativas reales vinculadas con los procesos de inclusión en la práctica.
Ainscow & Kugelmas (2005)	Estudio de casos	Análisis comparativo de tres centros de Portugal, Reino Unido y Estados Unidos). Se encontró que en las tres escuelas se manifestaban una serie de características similares vinculadas con la promoción de la educación inclusiva: inclusión entendida como un problema político-social, motivación general de la comunidad para generar prácticas inclusivas, trabajo colaborativo (alumnado, profesorado y familias) y consenso en la inclusión como sello de identidad.
Moriña y Parrilla (2006)	Estudio de casos	-Necesidad de reflexionar colaborativamente sobre los problemas del aula y como resolverlos. -Necesidad de asesoramiento externo inicial
Farrell et al. (2007)	Impacto de la inclusión sobre los logros académicos	La inclusión del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios no influye significativamente en el rendimiento académico del alumnado en general.
De Almeida y Alberte (2009)	Estudio descriptivo (Investigación cuantitativa)	Existe una gran diversidad en las la concepción inclusiva de un grupo de profesores y se propone una reconstrucción de la formación inicial y permanente para hacer frente a las demandas del sistema educativo.
Colmenero (2009)	Estudio descriptivo (Investigación cuantitativa)	El profesorado no dispone de suficiente formación ni recursos para atender a la diversidad del alumnado, mostrando también poca disponibilidad a incorporar alumnado con NEE en sus aulas.
Moliner y Moliner (2010)	Estudio de un caso (investigación cualitativa)	El profesorado valora la diversidad de forma diferente. Se observa la necesidad de una reflexión colaborativa y de una revisión metodológica.
Padilla (2011)	Inclusión educativa de personas con discapacidad	Los docentes no se sienten competentes para atender adecuadamente al alumnado con discapacidad. Esta sensación es diferente de acuerdo con el tipo de discapacidad. Se plantea la necesidad de incidir en su formación para poder afrontar con garantías la inclusión.
Moriña (2011)	Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva	El aprendizaje cooperativo, fomentado a través del programa didáctico PAC, se muestra como una propuesta metodológica que favorece la respuesta a la diversidad de forma inclusiva.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	CONCLUSIONES
<b>DiGennaro et al. (2012)</b>	Evaluación de la Amistad y Ajuste Social en el alumnado con discapacidad en un contexto de educación inclusiva	Los estudiantes con discapacidad mostraron una adecuada competencia propia, tendiendo a nominar a otros compañeros con discapacidad en las evaluaciones sociométricas, pero no han seleccionado un compañero con discapacidad como amigo preferido. Por otro lado, los docentes valoran bajo tanto el nivel de integración en el aula como el nivel de rendimiento del alumnado con discapacidad, demandándose mejorar tanto las habilidades sociales en el aula como la intervención docente en la práctica educativa.
<b>Garnique (2012)</b>	Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar	Los docentes muestran una buena actitud hacia la inclusión. Esta percepción es discordante con la práctica pedagógica, por lo que se demanda incidir en la mejora de esta formación para mejorar la inclusión.
<b>Griffin et al. (2012)</b>	Actitudes hacia la Inclusión de estudiantes universitarios	Los estudiantes universitarios reportaron actitudes positivas y mostraron su disponibilidad a interactuar con el alumnado con discapacidad en el campus. Se concluye que es posible la viabilidad de programas inclusivos en la educación post-secundaria.
<b>Gasser et al. (2013)</b>	Opinión del alumnado sobre la inclusión/exclusión del alumnado con discapacidad	Se observa un alto porcentaje de alumnado que muestra una opinión positiva hacia la presencia de alumnado con discapacidad en sus clases.
<b>Lalvani (2013)</b>	Las concepciones del profesorado sobre la educación inclusiva	La concepción que tienen los docentes sobre la inclusión no se corresponden con las prácticas que se llevan a cabo para conseguirla, más propia de contextos de la EE. Se plantea la necesidad de un cambio de paradigma en la formación docente.
<b>Sentenac et al. (2013)</b>	Análisis de la educación inclusiva de niños de 8-12 años con parálisis cerebral en 9 regiones europeas	Los resultados constatan variaciones significativas en el tipo de escolarización entre regiones, y que la función motora y la capacidad intelectual tienen diferentes efectos sobre la inclusión en los centros ordinarios, dependiendo de la región.
<b>Mutungi &amp; Moses (2014)</b>	Percepción del profesorado sobre la inclusión en el contexto africano (Kenya)	A pesar de la mejora considerable en el acceso a la escuela del alumnado con discapacidad y de la actitud positiva de los docentes sobre los beneficios que reporta la educación inclusiva, se perciben muchas dificultades en la práctica, principalmente, a la baja formación de los docentes en discapacidad y a la escasa colaboración institucional. Esto genera muchas dudas acerca de la eficacia de la inclusión en la escuela ordinaria. Se demanda un plan de formación que tenga una incidencia real en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto debe implicar un cambio en la organización de la educación en general, que no está preparada para atender adecuadamente a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

En resumen, podemos señalar que la gran mayoría de las investigaciones sobre la inclusión, enfocada de manera general, tratan sobre la evaluación del contexto educativo (profesorado, centros educativos, alumnado, familias y administración educativa) o la implantación de programas educativos externos vinculados a la inclusión. Los datos son extraídos, habitualmente, de cuestionarios o entrevistas realizadas a los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo. En cualquier caso, consideramos que se trata de información sólo de una parte del proceso inclusivo desde el punto de vista educativo. Creemos que afrontar la realidad de la educación desde la práctica y, en concreto, desde las tareas escolares, nos permitirá tener un mejor conocimiento de las necesidades del alumnado con y sin discapacidad. Consideramos, por tanto, que la reflexión sobre la tarea (motriz, en nuestro caso) se vislumbra como el factor desencadenante de la inclusión en la práctica educativa (Booth et al., 2000). Ese es el objetivo que se pretende conseguir con esta investigación.

### II.1.2. Estudios relacionados con la Integración y la Educación Física

Partimos de la exhaustiva revisión sobre distintas investigaciones realizadas por Gomendio (2000, p. 92) entre 1981 y 1995. Se trata, en general, de estudios experimentales con escasa fundamentación empírica, ya que se limitan a describir el estado de la cuestión a partir de un diagnóstico inicial, concluyendo en la necesidad de integrar al alumnado con déficit en la clases de EF ordinarias a partir del diseño y puesta en práctica de programas específicos paralelos al ordinario y una mejora de la actitud y predisposición del profesorado hacia la integración. Por tanto, se trata de estudios cargados de buenas intenciones que chocan, entre otras cosas, con problemas de formación del profesorado, escaso compromiso con la diversidad e, incluso, inercias institucionales de los propios centros. Así, no es suficiente con ubicar al alumnado con DM en una situación de integración (Broadhead, 1985).

La propia autora (Gomendio, 2000, p. 153), presenta un diseño experimental de un programa de actividades físicas para afrontar la integración del alumnado con NEE (PAFI) en un aula de Educación Primaria. De la aplicación de este programa, se resalta un efecto positivo en la participación, en las competencias motrices (coordinación dinámica, equilibrio y organización espacial, fundamentalmente), en el autoconcepto y en la socialización del alumnado con discapacidad, sin perjudicar el aprendizaje del resto del alumnado que forma parte del grupo-clase.

Asimismo, Arráez (1996), plantea un diseño cuasiexperimental que contempla un estudio de casos en Educación Primaria. A partir de la aplicación de un programa de intervención motriz (PIM), se constata una evolución positiva en el grado de integración de los casos dentro del grupo-clase y una mejora del autoconcepto.

En un estudio realizado por Hernández Vázquez (1998), en el que se analiza la situación del profesorado de Primaria ante la diversidad, se concluye que existe una actitud positiva del alumnado con NEE hacia la integración, aunque se carece de recursos didácticos suficientes para afrontarla. Esto es debido a problemas de formación del profesorado y a la escasa sensibilidad de la administración educativa ante esta problemática. En las conclusiones de otro estudio semejante, Ruíz Sánchez (2000) plantea no sólo la necesidad de incorporar en la formación inicial contenidos específicos sobre la atención a la diversidad en EF, sino la realización de prácticas docentes con alumnado integrado en las aulas ordinarias. También recomienda una revisión de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología) y la presencia de un

especialista en motricidad en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica específicos. Asimismo, considera la posibilidad de contar con profesorado de apoyo en las clases, siempre que sea necesario.

Las aportaciones de autores como Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars & McCubbin (1997) resaltan esta última posibilidad, aunque el *apoyo* puede darse entre el propio alumnado, con la correspondiente formación inicial. Se trata de un aspecto importante para ser considerado en nuestra investigación, ya que el apoyo entre el propio alumnado para atender a las dificultades que se deriven del análisis de las tareas motrices va a ser considerado como un criterio de inclusión. Otros estudios realizados por estos autores reflejan la importancia que la actividad física tiene para la integración, la socialización, la autonomía y el autoconcepto del alumnado con DM.

Relevante fue también la aportación de Rivera, Trigueros y Ortiz (2000) a la investigación sobre integración. Estos autores presentan un estudio descriptivo de la realidad escolar en un centro de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía con relación a la integración del alumnado con NEE en el marco normativo de la LOGSE, a partir de la observación, el diario de campo, la entrevista y el análisis de otros documentos (programación de EF, unidades didácticas implicadas en el estudio). Los autores concluyen que se produce más un “acogimiento” o “aparcamiento” dentro de un espacio físico que una integración real. Es más, la problemática se hace todavía más acusada en el caso del área de EF. Se concluye que un avance en el tratamiento de la diversidad en el ámbito de la motricidad pasaría por contemplar una mejoría en la formación inicial y permanente del profesorado y la consideración del profesor de apoyo, cuando las necesidades educativas así lo requieran.

En una investigación cuasiexperimental, Gallego (2002) aplica un programa de intervención motriz para ver su incidencia en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral en Educación Primaria, resaltando la eficacia este programa seguido, tanto en la mejora de la participación activa (ejecución de las tareas, tiempo de realización, grado de autonomía y actitud) durante las clases de EF, como del autoconcepto y la interacción socio-afectiva.

En un estudio sobre *el juego motor modificado como integrador con alumnos con necesidades educativas especiales*, Navarro (2002b) aporta datos relevantes sobre la mejora de la participación activa del alumnado con discapacidad a partir de la modificación de un juego motor (Navarro, 2002a, p. 294). Se trata de una investigación

cuasiexperimental de medidas repetidas 'antes-después', con aplicación de la variable experimental 'juego', con dos niveles: 'modificado' y 'no modificado' (primer juego), y tres variables independientes: 'discapacidad', 'curso' y 'sexo'. Los datos se obtuvieron a partir de la observación sistemática y de un cuestionario de opinión que se le administró al alumnado del grupo-clase participante (incluido el alumnado con discapacidad). El estudio concluye que el rol activo y de privilegio favorece la participación en el juego motor de los niños con discapacidades, siendo un aspecto relevante para el establecimiento de relaciones en los juegos. Asimismo, en la modificación de un juego motor, la incorporación de acciones de interacción cooperativas, no de oposición, vinculadas a un rol activo y de privilegio, incrementa de manera muy relevante las conductas asociadas a estas acciones y benefician a los jugadores implicados en ellas, lo que puede traducirse en mejora de la integración con los compañeros de juego. Un aspecto interesante y que podemos transferirlo, en líneas generales, a nuestra investigación<sup>13</sup>, es que la variable 'edad' resulta significativa para un grupo de conductas de juego, asociadas a la comprensión de las situaciones estratégicas y dominios motores principales. Por último, la ausencia de diferencias en la variable 'sexo', nos indica que, para este tipo de juegos y edades, influye más en el comportamiento de los jugadores la estructura del juego y sus reglas que la condición cultural de género. También este último aspecto se revelará con claridad en nuestra investigación.

En un estudio realizado por Ríos (2003, p. 362; 2005, p. 19), se analizan los condicionantes que afectan al proceso de integración e inclusión del alumnado con NEE en las clases de EF: infraestructurales (escasos recursos, problemas de accesibilidad), sociales (el desconocimiento de la población con discapacidad provoca inhibición o rechazo), el propio alumnado con discapacidad (autoexclusión, bajo autoconcepto), la práctica docente (baja formación del profesorado, actitud de familias y grupo-clase, infravaloración del área de EF en el contexto escolar, ausencia de asesoramiento adecuado...). Estos aspectos forman parte de la realidad educativa, condicionando la participación activa del alumnado con necesidades específicas en el área de EF.

En la tabla II.2 se presenta un breve resumen, que hemos modificado de Gomendio (2000, p. 92-110), de estas y otras investigaciones vinculadas con la integración en EF:

---

<sup>13</sup> La edad y madurez del grupo-clase influyen en la inclusión del alumnado con DM en las sesiones de EF.

Tabla II.2: Algunas investigaciones relevantes vinculadas a la integración en EF.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
<b>Groner (1983)</b>	Abriendo nuestras clases de EF a todos los niños	Sólo la modificación del sistema educativo permitirá afrontar, en la práctica, la integración del alumnado con NEEE y superar la actual situación de fracaso, aislamiento y pasividad de gran parte del alumnado con discapacidad escolarizado en la red ordinaria.
<b>Folsom-Meek (1984)</b>	Padres: Asistente olvidado del docente de la EF integrada	Se discute la utilización de los padres de los niños con discapacidad como personal de apoyo para aumentar la instrucción de EF adaptada. Se produce una mejora de las habilidades motrices y los niveles de aptitud de los estudiantes, el enriquecimiento de las relaciones padre-hijo, y el fortalecimiento de los programas de educación física adaptada.
<b>Rizzo (1984)</b>	Actitudes del profesorado de EF hacia la integración del alumnado con discapacidad	El profesorado mostró una actitud más favorable hacia la integración del alumnado con dificultades de aprendizaje y una actitud menos favorable hacia el alumnado con DM. Asimismo, a medida que se avanzaba en edad y nivel educativo, las actitudes del profesorado fueron menos favorables.
<b>Sherrill &amp; Megginson (1984)</b>	Valoración de necesidades para la integración de alumnado con NEE en EF	Aunque se está progresando en los procesos de integración, sobre todo por la implicación cada vez mayor del profesorado y las familias, todavía existen muchas lagunas que cubrir por parte de la administración. Se detectan buenas intenciones por parte de todos los encuestados, aunque escasa coordinación y concreción en la práctica. No basta con escolarizar.
<b>Reynolds (1984)</b>	reflexiones sobre la investigación en Actividad Física Adaptada	Se observan actitudes más favorables hacia la enseñanza de alumnos con dificultades de aprendizaje que aquellos con discapacidades físicas. Asimismo, la actitud era menos favorable a medida que se avanzaba de nivel .
<b>Broadhead (1985)</b>	La colocación de niños con hándicap leve en la EF integrada	No basta con ubicar físicamente al niño en una situación de integración. Es necesario un compromiso activo del profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI).
<b>Karper &amp; Martinek (1985)</b>	La integración de niños con y sin hándicap en la EF elemental	Las expectativas del profesorado sobre la integración del alumnado con discapacidad pueden condicionar su aprendizaje, rendimiento motor y autoconcepto.
<b>Santomier (1985)</b>	Educadores físicos, actitudes e integración: sugerencias para los formadores de docentes	Se comprueba que el profesorado que presenta una escasa formación en EF adaptada suele tener una opinión y actitud negativa general hacia la integración del alumnado con discapacidad leve. Se sugieren 3 estrategias para afrontar el problema: sensibilización, conocimiento y habilidades o competencias docentes.
<b>Rarick &amp; Beuter (1985)</b>	Los efectos de la integración sobre la motricidad del alumnado con y sin discapacidad mental	El alumnado integrado mejora sus competencias motrices y de relación cuando se integran en las clases de EF, sin afectar al rendimiento motor del resto de compañeros del grupo-clase.
<b>Sherrill &amp; Pyfer (1985)</b>	La integración del alumnado con discapacidad en EF	Trastornos como: la hiperactividad, escasa atención, impulsividad, pobre autoestima, retraso en el desarrollo de juegos sociales, limitaciones corporales, dificultades con el equilibrio, coordinación, control motor y visual, coordinación bilateral y movimientos repetitivos, suelen ser habituales en el alumnado. Conocer sus posibilidades nos ayudará a planificar adecuadamente las tareas y posibilitar su integración.
<b>Craft &amp; Hogan (1985)</b>	Autoconcepto y autoeficacia: consideraciones para la integración	La EF puede mejorar el autoconcepto y la autoeficiencia del alumnado integrado, así como sus conductas motrices, a partir de la adopción de estrategias didácticas adecuadas.
<b>Karper (1985)</b>	La integración del alumnado con discapacidad en las clases de EF ordinarias	Los objetivos vinculados al ámbito afectivo han tenido una considerable influencia en la integración del alumnado con discapacidad. Se concluye que se produce una mejora en la construcción del autoconcepto y de la autoeficacia de dicho alumnado.
<b>Böck (1986)</b>	Deporte sin límites: posibilidades del deporte en la integración social de niños emigrantes	La interacción a través del juego y el deporte favoreció la mejora de las relaciones sociales entre los jóvenes participantes. Un factor importante en este proceso lo constituyó la cooperación institucional y el trabajo con las familias.
<b>Brown (1987)</b>	La integración de niños con dificultades de movimiento en el currículo general de deportes	Existe una correlación positiva entre las expectativas del profesorado y la intervención del alumnado con discapacidad. El docente debe partir de las capacidades potenciales que este alumnado presente. No obstante, el proceso de integración presentará menos dificultades en situaciones motrices individuales o en aquellas con un carácter menos competitivo. Estas dificultades aumentan en la enseñanza Secundaria, con propuestas de situaciones motrices colectivas con un carácter más competitivo.



AUTOR	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
<b>Churton (1987)</b>	Impacto de la educación en la discapacidad. Ley de EF adaptada: una visión general de 10 años	La atención al alumnado con discapacidad en EF no ha crecido en la misma medida que la formación del profesorado y el alumnado atendido. Se hacen recomendaciones acerca de la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado para poder dar respuesta a esta problemática.
<b>Patrick (1987)</b>	Las actitudes hacia el alumnado con discapacidad integrado en las clases de EF	Se administra un cuestionario antes-después del tratamiento y los datos se extraen a partir de una escala. Los resultados indican un cambio significativo de los dos grupos de tratamiento, que permitirá mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad.
<b>Schlelen, Heyne, &amp; Berken (1988)</b>	La integración del alumnado autista en las clases de EF regular	Se trata de ver los efectos de la integración de 6 alumnos autistas en las clases de EF durante dos meses y medio. El contenido de la clase giró sobre la enseñanza de habilidades sociales y habilidades motrices básicas. Los resultados de las pruebas indican una mejora significativa en el comportamiento motor y social de los casos estudiados.
<b>Archie &amp; Sherrill (1989)</b>	Actitudes del alumnado de integración y de no-integración hacia el alumnado con discapacidad	No se observan diferencias significativas en la actitud del alumnado integrado hacia el alumnado con discapacidad. Estudios anteriores recomiendan ofrecer intervenciones cuidadosamente estructuradas y diseñadas para mejorar las actitudes...
<b>Reid (1989)</b>	Estudio del comportamiento motor en poblaciones especiales: estudio de casos	Este trabajo explora aspectos problemáticos de la integración del alumnado con discapacidad y las condiciones estructurales que afectan a la calidad de esta integración. Se muestra cómo los esfuerzos de integración pueden estar condicionados por la formación docente y la escasa colaboración familiar, además del desequilibrio estructural de los deportes y las distintas capacidades de los participantes con discapacidad.
<b>Hottendorf (1989)</b>	Integración de niños con y sin sordera en clases de danza	La actitud del profesorado y su disponibilidad para utilizar distintas formas de comunicación se proponen como aspectos fundamentales para posibilitar la integración de niños con sordera en las clases de danza.
<b>Nixon-li (1989)</b>	La integración de un niño ciego a partir del contenido deportivo en EF escolar	A partir de distintas experiencias deportivas planificadas en la programación de EF, se muestra como existe un gran desequilibrio entre los aspectos estructurales de los deportes y las capacidades de los participantes con discapacidad. Se concluye que una integración inadecuada simplemente refuerza la imagen de la incompetencia de las personas con discapacidad.
<b>Melograno &amp; Loovis (1991)</b>	La EF y la discapacidad: Un análisis comparativo del personal docente entre 1980 y 1988	El profesorado carece de la formación adecuada en EF adaptada para integrar al alumnado con discapacidad en la educación ordinaria. En general, los resultados en 1980 se reafirmaron en 1988
<b>Davis &amp; Rizzo, (1991)</b>	Valoración de la clasificación de los trastornos motores	Este estudio pretende hacer una valoración científica de las clasificaciones de los trastornos motores, por encima de las etiquetas que, en muchos casos ha predominado en el contexto educativo y social. El problema puede no ser el proceso de etiquetado en sí, sino las actitudes de la sociedad. Así, la etiqueta se aplica a la conducta como un producto de la persona y no a la persona misma, que es el enfoque tradicional.
<b>Rizzo &amp; Vispoel (1992)</b>	Actitudes del alumnado de Primaria y Secundaria hacia las personas con DM	Los sujetos fueron asignados a dos grupos para cada rango de edad: grupo control y grupo experimental. Se observa una ganancia significativa de actitud positiva hacia la integración con relación al grupo control.
<b>Heikinaro-Johanson, &amp; Sherrill (1994)</b>	Integración de niños con NEE en EF: un modelo de evaluación del distrito escolar de Finlandia	Se desarrolla un modelo de evaluación para orientar la planificación de la EF hacia la integración y la inclusión en la escuela. Se concluye que el profesorado debe ser consciente de las necesidades individuales y que su actitud influye en todos los aspectos de la situación de enseñanza-aprendizaje.
<b>Heikinaro-Johanson, Sherrill, French &amp; Huuhka (1995)</b>	Modelo de consulta en EF Adaptada para facilitar la integración	Los resultados de esta investigación indican que el profesorado valora positivamente la presencia de un modelo de consulta o asesoría externa para el seguimiento de la integración del alumnado con NEE en las clases de EF.
<b>Gomendio (1996)</b>	Diseño y elaboración de un programa de actividades físicas para la integración en 1.º de primaria	De la aplicación de un programa (PAFI) se resalta un efecto positivo en la participación, en las competencias motrices (coordinación dinámica, equilibrio y organización espacial, fundamentalmente), en el autoconcepto y en la socialización del alumnado con discapacidad, sin perjudicar el aprendizaje del resto del alumnado que forma parte del grupo-clase.
<b>Arráez (1996)</b>	Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos	De la aplicación de un programa de intervención motriz (PIM), se constata una evolución positiva en el grado de integración de los casos dentro del grupo-clase y una mejora del autoconcepto.



AUTOR	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
Houston-Wilson et al. (1997)	El apoyo como recurso para la integración del alumnado con discapacidad	Se resalta la importancia y posibilidades del “apoyo” al alumnado con dificultades dentro de la sesión de EF. Se contempla una formación inicial del apoyo para favorecer la integración.
Hernández Vázquez (1998)	Análisis de la situación del profesorado de Primaria ante la diversidad	Se concluye que existe una actitud positiva del alumnado con NEE hacia la integración, aunque se carece de recursos didácticos suficientes para afrontarla. Esto es debido a problemas de formación del profesorado y a la poca sensibilidad de la administración educativa ante dicha problemática.
Rivera et al. (2000)	La integración del alumnado con NEE en EF	Se cuestiona la realidad de la integración, considerándose como un “aparcamiento” de alumnos en un espacio físico. Un avance en el tratamiento de la diversidad en el ámbito de la motricidad pasaría por contemplar una mejora en la formación inicial y permanente del profesorado y la consideración del profesor de apoyo, cuando las necesidades educativas así lo requieran.
Lienert, Sherrill & Myers (2001)	Actitudes del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad	El profesorado reconoce la existencia de problemas para integrar al alumnado con discapacidad derivados de la escasa formación y colaboración entre los docentes y la gestión de los recursos. Se propone la necesidad de un modelo de análisis sistémico para guiar las futuras investigaciones.
Gallego (2002)	Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral en E. Primaria	Se resalta la eficacia de dicho programa tanto en la mejora de la participación activa (ejecución de las tareas, tiempo de realización, grado de autonomía y actitud) durante las clases de EF, como del autoconcepto y la interacción socio-afectiva.
Navarro (2002b),	El juego motor modificado como integrador con alumnos con NEE	Se aportan datos relevantes sobre la mejora de la participación activa del alumnado con discapacidad a partir de la modificación de un juego motor. El estudio concluye que el rol activo y de privilegio favorece la participación en el juego motor de los niños con discapacidad, siendo un aspecto relevante para el establecimiento de relaciones en los juegos. Todo esto puede traducirse en mejora de la integración con los compañeros de juego.
Ríos (2003)	Condicionantes que afectan al proceso de integración e inclusión del alumnado con NEE en las clases de EF	Se constata que existen una serie de situaciones estructurales, sociales, el propio alumnado con discapacidad, la práctica docente, etc., que forman parte de la realidad educativa, condicionando la participación activa del alumnado con necesidades específicas en el área de EF.
Fernández (2002)	Integración de un caso con DM	A partir del análisis de los resultados de un programa de intervención lúdico-motriz, se analiza el proceso de integración de un caso con parálisis cerebral en el área de Educación Física. Se concluye que la adaptación de las tareas y del entorno de aprendizaje favorece la integración en el grupo-clase, mejorando la participación y la comunicación con los demás.
Fernández, Hernández y Hernández (2003)	El pensamiento del profesorado sobre la integración del alumnado con DM	Los principales problemas con los que se encuentra el profesorado a la hora de integrar al alumnado con DM son, por este orden: baja formación escasez de medios, escasas experiencias, poco asesoramiento, complejidad de las alteraciones y no tener profesorado de apoyo. Se concluye que: existe un 20% del alumnado con DM que no asiste y/o no participa con regularidad en las actividades previstas en las clases de EF; es necesario un replanteamiento de la formación inicial y permanente en el ámbito de la atención a la diversidad en EF. Se plantea la necesidad de contar con un profesional de la motricidad en los equipos de asesoramiento externos.
García et al. (2008)	EF e integración, opinión de los profesores	Este estudio trata de conocer la opinión de 81 profesores de EF que imparten docencia en distintos centros educativos de primaria de Murcia sobre algunas cuestiones vinculadas a la integración del alumnado con NEE. Se concluye que, en general, existe una actitud favorable hacia la integración, aunque un porcentaje menor se muestra indiferente o contrario, aspecto que dificulta este proceso en la práctica educativa.

Llegados a este punto, podemos decir que la mayor parte de los autores consideran la actitud del profesorado como un factor esencial en la integración del alumnado con NEE (Palacios, 1987). En cualquier caso, creemos que las actitudes son una condición necesaria, aunque no suficiente, debiendo tener su complemento en la mejora de la formación inicial y permanente en cuestiones vinculadas, sobre todo, a las estrategias de intervención docente en la práctica.

### II.1.3. Investigaciones vinculadas a la inclusión en Educación Física

Las investigaciones que forman parte de este apartado se exponen en orden cronológico. Con ello, se pretende favorecer su organización y comprensión, sobre todo teniendo en cuenta el carácter procesual y complejo que presenta nuestro objeto de estudio. Por razones de espacio, sólo presentamos aquellos estudios que consideramos más relevantes. No obstante, al final de este apartado (ver tabla II.3) se incluye una síntesis general que incluye, además, otras investigaciones de interés, aportándose datos como: etapa educativa en la que se ha llevado a cabo la investigación, título, autoría, conclusiones, los factores o dimensiones de análisis que pueden incidir en la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF (Block & Obrusnikova, 2007; Booth & Ainscow, 2002 y Hernández Vázquez, 2010) y la orientación educativa de estas investigaciones. Este análisis nos permitirá realizar las interpretaciones oportunas y situar nuestro estudio en el marco de las líneas de investigación predominantes en el contexto de la inclusión en EF.

Parece pertinente partir de la revisión realizada por Block & Obrusnikova (2007), en la que se seleccionaron y analizaron 38 investigaciones vinculadas a la inclusión del alumnado con discapacidad en EF, realizadas entre 1995 y 2005. Se establecieron seis dimensiones de análisis: 'ayuda' o 'apoyo', 'influencia en el aprendizaje del alumnado sin discapacidad', 'actitudes del alumnado', 'interacciones sociales', 'participación del alumnado con discapacidad' y 'formación del profesorado'. Los resultados ponen de manifiesto que el asesoramiento adecuado al profesorado en su práctica diaria podría favorecer la participación activa del alumnado con DM y su tiempo de compromiso y rendimiento motor. También muestra que, a pesar de presentarse una buena actitud hacia la inclusión por parte del profesorado, motivada por la propia experiencia, éste presenta dificultades para aplicar estrategias ajustadas en la práctica que posibiliten la inclusión. Esta cuestión influye en la opinión general del alumnado y en las relaciones sociales que se establecen en la dinámica de la clase. Asimismo, a pesar del temor inicial sobre la influencia negativa en el rendimiento del alumnado en general ante la presencia del alumnado con discapacidad en las clases, no se observan diferencias significativas en este sentido. Aunque algunas experiencias ponen de manifiesto las mejoras que se producen al disponer de profesor de apoyo en las clases (Murata & Jansma, 1997), se concluye que son situaciones excepcionales en el contexto educativo actual de la EF y que están vinculadas más a criterios burocráticos y administrativos que a las prioridades reales del alumnado y sus necesidades. Se hacen recomendaciones para el futuro, con el

propósito de mejorar las prácticas inclusivas y la investigación. Nuestro estudio trata de indagar precisamente sobre esta última cuestión.

Destacamos el estudio de Block & Zeman (1996), en el que se valoró el impacto derivado de la inclusión de un grupo de alumnos con discapacidad en las clases de EF ordinaria de un grupo de sexto de Educación Primaria. La adopción de distintas estrategias metodológicas por parte del docente favoreció la participación del alumnado con discapacidad. Después de comparar los resultados obtenidos con los de otro grupo del mismo nivel en el que no hay alumnado con necesidades educativas especiales, se concluye que no existen diferencias relevantes en la ganancia de aprendizaje de ambos grupos. Estudios posteriores en la misma dirección (Block, 1998; Vogler et al., 2000; Obrusnikova, 2008) revelan que el alumnado con y sin discapacidad mejora su rendimiento motor a partir de una intervención docente inclusiva.

Un estudio de Depauw & Doll-Tepper (2000) analizó la situación de la inclusión en el ámbito de la EF. Se concluye que, a pesar de que la inclusión va ganando terreno frente a la integración, todavía se encuentran muchas reticencias y dificultades para que sea una realidad en la práctica educativa. Estas dificultades van desde la gestión y organización meritocrática y jerarquizada de los centros educativos hasta la propia concepción del currículum y la pobre formación inicial y permanente del profesorado. Todo esto se traduce en problemas de carácter financiero y de compromiso docente e institucional. Por ello, no basta con aplicar programas o modelos sino mejorar actitudes y compromisos con los procesos educativos relacionados con la atención a la diversidad.

Investigaciones

Reseñamos también el trabajo de Robertson et al. (2000). El problema de partida se centra en responder a las siguientes cuestiones: ¿cómo atender a las necesidades de todo el alumnado en los programas ordinarios de EF?, ¿cómo mejorar el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas, mejorando también el aprendizaje del resto compañeros y compañeras?, ¿qué implica la inclusión para la enseñanza de la EF? Para ello, el autor realizó un seguimiento de un caso con síndrome de Down en una escuela ordinaria, a través de la observación y la reflexión con el profesor de EF, comprobando que una intervención docente adecuada favoreció la mejora en la participación, mejorando la percepción de sí mismo y las relaciones de comunicación con el grupo-clase. Asimismo, este autor señala que el compromiso inclusivo debe verse reflejado en las políticas escolares, en la gestión de los centros y en la formación inicial y permanente

del profesorado. En su opinión, todo ello influirá de forma decisiva en la mejora de la intervención en la práctica.

Posteriormente, Obrusníková, Válková & Block (2003), en su estudio sobre la valoración del impacto de la inclusión de un alumno en silla de ruedas en la clase de EF, comprobaron que la inclusión del alumnado con discapacidad no ha comprometido el aprendizaje del resto de compañeros del grupo-clase. La aceptación de la diversidad en el aula por parte del alumnado y del profesorado y el trabajo colaborativo han favorecido la inclusión.

Karlyvas & Reid (2003) utilizaron en su estudio los principios de Block (2000) para adaptar las tareas. Con una distribución relativamente similar de niños con y sin discapacidades, se modificó un juego de *newcomb* (juego modificado para voleibol), y se estudiaron los efectos de las adaptaciones sobre criterios objetivos de participación y sobre el grado de disfrute del alumnado (efectos sobre el resultado). Las adaptaciones incluían:

- *Modificación del entorno*, reduciendo las dimensiones del espacio de juego y la altura de la red.
- *Modificación del equipamiento* aumentando y cambiando la masa del balón y utilizando un globo en lugar del balón original.
- *Cambio de las reglas* relativas a pasar, tocar y servir el balón.

Los resultados indicaron un mayor éxito en los pases (criterios de actividad) y más tiempo de actividad (criterios de participación) en los niños con y sin discapacidad durante el encuentro adaptado, en comparación con el encuentro no adaptado.

También podemos encontrarnos con estudios relacionados con la intervención del alumnado tutor y su influencia en la inclusión del alumnado con dificultades en las clases de EF (Houston-Wilson et al., 1997; Lieberman et al., 1997, 2000). Los resultados muestran mejoras tanto en la competencia motriz como en la motricidad básica y el rendimiento motor en general del alumnado con discapacidad. Estudios posteriores tratan de generalizar los resultados anteriores partiendo de las experiencias previas del alumnado tutor en el trabajo de apoyo y asesoramiento al alumnado con discapacidad (Block & Obrusnikova, 2007).

Respecto a los estudios descriptivos centrados en las actitudes y creencias del profesorado de EF ante la inclusión, destacamos el elaborado por La Master, Gall, Kinchin & Siedentop (1998). Los resultados apuntan que los centros no prestan el apoyo suficiente y que el profesorado carece de la formación necesaria, delegando su función en el profesor asistente o de apoyo, con lo que se crea una sensación de frustración y angustia a partir de una intervención docente ineficaz. A conclusiones similares llegan Hodge, Murata & Kozub (2002) en su estudio descriptivo sobre la opinión del profesorado respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de EF. Ya Murata & Jansma (1997) habían estudiado la combinación de la intervención del profesor asistente o de apoyo con el alumno tutor, cuando el alumnado presentaba grandes dificultades, constatando una mejora considerable en la participación en la clase de EF y, por consiguiente, en el rendimiento motor de este último, cuando se intervenía de forma coordinada. Se destaca la necesidad de que se mejoren las estrategias y los modelos didácticos que se han de utilizar. Parece lógica esta conclusión, ya que el profesorado asistente o de apoyo no conoce los contenidos ni está familiarizado con la didáctica de la EF.

Otros estudios relevantes sobre la actitud del profesorado hacia la inclusión (Avramidis & Kalyva, 2007; Doll-Tepper et al. 1994; Meegan & MacPhail, 2006; Nagata, 2007; Schmidt-Gotz et al., 1994; Rizzo & Kirkendall, 1995; Shoffstall & Ackerman, 2007) concluyen que el profesorado con mayor experiencia docente tiene una actitud más favorable hacia la inclusión del alumnado con NEE en las clases de EF, que aquel que posee menos experiencia.

También, Vogler, Koranda & Romance (2000), en su estudio sobre la inclusión de un niño con parálisis cerebral severa, intentaron ver la efectividad que podía tener la intervención de un docente especialista en EF adaptada con bastante experiencia frente a otro docente con baja o nula formación en este ámbito, en el contexto de un centro escolar ordinario. Se trataba de comprobar y resaltar la importancia de los recursos humanos más cualificados frente a aquellos que presentaban un menor grado de competencia o experiencia docente. Se constata la mejora del rendimiento motor del alumnado con dificultades ante el refuerzo del profesor especialista. También se muestra que la inclusión en la clase de EF puede ser un proceso satisfactorio para todo el alumnado, con y sin discapacidad, y que este proceso mejora cuando existe el apoyo del especialista en EF inclusiva. En este sentido, autores como Heikinaro-Johanson & Sherrill (1994) y Lytle & Collier (2002) sugieren que este profesorado pueda adoptar un rol de asesor del

profesorado de EF convencional con el objeto de dar una respuesta eficaz a su propia intervención docente inclusiva.

Por otro lado, es interesante resaltar el estudio de casos realizado por Place & Hodge (2001). Se trata de observar las conductas que se daban en 3 alumnos con DM y 19 sin discapacidad, de 13-14 años, en una clase de EF ordinaria, durante la puesta en práctica de una unidad didáctica. A partir de la observación sistemática y entrevistas personales, se llega a la conclusión de que la frecuencia de interacción social entre el alumnado con y sin discapacidad era escasa; que el alumnado con discapacidad interaccionaba entre sí en mayor grado que con sus compañeros sin discapacidad. Por tanto, para que se den las condiciones de inclusión es necesario realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, a partir de una reflexión sobre las tareas de enseñanza y su alcance inclusivo y sobre las competencias personales del alumnado con discapacidad.

Si nos centramos en las actitudes y creencias del alumnado sin discapacidad respecto a la inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de EF, encontramos el estudio realizado por Verderber, Rizzo & Sherrill (2003). Utilizando entrevistas y una encuesta, se obtienen datos que permiten resaltar algunas creencias favorables (“ayuda al alumnado con discapacidad”, “podemos mejorar nuestro conocimiento y capacidad de entendernos”, “podemos aprender y cooperar más con los demás”, “pueden aprender nuevas destrezas y saber cómo jugar”), y no favorables (“los demás se reirán porque son diferentes o no pueden hacer algunas cosas”, “a veces manifiesta conductas poco apropiadas”, “no pueden hacer lo mismo que los demás”, “tienen más dificultad en entender y aprender las reglas del juego”). Este estudio refuerza aún más la idea de que para favorecer la inclusión es necesario incidir en la mejora de la formación de los docentes y conseguir una mayor implicación de las familias.

En la misma línea, Goodwin & Watkinson (2000) presentaron un estudio centrado en el alumnado con discapacidad, tratando de conocer la opinión de éstos junto a la del resto del alumnado acerca de su inclusión en el área de EF. Los resultados reflejan que este alumnado prefiere la inclusión en EF porque, aparte de beneficiarse de la realización de un mayor número y diversidad de actividades, comparten éstas con sus compañeros sin discapacidad. Por tanto, esta opinión es favorable en la medida en que su inclusión en las tareas propuestas es mayor. Es evidente que, tradicionalmente, este alumnado está habituado a participar, cuando lo hace, con roles pasivos (en nuestra opinión, se trata de una falsa integración) y, en muchos casos, hasta puede permanecer excluido del entorno de la clase.

Paralelamente, encontramos estudios que ponen de manifiesto la necesidad de que el entorno de aprendizaje sea el más ajustado posible para conseguir la inclusión del alumnado con discapacidad en las tareas propuestas, evitando el excesivo paternalismo y protagonismo (Dunn et al., 2007).

Por otro lado, Krueger, DiRocco & Félix (2000) realizan un estudio en el que analizan los obstáculos encontrados por el profesorado de EF adaptada cuando desarrolla su trabajo. Entre estos, destacamos: el aislamiento social del alumnado con discapacidad con relación al resto de compañeros, los problemas de gestión y financiación, dificultades de organización de los centros, falta de transporte adaptado en horario extraescolar, escasa coordinación entre la escuela y los recursos humanos disponibles en la comunidad educativa. Asimismo, la escasa formación general del profesorado con relación al tratamiento de la diversidad se manifiesta como un obstáculo importante en el proceso de inclusión.

A similares conclusiones llegan Lytle & Collier (2002) en su estudio sobre la percepción de los docentes de EF adaptada sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones. Para estos autores, la inclusión del alumnado con discapacidad va a depender de la actitud, habilidades comunicativas, metodología empleada y, en definitiva, del grado de formación y experiencia del docente en EF adaptada.

En la República Checa, Kudláèek, Válková, Sherrill, Myers & French (2002), realizaron un estudio sobre las actitudes de los estudiantes de EF hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF. Los resultados apuntan a que estas actitudes mejoran con la introducción de contenidos relacionados con el compromiso inclusivo a partir de la propuesta de cursos, seminarios, practicum... Se concluye que esta dinámica contribuye a mejorar el compromiso personal y la formación didáctica de los futuros docentes con relación a la inclusión.

Hodge, Tannehill & Kluge (2003) profundizan sobre esta última cuestión y realizan un estudio de carácter cualitativo centrado en las experiencias de un grupo de estudiantes de maestro especialista en EF que realizaron un curso de formación práctica en EF adaptada. Después de apreciar diferencias iniciales entre los estudiantes con respecto a la interacción entre alumnado con y sin discapacidad, se constata que el contacto práctico con el grupo y la adopción de estrategias didácticas ajustadas a la diversidad del grupo influyen positivamente en el compromiso del grupo en formación, disminuyendo las reticencias iniciales. Por tanto, podemos observar indicios de que la formación inicial y

permanente puede mejorar la competencia profesional y el compromiso personal con las prácticas inclusivas en EF.

Desde una perspectiva metodológica, Valentini & Rudisill (2004) proponen el *mastery climate*, relacionado con la puesta en práctica de estrategias inclusivas que intentan desarrollar la autonomía en el alumnado a la hora de seleccionar el itinerario motor más adaptado a su nivel de desarrollo. Adquieren especial importancia las orientaciones del profesorado a la hora de guiar al alumnado en este proceso. Sus resultados apuntan a que se trata de un método de aprendizaje apropiado para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF.

Si consideramos que el movimiento educativo inclusivo surge en el ámbito anglosajón Arnáiz (1996), parece pertinente resaltar algunos estudios relacionados con la EF inclusiva en este contexto. Así, Lieberman & Houston-Wilson (2002) proponen un modelo de intervención, con propuestas concretas, que permite dar mayores opciones al alumnado con discapacidad para pasar de un *ambiente totalmente segregado* a un *medio ambiente* que favorezca su inclusión en el sistema educativo ordinario. Esta guía o modelo está basado en la puesta en práctica de estrategias inclusivas que mejoran la participación del dicho alumnado con discapacidad en las clases de EF. Entre dichas estrategias, destaca la participación del alumnado tutor. Se constata que se produce una mejora en el aprendizaje y rendimiento motor tanto del alumnado con discapacidad como en el alumnado tutor.

A partir de un programa de referencia en EF, con propuestas metodológicas dirigidas a la inclusión del alumnado con discapacidad, Davis (2002) cuestiona la razón por la que los programas de apoyo al deporte adaptado no han tenido el éxito esperado en las edades tempranas. Así, la respuesta a esta cuestión se debe a que los programas no se han basado en un modelo de escuela inclusiva. Entre sus muchas aportaciones, plantea un ambicioso programa de EF inclusiva, que incluye propuestas sobre inclusión a través del deporte.

Teniendo en cuenta el marco normativo, Hayes & Stidder (2003), examinaron el currículo inglés de EF y su repercusión en la práctica ante los desafíos planteados por el entorno educativo inclusivo que, al menos en la teoría, predominaban en esos momentos. En esta investigación, que duró varios años, participaron centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra. Se analizaron las opiniones de los agentes educativos implicados (alumnado y profesorado) y las prácticas educativas concretas.



Las conclusiones apuntan a que, a pesar del fuerte impacto que la educación inclusiva estaba teniendo en el marco normativo de la educación y en los centros educativos, la realidad mostraba una situación preocupante, observándose dificultades de formación en el profesorado y de escaso hábito de trabajo colaborativo en los centros, con lo que se produce la necesidad de abordar el problema desde diversos ámbitos (organizativos, culturales, práctica educativa). Este estudio coincide con el *index for inclusión*, documento que sirvió como instrumento para evaluar la calidad inclusiva de los centros a partir de unos indicadores que valoraban tanto la cultura de la escuela como la gestión y organización y la práctica de aula (Booth & Ainscow, 2002). Los autores también resaltan la importancia de otras investigaciones relacionadas con la inclusión en la EF escolar (Hayes & Stidler, 2003). De su análisis, se desprende que a la EF inclusiva todavía le queda mucho camino por recorrer, aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable a nivel de integración.

Desde un planteamiento metodológico, Lienert (2003) plantea la utilización de las estrategias para una EF *inclusiva* en los siguientes elementos curriculares: currículo, evaluación, metas y objetivos, contenido, organización de las clases, estilos de enseñanza, estructura de las metas, apoyo para el comportamiento positivo y comunicación. Las conclusiones incluyen la necesidad de poner mayor énfasis sobre competencias de enseñanza en la EF *inclusiva* durante la preparación de los maestros y la continuación de su *educación* después de entrar en la profesión.

Del estudio descriptivo realizado por Smith & Green (2004) sobre la opinión del profesorado acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las clases de EF, se constata, a pesar de existir una buena opinión sobre la inclusión, la existencia de dificultades en la intervención docente, demandándose a la administración que establezca propuestas de formación inicial y permanente de carácter específico sobre dicha cuestión. A similares conclusiones llegan Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras (2004) en el contexto griego en un estudio sobre actitudes de los docentes hacia la inclusión, concluyendo que esta actitud va a estar relacionada con el nivel de competencia percibida con relación a la discapacidad. Además, dudan de que la inclusión podría ser viable, debido a la falta de servicios de apoyo adecuados.

Con respecto a la formación del profesorado, Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster & O'sullivan (2004) analizaron el comportamiento docente del profesorado de Educación Secundaria ante la inclusión del alumnado con discapacidad en EF, a partir de una

metodología cualitativa en la que se utilizó la observación y la entrevista a 9 casos de docentes de distintos lugares de Estados Unidos. Los resultados muestran una predisposición favorable general de los docentes hacia la inclusión, aunque se traduce en una intervención inclusiva eficaz sólo en aquellos casos con más experiencia y formación en discapacidad e inclusión. Se reconoce, por tanto, la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente de los docentes para posibilitar una intervención inclusiva eficaz.

En un estudio parecido, Smith (2004) trata de poner de manifiesto el esfuerzo del profesor de EF de Secundaria por incluir al alumnado con discapacidad en sus clases. Los resultados muestran que aunque existe el compromiso de incluir a este alumnado en los contextos generales de aprendizaje con el resto de sus compañeros de clase, esto no fue siempre así. Se concluye sugiriendo que la aparente tendencia de los docentes para priorizar determinados contenidos deportivos constituye la antesala de la exclusión, debiendo facilitar la plena inclusión de muchos alumnos con NEE, modificando, si es preciso, algún aspecto del contexto de aprendizaje. Por otra parte, parece que este alumnado está más en una situación de integración que de inclusión.

Con el objetivo de diagnosticar el estado de la cuestión en el contexto del Reino Unido, Bailey (2005) presenta un estudio que trata de evaluar el proceso de inclusión en la EF, en el deporte y en la sociedad. Los resultados ponen de manifiesto una situación incipiente que necesita de una mayor investigación empírica con transferencia positiva a la práctica educativa.

En un estudio descriptivo realizado por Hutzler, Zach & Gafni (2005) se analizó la relación entre las variables personales de 153 estudiantes avanzados de EF y sus actitudes hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases ordinarias. Los resultados confirman la hipótesis con la que la auto-eficacia o competencia está positivamente relacionada con las actitudes hacia la inclusión. Entre otras conclusiones, se destaca la importancia de la formación inicial de carácter teórico-práctico para poder afrontar con garantías el reto de la inclusión en la práctica real.

Asimismo, a través del Desarrollo Profesional Continuado (CPD), Kasser & Lytle (2005) proponen indagar sobre la competencia profesional del profesorado con relación a la inclusión del alumnado con NEE en la EF escolar. A partir del análisis de experiencias concretas, se proponen estrategias prácticas para ser incorporadas a las programaciones

de aula del profesorado de EF, con el objeto de favorecer la reflexión docente sobre la resolución de problemas relacionados con su práctica inclusiva.

En otro estudio sobre la percepción del profesorado acerca de la *inclusión* del alumnado con discapacidad en EF, a partir de una muestra de alumnos de 11 a 18 años (con y sin discapacidad) de 43 centros de enseñanza Secundaria, Morley, Bailey, Tan & Cooke (2005) resaltan que el profesorado percibe un bajo nivel de participación activa del alumnado con discapacidad en las sesiones, afectando tanto a su aprendizaje como en su relación con los demás y a su imagen personal, así como a la dinámica general de las clases. Igualmente, manifestaban su preocupación sobre el nivel de apoyos y recursos didácticos disponibles para ellos. El trabajo concluye con una discusión sobre la implicación de esta investigación en el desarrollo profesional del profesorado y sobre la práctica futura de los profesores de EF, desde una perspectiva inclusiva.

En su tesis doctoral, Ríos (2005) nos propone una investigación de corte interpretativo, cuyo objetivo se centra en conocer el componente socializador de la EF en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la etapa de Educación Primaria. Entre sus conclusiones, destaca que no existe un paralelismo entre la evolución de la socialización en la sesión de EF y la evolución que acontece en el aula ordinaria. De manera que no podemos atribuir a la EF un efecto socializante superior al resto de actividades escolares. Asimismo, se constata que la utilización de estrategias inclusivas en EF va a facilitar la participación activa y efectiva del alumnado con DM, mejorando también las relaciones con el resto de compañeros del grupo-clase.

En la revisión sobre estudios relacionados con la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF de los centros ordinarios de Inglaterra desde 1992, Smith & Thomas (2006) resaltan la existencia de un gran desconocimiento de cuestiones teórico-prácticas básicas vinculadas a la inclusión, realizándose propuestas para abordar adecuadamente el proceso de cambio, entre las que destacan: mejorar la formación de los docentes, flexibilizar la gestión de los centros y desarrollar dinámicas de trabajo colaborativo.

En otro estudio sobre el profesorado, Sato, Hodge, Murata & Maeda (2007) analizaron las creencias y las prácticas inclusivas de 5 docentes de EF de Japón a través de entrevistas. Los resultados muestran la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado de EF para poder, entre otras cosas, aumentar la satisfacción hacia sus prácticas inclusivas. También se muestran orientaciones generales

sobre las prácticas educativas, especialmente importante en una sociedad que trata de superar su tradicional modelo segregado y adaptarse a los nuevos tiempos, donde la atención a la diversidad comienza a ganar terreno en el ámbito educativo y social.

A partir de los resultados de un grupo de discusión dirigido al pensamiento del profesorado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF, Ríos (2007) propone que, para que la inclusión sea efectiva, es necesario mejorar la metodología de intervención docente, la formación del profesorado, la organización escolar, la calidad de los apoyos y asesoramientos y el compromiso de la administración educativa. A similares conclusiones llega Vickerman (2007) en su estudio sobre la formación del profesorado de EF y la inclusión del alumnado con discapacidad.

Analizando las creencias del profesorado acerca de la inclusión del alumnado con discapacidad en EF, Obrusnikova (2008) concluye que estas creencias eran generalmente positivas, pero que variaron según el tipo de discapacidad. Esta variación depende de la competencia percibida, la formación y la experiencia docente. También, Klavina & Block (2008) realizaron una investigación en la que constataron el efecto de los comportamientos físicos, educativos y sociales en los procesos e inclusión del alumnado con discapacidad en EF. Los autores muestran que, mientras que se produce una mejora de los comportamientos educativos y físicos, se produce también una bajada en el comportamiento social.

Con posterioridad, Vickerman & Kim (2009) ponen de manifiesto que, a pesar del incremento de la presencia del alumnado con discapacidad en las clases de EF ordinarias, la investigación empírica demuestra que las desigualdades reales en la práctica conviven con la retórica teórica vinculada a la inclusión educativa, según se desprende de las opiniones de 19 docentes y de 202 alumnos. El 84% del profesorado y el 43% del alumnado identificaron que la formación inicial del docente no era suficiente para posibilitar una intervención docente inclusiva. Se demandan, por tanto, mayores oportunidades de formación permanente y la presencia de evaluaciones externas que ayuden a mejorar la práctica y a superar los niveles de descontento actuales.

A conclusiones similares llegaron Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster, Hersman, Samalot-Rivera & Sato (2009) cuando analizaron la opinión (a través de encuestas y entrevistas) de docentes y alumnado de diversos países (Ghana, Japón, Estados Unidos y Puerto Rico). Los docentes manifestaron su preocupación ante las dificultades que encontraban para incluir en sus clases al alumnado con discapacidad, a la vez que

mostraron sus deseos de tener mayores oportunidades de sus respectivas administraciones educativas para su desarrollo profesional.

Desde una perspectiva cualitativa, Thora & Traustadottir (2009) realizan una investigación que tiene como objetivo el constatar el impacto de la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios. Participaron 47 casos en este estudio (14 alumnos con DM, 17 padres y 18 docentes). Los datos fueron extraídos a partir de observaciones y entrevistas cualitativas. La falta de modificaciones del currículum tradicional, la metodología, y las tareas prácticas aumentaron la necesidad de un apoyo. Por otro lado, admitiendo que este apoyo al docente pueda contribuir positivamente en participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad, se argumenta que la constante presencia de un asistente pueda limitar las capacidades potenciales de este alumnado, creando dependencias innecesarias. Se concluye que el sistema educativo debe ponerse al servicio de las necesidades del alumnado para identificar formas alternativas que promuevan la participación y el aprendizaje del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios.

Asimismo, en un estudio sobre percepción de competencia del profesorado de EF e inclusión, Díaz del Cueto (2009) detecta una percepción baja en esta competencia, demandando recursos didácticos para mejorarla. Por otro lado, Seymor, Reid & Bloom (2009) presentan un estudio sobre la interacción social y el desarrollo de amistades entre el alumnado con y sin discapacidad. Los resultados apuntan hacia una mejora de las relaciones sociales mientras se participa en las tareas de la clase de EF, pero que esto no se transfiere de forma significativa a la mejora de la amistad fuera de la misma, aspecto que Ríos (2005) ya había constatado con anterioridad en su tesis doctoral.

En la investigación vinculada a su tesis doctoral, Cumellas (2009) indaga sobre la formación del profesorado de EF de los centros ordinarios de Cataluña sobre la Educación Física Adaptada (EFA), los conocimientos sobre el currículum y los recursos para la inclusión del alumnado con DM del tercer ciclo de Educación Primaria, utilizando el atletismo adaptado como recurso pedagógico. Este estudio descriptivo pone al descubierto los problemas reales vinculados a la intervención docente y se dan orientaciones acerca de cómo mejorar dicha intervención.

Para Jerlinder, Danermark & Gill (2010), la inclusión en EF plantea un reto específico para la práctica docente. Plantean un estudio que pretende valorar las actitudes docentes en una muestra inicial de 560 docentes pertenecientes a la Unión Sueca de Maestros, a

través de un cuestionario virtual con ítems relacionados con el tipo de centro, características demográficas, actitudes generales y experiencias personales de inclusión. Contestaron a este cuestionario 221 docentes (39%), con una media de 8 años de servicio. En general, los docentes manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión, independientemente de la edad, género, años de servicios y satisfacción en el trabajo. Las opiniones de los docentes con experiencia previa real mejoraron sensiblemente con respecto al resto.

En el ámbito del juego motor, Ruiz Sánchez y Lavega (2010) confirmaron la aportación de los juegos cooperativos como estrategia para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad, a partir del conocimiento de su lógica interna.

Una investigación realizada por Meegan (2010) pone al descubierto que, aunque se ha avanzado mucho en el ámbito de la atención a la diversidad, todavía nos queda mucho camino por recorrer. En este estudio se utiliza un método etnográfico de caso único con DM, observando su participación en las clases de EF de un centro de Secundaria durante un curso académico. A partir de interrogantes vinculados a la participación, la interacción social y las estrategias de intervención docente, se obtienen resultados más vinculados a procesos excluyentes o integradores que inclusivos. Lo curioso es que, a la pregunta del investigador acerca de si el alumno con DM podría participar de otra manera, el docente responde que esa es la forma en la que prefiere participar. En cuanto a la interacción con el docente, se produce una “excesiva flexibilización”, permitiendo a este alumno con DM excluirse de clase, llegar tarde, moverse por el aula, hacer actividades alternativas, etc.

A similares resultados llegaron Chicon, Moreira y Carvalho (2011) en un estudio etnográfico que analizó la inclusión de dos alumnos con discapacidad en las clases de EF. A través del diario de campo y la observación participante se detectan problemas en la inclusión derivados de actitudes de segregación que redujeron su participación y promovieron su exclusión. Se concluye que, según los principios de la escuela inclusiva, no es suficiente con asistir y participar en las clases. Esta participación debe ser activa y significativa, es decir, susceptible de generar aprendizaje significativo en todo el alumnado, independientemente de que presente o no alguna discapacidad.

Con relación a las perspectivas del alumnado con discapacidad con respecto a su inclusión en la EF, Spencer-Cavalier & Watkinson (2010) presentan un estudio que exploró las perspectivas de niños con discapacidad en cuanto a su inclusión en la actividad física. Se constata que la inclusión va a depender del contenido y de las tareas

planteadas. A conclusiones similares llegaron Coates & Vickerman (2010), al analizar las experiencias del alumnado con discapacidad en las clases de EF ordinarias y detectar dificultades en su inclusión debido a problemas en la adaptación de las tareas de aprendizaje.

En un estudio llevado a cabo por Grenier (2011) sobre el *coteaching* en EF como una estrategia para la práctica inclusiva, se detecta una buena actitud del docente hacia la inclusión, aunque también se observan dificultades en la práctica para que ésta se produzca. Por ello, se recomienda un cambio de orientación de los programas de formación inicial y permanente de los docentes. A similares conclusiones llegaron Doulkeridou, Evaggelinou, Mouratidou, Koidou, Panagiotou & Kudlacek (2011) en el contexto griego. Se observan actitudes positivas hacia la inclusión, aunque no se tiene muy claro cómo hacerlo en la práctica. Se propone un debate para afrontar este vacío metodológico sobre cómo afrontar los cambios en la enseñanza que posibiliten la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Estudios como el de Coates & Vickerman (2013) nos aportan argumentos importantes para considerar que la reflexión sobre las estrategias metodológicas constituye la piedra angular en el proceso de inclusión en esta investigación.

En otro estudio realizado por Caus y Santos (2011) en el que se llevó a cabo una experiencia de formación teórico-práctica con 44 docentes de EF en ejercicio, sobre distintos aspectos relacionados con la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases, se llegó a la conclusión de que la mayor dificultad encontrada estuvo vinculada al entorno organizativo de los centros, más que con las estrategias didácticas utilizadas en la práctica. Asimismo, se pone de manifiesto que la conducta del alumno con DM y la relación con las familias son aspectos importantes en la inclusión.

La revisión bibliográfica realizada por Hernández Vázquez et al. (2011) también nos aporta datos interesantes sobre las actitudes de los docentes de Educación Física en la Educación Secundaria hacia la inclusión del alumnado con discapacidad. Se concluye que la formación académica, la experiencia, la percepción de competencia, las experiencias previas con alumnado con discapacidad y la edad se muestran como aspectos importantes para determinar las actitudes hacia la inclusión. También resulta interesante resaltar que la actitud del docente cambia en función de la discapacidad de referencia, mostrándose una actitud menos positiva hacia la DM. Consideramos que tanto la complejidad de la citada discapacidad como la carencia de recursos metodológicos para poder realizar una intervención docente inclusiva, puede estar en el motivo de esta

actitud. En el ámbito brasileño, Barbosa et al. (2011) llegaron a similares conclusiones en su revisión sobre las concepciones, creencias y actitudes del profesorado de EF hacia la inclusión, planteando la necesidad de revisar la formación inicial específica relacionada con la discapacidad y la EF.

También parece interesante la revisión de investigaciones sobre inclusión en EF llevada a cabo por Qi & Ha (2012). Se analizaron 75 estudios empíricos sobre la inclusión en EF durante los últimos 20 años con el objetivo de hacer recomendaciones para futuras investigaciones. Se utilizaron, principalmente, métodos cuantitativos y se realizó un análisis de contenido sobre los datos descriptivos. El 65% de los estudios descriptivos estaban vinculados con opiniones de los docentes y el alumnado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en EF, apoyando la misma, aunque se constatan distintas opiniones y preocupaciones al respecto. Sólo 12 estudios (el 16%) examinaron los efectos de la aplicación de estrategias inclusivas. Se sugiere que la utilización de estrategias cooperativas puede ser un apoyo útil en la práctica inclusiva. Un total de 14 estudios (el 19%) trató sobre el efecto de inclusión en estudiantes con y sin discapacidad. Los datos indicaron que la inclusión en EF no afecta al aprendizaje cuando existen los apoyos adecuados.

En el contexto irlandés, Crawford, O'Reilly & Flanagan (2012) presentan un estudio reciente que constata la insuficiente formación del profesorado para incluir al alumnado con discapacidad en las clases de EF, por lo que se hace necesaria una formación permanente y complementaria para poder afrontar el problema.

En el ámbito del deporte, Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila y Coterón (2012) diseñaron y aplicaron un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva relacionada con el baloncesto y observaron su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad. Los resultados muestran cambios significativos en positivo sobre la actitud hacia las personas con discapacidad tras el desarrollo de la actividad y un mantenimiento de estos logros en el tiempo.

También, en un estudio sobre la formación de los estudiantes de EF de Educación Secundaria para impartir docencia en entornos inclusivos (Coates, 2012), se muestran actitudes positivas hacia la inclusión, aunque consideran que la formación que reciben es ineficaz para afrontar los problemas de la práctica inclusiva en EF.



En cuanto a la aportación del profesorado de apoyo a la inclusión del alumnado con discapacidad en EF, Vickerman & Blundell (2012) plantean un estudio que examina las opiniones y experiencias del profesorado de apoyo con relación a su capacidad percibida y confianza para apoyar al alumnado con discapacidad en las clases de EF. Las conclusiones indican que la mejor práctica ocurrió cuando el profesorado de EF y el de apoyo colaboraron en la planificación pedagógica y en la práctica. A similares conclusiones llega Conroy (2012) en su estudio sobre el apoyo a estudiantes con discapacidad visual en EF.

Resaltamos también la investigación realizada por Lorenzi (2012), en la que se analizan las prácticas docentes en EF para incluir al alumnado con discapacidad. Este estudio cualitativo de casos valoró el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases de EF regular a partir de la comparación entre dos docentes con distinta experiencia (29 y 1 año, respectivamente). Se observaron diferencias relevantes entre los dos casos (a favor del caso con mayor experiencia) y se destaca la necesidad de reflexionar críticamente sobre la formación inicial y permanente para incluir al alumnado con discapacidad en las clases de EF.

También consideramos relevante el estudio realizado por Lavega, Planas y Ruiz (in press) sobre el análisis de conductas motrices a partir de propuestas de juegos cooperativos, constatándose el gran potencial pedagógico inclusivo que ofrecen estos juegos en la EF escolar. Partiendo de la praxiología motriz como marco de referencia, se elabora un catálogo de conductas motrices que pueden ser de gran utilidad para el docente a la hora de analizar la inclusión del alumnado con discapacidad a partir de propuestas de cooperación motriz, en la línea de lo ya apuntado por Ruiz Sánchez y Lavega (2010).

También queremos resaltar el estudio llevado a cabo por Caus et al. (2013), en el que se aporta un procedimiento de actuación del profesorado ante la inclusión del alumnado con discapacidad en EF, basado en el método *Delphy*. Con ello, se pretende dotar a los docentes de una herramienta que les facilite afrontar el diseño de situaciones de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva.

Paralelamente, en un estudio cualitativo que adoptó un modelo de investigación-acción, De Souza y Pinch (2013) consiguieron reorientar la acción pedagógica inclusiva del profesorado a partir de una reflexión colaborativa sobre su práctica, objetivo primordial en nuestra investigación.

Concluimos este repaso general por los antecedentes generales con un reciente estudio realizado por Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez (2013) sobre la formación inicial para una EF inclusiva, desde una perspectiva interpretativa, en el que se pretende establecer un perfil de competencias del docente de EF. A partir del análisis de los datos de entrevistas semiestructuradas y la observación participante, se concluye que la formación que reciben los futuros docentes es insuficiente, valorándose positivamente la posible incorporación como materia obligatoria en los nuevos planes de estudio y manteniendo la opcionalidad como complemento a la formación básica. También se propone desarrollar líneas de investigación en torno a la atención a la diversidad en EF con el objetivo de establecer un consenso que ayude a establecer las competencias que deben formar parte del perfil del futuro docente, entre las que destacan la actitud y la sensibilidad hacia la realidad social de la discapacidad.

A continuación, presentamos algunos estudios realizados por el doctorando a partir de una muestra de los datos de esta investigación y que han servido para ajustar determinados aspectos relacionados con la investigación principal que nos proponemos. En el primero<sup>14</sup>, realizado en un centro preferente de atención al alumnado con DM de Educación Secundaria de Tenerife, a lo largo del curso escolar 2004/05, se trató de ver la incidencia de la intervención docente en el autoconcepto del alumnado con DM y en la percepción y expectativas de sus compañeros en el contexto de las clases de EF. Se trató de una investigación cuasiexperimental de medidas *antes-después* que incluyó un “estudio de casos colectivo” (Stake, 1998, p.17). El análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios de opinión y autoconcepto (Marsch, 1993a), la observación sistemática y las conclusiones del seminario permanente llevado a cabo con el profesorado participante, revelan que una intervención docente comprometida con la inclusión favorece la tolerancia y la opinión positiva hacia ella por parte del alumnado del grupo clase hacia sus compañeros con DM, disminuyendo el rechazo.

---

<sup>14</sup> Este trabajo fue presentado en el en el XIII Congreso Nacional y I Internacional de Educación Física, celebrado en Jaén en el año 2005.

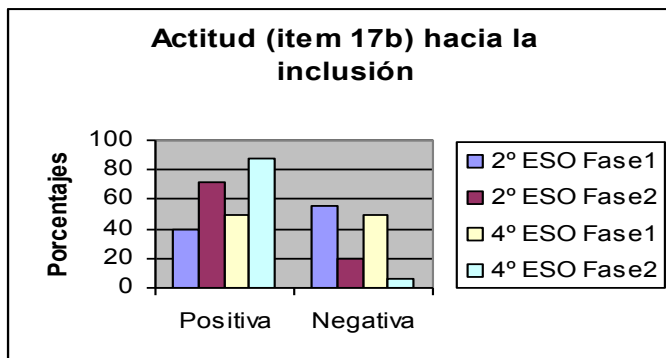


Figura II.2: La intervención docente puede mejorar la actitud del alumnado hacia la inclusión.

Esta tolerancia del alumnado mejora con la edad, por lo que la madurez se muestra como un factor importante que condiciona la inclusión, permitiendo asumir distintos roles en el grupo-clase, con el fin de facilitar la participación activa en las sesiones del alumnado con DM, mejorando su autoconcepto, autoestima e imagen corporal y constituyendo un potencial de desarrollo personal y social indudable.

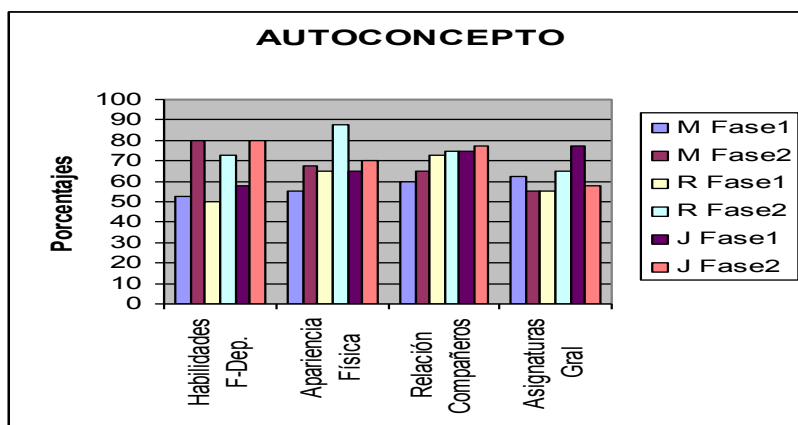


Figura II.3: Mejora en el autoconcepto no académico frente a los demás.

Asimismo, el compromiso docente, sometido a una dinámica colaborativa, constituye una estrategia fundamental que favorece la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF. Investigaciones como las de Stainback & Stainback (1992) ya apuntaban en esa dirección. Las conclusiones de este trabajo sirvieron para perfilar nuestro proyecto de investigación definitivo.

En otro estudio preliminar realizado en el curso 2005/06, se analizó la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF<sup>15</sup>. Se utilizó

<sup>15</sup> Este trabajo fue presentado en el X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud, celebrado en Barcelona en el 2007.

la metodología observacional con un diseño que obedece a un modelo A-B, formado por dos unidades didácticas mediatizadas por un proceso colaborativo de investigación-acción. Para ello, se escogió al azar un profesor de los 6 que formaron la muestra de la investigación definitiva, analizándose las 5 sesiones de cada unidad didáctica (10 sesiones en total) a través del programa informático Match Vision v.3, con el fin de, por un lado, comprobar la funcionalidad del sistema de categorías y, por otro, realizar un estudio de generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda & Rajaratnam, 1972), que nos permitiera conocer el número aproximado de sesiones de nuestra investigación definitiva. A partir de los resultados obtenidos, podemos realizar las siguientes consideraciones:

- Resulta significativa la faceta momento (antes-después) con lo cual podemos concluir que la estrategia de intervención parece ser efectiva.
- El número de intervenciones docentes que posibilitaron la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en las clases, así como el tiempo de permanencia o duración inclusiva, aumentó considerablemente en la fase final de la investigación, mejorándose, por tanto, la calidad de la misma.
- La adopción de estrategias inclusivas en el marco de un proceso colaborativo, no sólo va a favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones, sino que puede constituir un modelo de formación que posibilite al docente mejorar su compromiso con la práctica.
- El sistema de categorías propuesto se presenta como válido para recoger las estrategias de intervención educativa que posibiliten la inclusión de alumnado con discapacidad motriz.
- Según la Teoría de la Generalizabilidad (Cronbach et al. 1972), será necesario el registro de más sesiones (28) para lograr la generalizabilidad pretendida.

Por último, elaboramos y presentamos en el III Congreso Internacional y XIV Nacional de Educación Física<sup>16</sup> un estudio sobre la incidencia de la intervención docente en el autoconcepto, percepción y expectativas del grupo clase, a partir de la reflexión y el ajuste de instrumentos de recogida de datos utilizados en estudios preliminares anteriores. En este trabajo se da un avance acerca de la tendencia en los resultados de nuestra investigación principal. Se trató de un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas *antes-después*. Los resultados apuntan a que:

---

<sup>16</sup> Celebrado en Palma de Mallorca en el año 2007.

- La intervención docente reduce el rechazo y mejora la tolerancia entre el alumnado, mejorando su opinión sobre la inclusión. Al observar como ésta última aumenta con la edad, podemos decir que la *madurez* se muestra como un requisito importante en el proceso de inclusión.
- Se ha producido una mejora sustancial del autoconcepto del alumnado con DM, fundamentalmente en su dimensión física. Esta mejora o ganancia ha sido superior a la media de las puntuaciones directas del nivel de referencia. En líneas generales, se trata de otro indicador que pone de manifiesto la eficacia de la intervención docente.

Para finalizar, resaltamos la aportación del Grupo de Investigación: *“Incidencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas en el área de Educación Física”*<sup>17</sup>, que contó con financiación por parte de la Universidad de La Laguna para el bienio 2006-08 y del cual formé parte como participante junto con varios compañeros del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de La Laguna. Durante este período de tiempo se desarrollaron distintos seminarios de formación y actualización, tanto a nivel universitario como no universitario, a la vez que se profundizó en diversos apartados vinculados con esta investigación, a nivel de asesoramiento profesional y material. Asimismo, se publican dos artículos fruto de estos estudios, uno en la revista *Tandem*<sup>18</sup> y otro en la revista electrónica *Acción Motriz*<sup>19</sup>. En ambos estudios preliminares se analizó la intervención docente desde una perspectiva inclusiva, a través del análisis observacional de una muestra de sesiones de las dos fases de la investigación, y su influencia en el autoconcepto del alumnado con DM, concluyéndose que la mejora de la participación inclusiva de este alumnado produjo una mejora en su autoconcepto, sobre todo el físico, medido con el cuestionario AF5 (Musitu y García, 1999).

Este bienio de trabajo concluyó con la celebración de las *I Jornadas Canarias de Educación Física y atención a la diversidad: propuestas y estrategias de intervención desde una perspectiva inclusiva*”, celebradas en La Laguna (Tenerife) los días 28 y 29 de

---

<sup>17</sup> Grupo de investigación ULL: 06-08 n.º 18002140601. Componentes: Dra. Patricia Pintor (investigadora principal), Miguel Fernández, Dr. Adolfo Hernández y Judith Hernández, profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de La Laguna.

<sup>18</sup> Fernández, Pintor, Hernández y Hernández (2012). Incidencia de la intervención docente en el autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, n.º 38, pp. 19-32.

<sup>19</sup> Fernández, Pintor, Hernández y Hernández (2009). Hacia una Educación Física inclusiva: Análisis de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz, en su autoconcepto y en las expectativas del grupo-clase. *Revista Acción Motriz* n.º 2, pp. 17-27

marzo de 2008 y que contó con la colaboración del CEP de la Laguna, además de la propia Universidad de la Laguna, ejerciendo el doctorando como Presidente del Comité Organizador de estas jornadas.

En la tabla II.3 se presenta una síntesis de investigaciones relevantes relacionadas con la inclusión en EF, tomando como referencia la propuesta modificada de Ríos (2005, p. 20-29) y de Hernández Vázquez (2010). Se incorporan aquellos factores o dimensiones de análisis que pueden incidir en la inclusión y que nos aporten información para poder caracterizar las líneas de investigación relevantes en el ámbito de la inclusión en EF (Block & Obrušnikova, 2007; Booth y Ainscow, 2002; y Hernández Vázquez, 2010). Así, nuestra propuesta incluye las siguientes **dimensiones de análisis**:

- a. *Recursos humanos disponibles*:
  - a.1. Alumnado tutor.
  - a.2. Profesor asistente o de apoyo.
- b. *Percepción: opinión y actitudes*:
  - b.1. Alumnado.
  - b.2. Profesorado.
- c. *Entorno de aprendizaje*:
  - c.1. Metodología.
  - c.2. Material y espacios.
- d. *Formación del profesorado*.
- e. *Interacción social en el aula*.
- f. *Aprendizaje del alumnado*.
- g. *El currículo*
- h. *Gestión de los recursos para la inclusión*

Para finalizar, identificaremos estos estudios según su **orientación educativa**, considerando los siguientes elementos de análisis:

1. Investigaciones *teórico-descriptivas*.
2. Investigaciones vinculadas a la *práctica educativa* (Booth & Ainscow, 2002).  
Dentro de estas últimas, distinguiremos entre:
  - 2.1. Diseños experimentales relacionados con la aplicación, interpretación o evaluación de programas eficaces.
  - 2.2. Investigaciones que busquen un cambio o transformación a partir de una reflexión crítica sobre la práctica.

Tabla II.3: Investigaciones relevantes vinculadas a la inclusión en EF (período 1984-2013).

AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
<b>Rizzo (1984)</b>	Las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad	Primaria Secundaria	Las actitudes del profesorado varían en función de la discapacidad y de la etapa educativa. El profesorado con menos edad y experiencia tiene más dificultad para incluir al alumnado en sus clases de EF.	b.2.	1.
<b>Depauw (1986)</b>	Hacia la aceptación y progresiva inclusión: implicaciones para la EF	Primaria Secundaria	Se argumenta la utilización del método individualizado en la enseñanza, con el fin de que el alumnado pueda alcanzar su máximo potencial. El futuro docente especialista en EF debe tener amplios conocimientos sobre los procesos y estrategias de inclusión del alumnado con dificultades en el aula ordinaria de EF.	c.1.	1.
<b>Depauw &amp; Karp (1994)</b>	La integración de conocimientos sobre discapacidad en el currículo de EF: un enfoque inclusivo	Primaria Secundaria	El profesorado debe responder a la creciente diversidad del alumnado. La investigación nos dice que la formación actual es insuficiente. Se propone un modelo curricular de formación que integre el conocimiento y la comprensión de las cuestiones sobre la discapacidad.	d.	1.
<b>Block &amp; Zeman (1996)</b>	La inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de EF ordinaria	Primaria	Se trata de un estudio de corte interpretativo en el que se lleva a cabo un programa de intervención. Después de comparar los resultados obtenidos en un grupo que tiene alumnado con NEE con los de otro grupo del mismo nivel en el que no hay alumnado con NEE, se concluye que no existen diferencias relevantes en la ganancia de aprendizaje de ambos grupos.	f.	2.1
<b>Murata &amp; Jansma (1997)</b>	Influencia del profesorado asistente y el alumnado tutor en la inclusión del alumnado con discapacidad en EF	Secundaria	Se mejora la participación del alumnado con discapacidad como fruto de la coordinación en la intervención conjunta entre el alumnado tutor y el profesorado de apoyo, aunque se necesita una reflexión metodológica y de contenido más profunda, al estar poco familiarizados con el contenido y la didáctica de la EF.	a.1 a.2	2.1
<b>Sideridis &amp; Chandler (1997)</b>	Valoración de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad	Primaria	El análisis de los datos de un cuestionario indicó que el alumnado con trastornos emocionales y conductuales fueron percibidos de manera menos favorable por los profesores de música y los niños con DM fueron percibidos de manera menos favorable por los profesores de EF. El tipo y la severidad de la discapacidad parecieron influir en las actitudes de los profesores hacia la inclusión.	b.2	1.
<b>Houston-Wilson et al. (1997); Lieberman et al. (1997,2000)</b>	Influencia del alumnado tutor en la inclusión del alumnado con discapacidad en EF	Primaria	La participación del alumnado tutor en las clases de EF (con formación básica), favorece la participación del alumnado con discapacidad, mejorando su motricidad básica y su rendimiento motor.	a.1	2.1.
<b>DePauw &amp; Doll-Tepper (2000)</b>	La situación de la inclusión en el ámbito de la EF	Primaria Secundaria	Los indudables avances del movimiento inclusivo no se han visto reflejados en un cambio de las prácticas educativas. En este estudio descriptivo, se concluye que la inclusión es un fenómeno complejo que necesita de la confluencia de múltiples factores y de una gestión adecuada de los recursos para la inclusión, demandando una mayor reflexión.	h.	1.
<b>Vogler et al. (2000)</b>	La inclusión de un niño con parálisis cerebral severa: estudio de caso	Primaria	En este estudio cualitativo, se compara la intervención de dos docentes con distinto nivel de experiencia, utilizando la observación sistemática y la entrevista. Se comprueba la eficacia de los recursos humanos más cualificados frente a aquellos que presentaban un menor grado de competencia o experiencia docente.	d.	2.1.
<b>Goodwin &amp; Watkinson (2000)</b>	La EF desde la perspectiva del alumnado con DM	Primaria	Los resultados de las entrevistas, notas de campo y los dibujos reflejan que este alumnado prefiere la inclusión en EF porque, aparte de beneficiarse de la realización de un mayor número y diversidad de actividades, comparten las mismas con sus compañeros sin discapacidad, a pesar de tener una baja percepción de competencia y una participación restringida en las clases de EF.	b.1 e.	1.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
Krueger et al. (2000)	Obstáculos de los especialistas en EF Adaptada en los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad	Primaria Secundaria	Hay diversos aspectos que dificultan y condicionen la inclusión: aislamiento del alumnado con discapacidad, falta de financiación, problemas de gestión y organización de los recursos disponibles y medios para movilizar al alumnado con discapacidad en horario extraescolar. Todo ello, junto con las dificultades de formación del profesorado, hace que resulte muy compleja la intervención docente.	h.	1.
Robertson et al. (2000)	Estudio de casos	Primaria	El trabajo colaborativo con el profesor mejora la participación inclusiva de un alumno con síndrome de Down y las relaciones de comunicación y socialización con el grupo de clase. Se propone un cambio en la concepción de la escuela y el profesorado para posibilitar la inclusión.	d. e.	2.2.
Place & Hodge (2001)	La inclusión social del alumnado con discapacidad: conductas en el alumnado con y sin discapacidad en EF	Secundaria	A partir de la observación sistemática y entrevistas personales, se llega a la conclusión de que la frecuencia de interacción social entre el alumnado con y sin discapacidad era escasa; que el alumnado con discapacidad interaccionaba entre sí en mayor grado que con sus compañeros sin discapacidad. Para paliar esta problemática, se propone una reflexión crítica sobre las adaptaciones curriculares y su alcance inclusivo.	e.	2.1
Lamaster et al. (1998)	Actitudes y creencias del profesorado de EF ante la inclusión	Primaria	Se analizó la intervención de 6 docentes de EF a partir de la observación sistemática y entrevistas. Los resultados muestran que la escuela presta escaso apoyo y que el profesorado no estaba preparado para incluir al alumnado con discapacidad en sus clases, llegándose a crear la sensación de frustración y angustia a partir de una intervención docente ineficaz.	b.2	2.1.
Hodge et al. (2002)	La opinión del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de EF	Primaria	Las experiencias de inclusión no son satisfactorias, al igual que la opinión sobre la inclusión, que no es muy favorable. Se concluye que el profesorado carece de la formación necesaria. Su actitud cambia cuando delega su rol docente al profesorado asistente o de apoyo.	b.2. a.2.	1.
Lieberman & Houston-Wilson (2002)	Las estrategias inclusivas	Primaria Secundaria	Se concluye que la puesta en práctica de estrategias relacionadas con el entorno de aprendizaje (modificación de tareas, normas/reglas, adaptar el espacio y el tiempo, la cooperación, toma de conciencia de la discapacidad, etc), puede mejorar el ambiente de aprendizaje y, por tanto, la inclusión del alumnado con discapacidad en las tareas habituales de las sesiones de EF. Importancia del alumnado tutor en el proceso.	a.1. c.1. c.2.	2.1.
Kudláček et al. (2002)	Actitudes de los estudiantes de EF y futuros docentes hacia la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF ordinarias	Universidad	Los resultados de esta investigación reflejan la importancia de contemplar contenidos teórico-prácticos relacionados con la inclusión en la formación inicial de los futuros docentes de EF, con el objeto de asegurar el compromiso personal y la formación didáctica adecuadas.	b.2	1.
Lieberman et al. (2002)	Barreras percibidas en la inclusión del alumnado con discapacidad visual en EF	Primaria Secundaria	Los docentes de EF que participaron en este estudio destacan la baja formación específica en discapacidad como una de las barreras más frecuentes percibidas por los docentes a la hora de incluir al alumnado con discapacidad visual en las clases de EF ordinarias.	b.2	1.
Davis (2002)	La inclusión a través del deporte	Primaria Secundaria	Basándose en los programas de apoyo al deporte adaptado, se elabora una propuesta metodológica para el tratamiento del deporte en el ámbito escolar. Los resultados apuntan a que el conocimiento de las competencias personales del alumnado con discapacidad, la madurez del grupo-clase y la formación del profesorado para modificar el entorno de aprendizaje, se tornan como aspectos básicos en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en el deporte escolar.	c.1. c.2.	2.1.



AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
<b>Lytle &amp; Collier (2002)</b>	Las percepciones de los especialistas en EF adaptada sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF	Primaria Secundaria	Se valora el empleo de especialistas en EF adaptada para asesorar al profesorado de EF a mejorar su intervención inclusiva. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas, observaciones de campo y apuntes del investigador. Los resultados apuntan a que la inclusión del alumnado con discapacidad depende de la actitud, habilidades comunicativas, metodología empleada y, en definitiva, del grado de formación y experiencia del docente en EF adaptada.	a.2	2.1.
<b>Obrusníková et al. (2003)</b>	La inclusión de un alumno en silla de ruedas a partir de una unidad didáctica de Voleybol	Primaria	Se comprueba, en este estudio de casos, que la inclusión del alumnado con discapacidad no ha comprometido el aprendizaje del resto de compañeros del grupo-clase.	f.	2.2.
<b>Karlyvas &amp; Reid (2003)</b>	La inclusión del alumnado con discapacidad a partir de un juego modificado	Primaria	Se estudiaron los efectos de las adaptaciones curriculares sobre criterios objetivos de participación. Los resultados indicaban un mayor éxito en los pases (criterios de actividad) y más tiempo de actividad (criterios de participación) en los niños con y sin discapacidad durante el encuentro adaptado, en comparación con el encuentro no adaptado.	c.1. c.2.	2.1.
<b>Verderber et al. (2003).</b>	Actitudes y creencias del alumnado sin discapacidad respecto a la inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de EF.	Secundaria	Con este estudio, refuerza aún más la idea de que para favorecer la inclusión es necesario incidir en la mejora de la formación de los docentes y conseguir una mayor implicación de las familias. Se plantea la necesidad de realizar estudios de opinión sobre la inclusión entre el alumnado que abarquen un mayor período de tiempo ya que se trata de un concepto que necesita tiempo para ser entendido y asimilado.	b.1	1.
<b>Hodge et al. (2003)</b>	La formación inicial y permanente en la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF	Primaria	A partir de los resultados obtenidos, se observan indicios de que la formación inicial y permanente puede mejorar la competencia profesional y el compromiso personal con las prácticas inclusivas en EF.	d.	2.1.
<b>Lienert (2003)</b>	Estrategias para una EF inclusiva	Primaria	Las conclusiones incluyen la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente del docente de EF inclusiva a partir de una reflexión sobre las estrategias didácticas utilizadas.	c.1 d.	1.
<b>Hayes &amp; Stidder (2003)</b>	El currículo de EF ante la inclusión del alumnado con discapacidad	Primaria Secundaria	A pesar del impacto que la educación inclusiva puede tener en el marco normativo de la educación y en los centros educativos, la realidad muestra una situación preocupante, observándose dificultades de formación en el profesorado y de escaso hábito de trabajo colaborativo en los centros. Se necesita abordar el problema desde diversos ámbitos.	g.	1.
<b>Theodoulides (2003a, 2003b)</b>	La inclusión en la EF Escolar	Primaria Secundaria	Aunque se ha producido un avance considerable, y que en los últimos años ha aumentado el debate sobre las posibilidades de la EF inclusiva, todavía existen dificultades internas (formación, compromiso) y externas (financiación, organización de los centros, coordinación docente) que están retrasando este proceso.	d. h.	1.
<b>Valentini &amp; Rudisill (2004)</b>	Método de Mastery Climate	Primaria Secundaria	Los resultados apuntan a que este método, basado en la aplicación de climas emocionales en los entornos de aprendizaje, facilita la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF.	c.1.	2.1.
<b>Smith &amp; Green (2004)</b>	Opinión del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EE en	Secundaria	Este estudio analiza la inclusión del alumnado con discapacidad en EF desde una perspectiva sociológica. Siendo conscientes de que el fenómeno de la inclusión no puede considerarse de forma aislada, el profesorado manifiesta tener dificultades en su intervención docente y demanda una formación específica y permanente relacionada con la inclusión en la materia de EF.	b.2.	1.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
<b>Hodge et al. (2004)</b>	El comportamiento docente ante la inclusión del alumnado con discapacidad en EF	Secundaria	A partir de un estudio de casos, se analizan las creencias y el comportamiento docente ante la inclusión del alumnado con discapacidad en EF. Se concluye que, a pesar de que la opinión general de los casos es favorable, existen diferencias en el ajuste de la intervención docente inclusiva, a favor del grupo de casos con experiencia y formación específica previa.	d.	2.1.
<b>Smith (2004)</b>	La inclusión del alumnado de con discapacidad en EF	Secundaria	Este estudio trata de poner de manifiesto el esfuerzo del docente de EF por incluir al alumnado con discapacidad en sus clases. No parece que los resultados muestren que este esfuerzo, compromiso e interés siempre se traduzca en un ajuste inclusivo en la intervención docente. Para superar los ambientes integradores, se sugiere una reflexión por parte del docente acerca del alcance inclusivo de sus tareas, modificando lo necesario para posibilitar la inclusión de todo el alumnado.	c.1.	2.1.
<b>Papadopoulou et al. (2004)</b>	Actitudes de los docentes griegos sobre la inclusión del alumnado con discapacidad	Primaria Secundaria	Los resultados del estudio mostraron que las actitudes de los profesores de EF hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases regulares están relacionados con el nivel de competencia percibida con relación a la discapacidad. Además, dudan de que la inclusión podría ser viable, debido a la falta de servicios de apoyo adecuados.	b.2.	1.
<b>Kasser &amp; Lytle (2005)</b>	El profesorado ante la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF	Primaria Secundaria	Se proponen estrategias para mejorar la competencia profesional del docente de EF en los procesos de inclusión. Los resultados apuntan a que dichas estrategias favorecen la participación activa del alumnado con discapacidad.	c.1.	2.1
<b>Morley et al. (2005)</b>	La percepción del profesorado de EF sobre la inclusión del alumnado con discapacidad	Secundaria	Se ponen de manifiesto las dificultades de un modelo integrador que no favorece la participación activa de todo el alumnado. La escasa cultura de apoyos, estrategias didácticas adecuadas y el compromiso personal del profesorado se presentan como aspectos de reflexión y discusión sobre el rol docente del futuro profesor de EF.	b.2.	1.
<b>Bailey (2005)</b>	Evaluación de la inclusión en EF, el deporte y la sociedad	Primaria Secundaria	A pesar de los avances, se hace necesaria una mayor investigación empírica que tenga una transferencia directa en la práctica. Asimismo, se critica el excesivo idealismo terminológico existente y que éste no está teniendo el efecto esperado en las prácticas educativas.	h.	1.
<b>Hutzler et al. (2005)</b>	Las actitudes de los estudiantes de EF y la auto-eficacia en la inclusión del alumnado con NEE	Universidad	Se investiga la opinión sobre las actitudes y las competencias hacia la inclusión. Los resultados apuntan hacia la existencia de una correlación positiva entre dichos factores. Se concluye con propuestas que dirigidas a resaltar la importancia de una buena formación inicial teórico-práctica como base para poder afrontar con garantías el proceso de inclusión en la vida real.	b.1	1.
<b>Ríos (2005)</b>	El componente socializador de la EF en la inclusión del alumnado con DM	Primaria	Se concluye que no existe un paralelismo entre la evolución de la socialización en el área de EF y el resto de actividades escolares. Se constata, asimismo, que la utilización de estrategias inclusivas va a mejorar la participación activo del alumnado con DM	c.1. e.	2.1.
<b>Sato et al. (2007)</b>	Creencias y prácticas inclusivas del docente de EF	Primaria	Las conclusiones de este estudio descriptivo y cualitativo plantean la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado con el fin de mejorar sus prácticas inclusivas.	b.2. d.	1.
<b>Meegan &amp; MacPhail (2006), Avramidis &amp; Kalyva (2007), Nagata (2007), Shoffstall &amp; Ackerman (2007)</b>	Las actitudes del profesorado y estudiantes universitarios hacia la inclusión del alumnado con discapacidad	Secundaria Primaria Universidad	El profesorado con más experiencia tiene una actitud más favorable hacia la inclusión del alumnado con NEE que el profesorado con menos experiencia docente. Asimismo, la formación académica en EF Inclusiva es un factor básico para la mejora de la actitud del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE.	b.1 b.2	1.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
<b>Smith &amp; Thomas (2006)</b>	Revisión de estudios sobre inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF: 1992-2006	Primaria Secundaria	Se hace una revisión de estudios vinculados a la inclusión en EF. Los resultados resaltan la necesidad de cambios en tres direcciones: la mejora de la formación docente, la gestión de los centros y la necesidad de trabajar de una manera colaborativa.	b.2. d. h.	1.
<b>Fernández et al. (2005, 2007b, 2009b)</b>	La incidencia de la intervención docente en la mejora del autoconcepto del alumnado con DM y en las expectativas del grupo-clase"	Secundaria	A partir del análisis de los datos extraídos de los cuestionarios y los seminarios de formación, se concluye que una intervención docente ajustada, favorecida por el trabajo colaborativo y su compromiso profesional, mejora la inclusión del alumnado con DM, se producen avances significativos en su autoconcepto (sobre todo en el físico-motriz) y en las relaciones con el grupo-clase.	b.1. c.1. c.2. d. e.	2.2
<b>Fernández et al. (2007a, 2009b)</b>	Efectos de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM	Secundaria	A partir de la utilización del a metodología observacional en un diseño de investigación A-B, destacamos la efectividad de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM y la validez del sistema de categorías para recoger las estrategias que posibilitaron dicha inclusión.	d. c.1.	2.2.
<b>Ríos (2007)</b>	El pensamiento del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad	Primaria	A partir de los resultados de un grupo de discusión sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF, se concluye que, para que la inclusión sea efectiva, es necesario mejorar: la metodología de intervención docente, la formación del profesorado, la organización escolar, la calidad de los apoyos y/o asesoramientos y el compromiso de la administración educativa.	b.2	2.1
<b>Vickerman (2007)</b>	La formación del profesorado de EF de Educación Secundaria y la inclusión del alumnado con NEE	Universidad	Las respuestas a un cuestionario y 5 entrevistas realizadas a 24 formadores de profesores de EF muestran que el apoyo inicial a la inclusión se contradice con el número de horas dedicadas a este tema y con la naturaleza del contenido de los currículos. En consecuencia, estos formadores deben revisar sus enfoques formativos para facilitar una mejora de la intervención docente en la práctica.	b.2. d.	1.
<b>Block &amp; Obrusnikova (2007)</b>	Revisión de investigaciones sobre inclusión del alumnado con discapacidad en EF (1995-2005)	Primaria Secundaria	A pesar de que el profesorado presenta una buena actitud hacia la inclusión, existen dificultades a la hora de ajustar las prácticas para que haya inclusión. Con el asesoramiento adecuado, el profesorado mejora la participación del alumnado con discapacidad. Con la experiencia mejora también su actitud hacia la inclusión. Aunque se reconoce que la intervención del profesor de apoyo favorece tanto el compromiso como el rendimiento motor del alumnado con discapacidad, se concluye que esta situación no es la realidad de las escuelas e institutos. Se hacen propuestas de futuro tanto para las prácticas educativas como para la investigación.	a.2. d. e. f.	1.
<b>Klavina &amp; Block (2008)</b>	Efecto de la tutoría entre iguales y la interacción social en la inclusión del alumnado en EF	Primaria	Los resultados resaltan que, mientras los comportamientos cognitivos y físicos mejoraron, los comportamientos sociales seguían dando valores bajos. Se hace necesario aumentar el tiempo de orientación al alumnado tutor para mejorar la inclusión y la interacción social.	a.1.	2.1.
<b>Obrusnikova (2008)</b>	La percepción de la inclusión del alumnado con discapacidad por parte del profesorado de EF	Primaria	Este estudio trata de indagar sobre las creencias de los docentes de EF hacia la inclusión del alumnado con discapacidad. Los resultados indicaron que las creencias de los profesores eran generalmente positivas, pero variaron según el tipo de discapacidad. Esta variación depende de la competencia percibida, la formación y la experiencia docente. Este trabajo tuvo una influencia importante para los programas de formación inicial de los docentes de EF.	b.2	1.
<b>Vickerman &amp; Kim (2009)</b>	Opiniones sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en EF	Primaria	El 84% del profesorado y el 43% del alumnado identificaron que la formación inicial del docente no era suficiente para posibilitar una intervención docente inclusiva.	b.1 b.2	1.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
<b>Hodge et al. (2009)</b>	Opiniones del alumnado y profesorado de distintos países sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en EF	Primaria Secundaria	Los docentes muestran una gran preocupación en general por las dificultades que encuentran al incluir alumnado con discapacidad en sus clases, a la vez que muestran gran interés en mejorar su formación y desarrollo profesional, demandando ayuda a las respectivas administraciones educativas.	b.1 b.2	1.
<b>Thora &amp; Traustadottir (2009)</b>	La asistencia del alumnado con DM a centros ordinarios: ¿Promoviendo inclusión o creando dependencia?	Primaria	Esta investigación constata el bajo impacto que, en general, está teniendo la inclusión en las propuestas prácticas del profesorado. Se plantea que con la presencia de un profesor de apoyo se puede ayudar a superar esta disyuntiva, aunque se vislumbra el peligro de que una excesiva dependencia pueda mermar la capacidad de aprendizaje de este alumnado.	a.2.	2.1
<b>Díaz del Cueto (2009)</b>	Percepción de competencia del profesorado de EF e inclusión	Secundaria	Este estudio pretende acercarse a la percepción de competencia que el profesorado de educación física manifiesta al realizar su función docente cuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje también contempla alumnado con discapacidad. Los resultados manifiestan una percepción baja en dicha competencia, demandando recursos didácticos para mejorarla.	b.2	1.
<b>Seymour et al. (2009)</b>	Interacción social, amistad y EF inclusiva	Primaria	En este estudio participaron 16 estudiantes (8 con discapacidad y 8 sin discapacidad). De los datos extraídos de las entrevistas se desprende que se mejoran las relaciones sociales mientras se participa en las tareas de clase pero que esto no se transfiere de forma significativa a la mejora de la amistad fuera de la misma.	e.	2.1.
<b>Cumellas (2009)</b>	La EF Adaptada para el alumnado de con DM	Primaria	Esta investigación trata de indagar, desde el punto de vista descriptivo, sobre la influencia de la formación docente en la inclusión del alumnado de primaria con DM en el contexto de Cataluña. Se dan orientaciones a los docentes acerca de cómo mejorar su intervención inclusiva.	d.	2.1.
<b>Fernández y Gómez (2009a)</b>	Hacia un currículo de EF inclusivo	Secundaria	Se analiza el currículo de EF para Canarias (Decreto 127/2007, de 24 de mayo) desde una perspectiva inclusiva. Se concluye que el currículo LOE de Canarias plantea, explícita o implícitamente, referencias inclusivas en los elementos curriculares básicos, por lo que representa un recurso importante para el docente en el diseño de su práctica inclusiva.	g.	1.
<b>Jerlinder et al. (2010)</b>	Las actitudes de los docentes en Suecia hacia la inclusión del alumnado con DM	Primaria	En este estudio descriptivo se concluye que la experiencia previa, el entrenamiento y la optimización de los recursos mejoran tanto las actitudes como la intervención docente inclusiva.	b.2	1.
<b>Ruiz Sánchez y Lavega (2010)</b>	Inclusión, juego cooperativo y emociones	Primaria	Se registraron conductas motrices en el alumnado con y sin discapacidad. El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos confirman la aportación de los juegos cooperativos como estrategia para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad y la interacción social. El conocimiento de la lógica interna de estos juegos nos permitirá prever la conductas que se desean desarrollar.	c.1. e.	2.1.
<b>Meegan (2010)</b>	Inclusión y EF: Un estudio etnográfico	Secundaria	A partir de la observación de un caso con DM en la materia de EF durante un curso académico, se plantean una serie de interrogantes vinculados con la participación, la interacción social y las adaptaciones en las tareas y el medio de aprendizaje. Los resultados muestran una participación pasiva en las tareas (portero, árbitro...), muy poca interacción social significativa con el grupo-clase y trato diferenciado por parte del docente y ausencia de adaptaciones en el entorno de aprendizaje. Se concluye que el mero hecho de "asistir" y "participar" no implica estar incluido,	c.1 e.	2.1.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
<b>Spencer-Cavalier &amp; Watkinson (2010)</b>	Perspectivas del alumnado con discapacidad sobre su inclusión en las clases de EF	Primaria	Algunas cuestiones se desprenden de los datos extraídos a través de entrevistas semiestructuradas y el análisis de contenido: el placer por participar en el juego como uno más, el poder tener amigos. Este sentimiento de participación varía según las tareas planteadas (más o menos estructuradas) y el contenido concreto.	b.1	1.
<b>Coates &amp; Vickerman (2010)</b>	Análisis de las experiencias del alumnado con discapacidad en las clases de EF ordinarias	Primaria	Se analizan las perspectivas de los niños con NEE que asisten a la escuela regular, relacionadas con sus experiencias de EF. Los resultados muestran que estos niños perciben estas experiencias como positivas, aunque se detectan dificultades en la adecuación de las tareas de aprendizaje. Asimismo, se resalta que una actividad física inclusiva debe contar con la opinión de este alumnado con NEE para mejorar su participación.	b.1.	2.1.
<b>Grenier (2011)</b>	Coteaching en EF: Una estrategia para la práctica inclusiva	Secundaria	Dos profesores de EF de educación secundaria y un profesor de EF adaptada fueron observados durante un período de 16 semanas. Las entrevistas, los cuadernos de campo y la observación fueron los instrumentos utilizados dentro de una metodología de corte cualitativo. A pesar de que los docentes muestran una buena actitud hacia la inclusión, la realidad en la práctica educativa presenta dificultades para que esta se produzca.	c.1.	2.1
<b>Doulkeridou et al. (2011)</b>	Las actitudes de los docentes de EF griegos hacia la inclusión del alumnado con DM en sus clases	Primaria Secundaria	Los resultados revelaron las actitudes positivas de todos los docentes hacia la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF, aunque se observaron diferencias significativas según la etapa, así como dificultades y diferentes posturas y opiniones acerca de cómo llevar a cabo la inclusión.	b.2.	1.
<b>Caus y Santos (2011)</b>	Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en el área de EF	Primaria Secundaria	A partir de una acción formativa con 44 docentes de EF que se organizó en tres fases: formación teórico-práctica, puesta en práctica de una unidad didáctica y una puesta en común, se concluye que las dificultades encontradas se relacionaron más con la organización escolar y administrativa que con la utilización de distintas estrategias didácticas en la práctica. Por tanto, la inclusión necesita, además de adaptar las tareas, la organización de un entorno adecuado que la haga posible.	c.1. d.	2.1.
<b>Hernández Vazquez et al. (2011)</b>	Actitudes del profesorado de EF hacia la inclusión: revisión	Secundaria	La formación académica, la experiencia, la percepción de competencia, las experiencias previas con alumnado con NEE y la edad se muestran como aspectos importantes para determinar las actitudes del profesorado de EF de Educación Secundaria hacia la inclusión.	b.2.	1.
<b>Obrusnokova et al. (2011)</b>	Participación del alumnado con y sin discapacidad en las clases de EF: uso de la teoría del Comportamiento Planeado	Secundaria	Se busca desarrollar una escala que mida las intenciones del alumnado sin discapacidad para participar en el juego con alumnado con DM. Se aplicó un cuestionario y un programa experimental. Las conclusiones revelaron cuatro factores (creencias de comportamiento, creencias de control, la intención de conducta y creencias normativas) que correlacionaron significativamente con la intención.	b.1. e.	1. 2.1.
<b>Barbosa et al (2011)</b>	Concepciones, creencias y actitudes asociadas a la inclusión del alumnado con discapacidad en EF	Primaria Secundaria	Las principales dificultades para incluir al alumnado con discapacidad se encuentran, principalmente, en la baja formación académica y habilidades percibidas en la actuación con las personas con discapacidad. Se plantea la necesidad de revisar la formación específica en discapacidad.	b.2	1.
<b>Chicon et al. (2011)</b>	La EF y la inclusión: la experiencia de la Casa Azul	Primaria	En este estudio de caso con enfoque etnográfico, se trata e analizar el proceso de inclusión de dos alumnos con discapacidad en las clases de EF. Se detectan problemas en la inclusión derivados de actitudes de segregación que redujeron su participación y promovieron su exclusión.	b.1. b.2.	2.2.



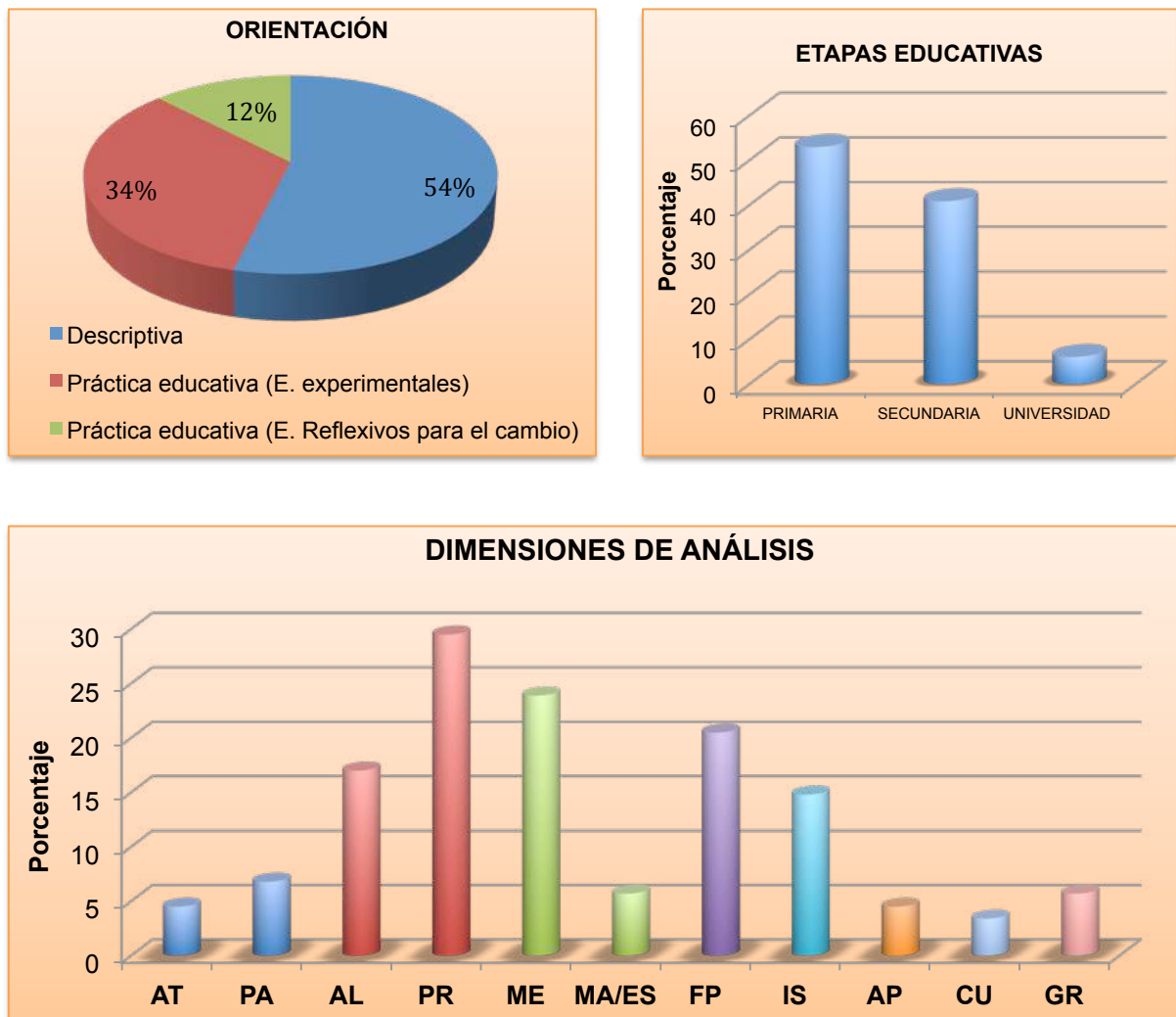
AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
Qi & Ha (2012)	Revisión de investigaciones sobre inclusión en EF	Primaria Secundaria	Las conclusiones de estos estudios también indican que, aunque los estudiantes con discapacidad puedan mejorar su aprendizaje y sus interacciones sociales en una práctica inclusiva, también nos podemos encontrar con estudiantes con discapacidad aislados socialmente cuando no existen los apoyos adecuados.	e. f.	1.
Crawford et al. (2012)	La formación de docentes en Irlanda para la inclusión del alumnado con NEE en EF	Primaria Secundaria	A partir del análisis de los datos extraídos de cuestionarios cualitativos y entrevistas, se concluye que el profesorado no está cualificado para atender al alumnado con discapacidad en las clases de EF, por lo que se hace necesaria una propuesta de formación permanente y complementaria para poder afrontar el problema.	b.2	1.
Pérez-Tejero et al. (2012)	La práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto.	Primaria Secundaria	Se analiza el impacto de un programa de intervención como modelo de práctica deportiva inclusiva, sobre la actitud hacia la discapacidad en jugadores que no la tienen. En este diseño experimental se aplicó un cuestionario de actitudes hacia la discapacidad en tres momentos distintos. Los resultados muestran cambios significativos en positivo sobre la actitud hacia las personas con discapacidad tras el desarrollo de la actividad y un mantenimiento de dichos cambios en el tiempo.	b.1.	2.1.
Coates (2012)	La formación de los estudiantes de EF universitarios para impartir docencia en entornos inclusivos	Universidad Secundaria	Mientras la mayoría muestra actitudes positivas hacia la inclusión, consideran que la formación que reciben es ineficaz para afrontar los problemas de la práctica inclusiva.	b.1.	1.
Vickerman & Blundell (2012)	El profesorado de apoyo en la inclusión del alumnado con discapacidad en EF.	Primaria Secundaria	Se concluye que el modelo de apoyos puede resultar eficaz a partir de un proceso de formación específica previo y de una estrecha colaboración con el docente de EF.	a.2	1.
Lorenzi (2012)	Análisis de las prácticas docentes en EF para incluir al alumnado con discapacidad: estudio de casos	Primaria	Se constataron diferencias relevantes entre los dos casos de docentes analizados y se destaca la necesidad de reflexionar críticamente sobre la formación inicial y permanente vinculada con la enseñanza de las prácticas para incluir al alumnado con discapacidad en las clases de EF.	c.1. d.	2.1.
Hilderley & Rhind (2012)	Inclusión del alumnado con parálisis cerebral en las clases de EF: estudio de casos	Secundaria	Se analizan las barreras para el aprendizaje en EF a través de entrevistas en profundidad a tres alumnos con parálisis cerebral y dos docentes y tres auxiliares. Los resultados muestran que la inclusión produce mejoras en la autoestima, habilidades sociales y autonomía de movimiento. Se necesita mejorar las instalaciones, la formación del profesorado y la adaptación de las tareas de aprendizaje para mejorar la calidad de la inclusión.	c.1 c.2 d.	1.
Conroy (2012)	El apoyo al alumnado con discapacidad visual en EF	Primaria Secundaria	Los resultados revelan que se trató de una experiencia que mejoró las habilidades sociales y el aprendizaje del alumnado, aunque se plantea la necesidad de mejorar en la formación didáctica específica en discapacidad para poder asesorar mejor al profesorado de apoyo en la inclusión.	b.2.	1.
Fernández et al. (2012a)	Inclusión en EF y autoconcepto del alumnado con DM	Secundaria	La mejora de la intervención docente inclusiva tiene repercusiones positivas en el autoconcepto del alumnado con DM, sobre todo en el autoconcepto físico, corroborado por los resultados del cuestionario que se administró al alumnado antes y después de un seminario de formación.	b.1. c.1.	2.2.
Fernández et al. (2012b)	Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en EF	Secundaria	El diseño del estudio obedece a un modelo A-B, formado por dos unidades didácticas, mediatizadas por un proceso colaborativo de investigación-acción. Se presenta un sistema de categorías "ad hoc" para observar, codificar y analizar la intervención docente. Los resultados muestran que la adopción de estrategias inclusivas va a favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones, constituyendo un modelo de formación permanente del profesorado.	c.1. d. e.	2.2.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	ETAPA	APORTACIONES	DIMENSION ANÁLISIS	ORIENTACION
Lavega et al. (In Press)	Juegos cooperativos e inclusión en EF	Primaria	Se estudiaron las conductas motrices cooperativas de 40 alumnos (18 con distintas NEE-intelectuales, motrices, conductuales..., y 20 sin NEE) a través de distintas propuestas de juegos cooperativos. La observación constata que todos los participantes participaron activamente en los juegos de cooperación protagonizando conductas motrices cooperativas ajustadas. La lógica interna de los juegos cooperativos orientó al alumnado sin NEE a interactuar con el alumnado con NEE.	c.1. e.	2.1.
Petkova et al. (2012)	Actitudes de los estudiantes de EF y el profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en EF en Bulgaria	Primaria Secundaria Universidad	Se encontraron actitudes globales positivas entre el alumnado universitario de EF en su último año de formación, en contraste con la opinión de los docentes en activo. Se hace necesaria una reestructuración de la formación inicial del profesorado para poder mejorar su intervención en la práctica.	b.1. b.2.	1.
Caus et al. (2013)	Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad	Primaria Secundaria	Basándose en el método <i>Delphy</i> , se diseña una investigación en la que se aporta un procedimiento de actuación para facilitar la labor del docente en la inclusión del alumnado con discapacidad. Esta herramienta pretende ser de gran utilidad en el diseño de situaciones de aprendizaje inclusivas.	c.1. d. g.	1.
De Souza y Pich (2013)	La reorientación de la acción pedagógica en la EF bajo la perspectiva de la inclusión: la investigación-acción como camino	Primaria	Para orientar la práctica inclusiva del profesorado de EF, se adoptó un modelo de investigación acción. Se realizó un análisis de contenido de los diarios de campo y seminarios a partir de tres categorías: el legado de la formación inicial y permanente, el rendimiento deportivo y el rendimiento motor general. A partir de una reflexión colaborativa sobre la práctica, se consiguió reorientar la práctica inclusiva y el sistema de evaluación.	d.	2.2.
Coates & Vickerman (2013).	Estrategias metodológicas para la inclusión del alumnado con discapacidad	Primaria	Se realiza una revisión de estrategias metodológicas relacionadas con la experiencia y accesibilidad del alumnado con discapacidad en las clases de EF. Se realizan propuestas para mejorar su participación activa teniendo en cuenta la opinión y las vivencias de este alumnado.	c.1.	1.
Jiménez-Montelongo y Hernández-Álvarez (2013)	La formación inicial para una EF inclusiva: situación, prospectiva y competencias	Universidad	Se pretende conocer la situación de la formación inicial del docente de EF y sus perspectivas para establecer un perfil de competencias para la inclusión. El contenido de las entrevistas y la observación participante es analizado por un grupo de expertos. Se concluye que los juicios de valor van a estar mediatizados por la percepción de la realidad concreta, detectándose falta de concreción sobre cuales serían los ingredientes fundamentales de un perfil competencial inclusivo del docente de EF.	b.1.	1.

Tras los estudios revisados, coincidimos con Hernández-Vázquez (2010) en que existe una predisposición positiva general del profesorado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en las prácticas vinculadas a la EF escolar, aunque puedan existir diversas interpretaciones acerca de cómo llevar a cabo este complejo proceso. También coincidimos con este autor cuando plantea que la experiencia del profesorado de EF con el alumnado con discapacidad es relativamente alta, pero las estrategias prácticas para intervenir con este alumnado en la práctica son escasas. Por tanto, consideramos la necesidad de establecer un consenso sobre la formación inicial del docente para una EF inclusiva (Jiménez-Montelongo y Hernández-Álvarez, 2013). Así, nuestra investigación tiene la finalidad de provocar una discusión didáctica que posibilite la adopción de

estrategias inclusivas que inviten a la participación activa del alumnado con DM en las clases de EF.

Dada la extensión de los antecedentes y la reorganización categorial que hemos realizado, parece pertinente mostrar (ver figura II.4) la frecuencia de estos antecedentes de forma que se pueda apreciar la mayor representatividad de éstos y los espacios todavía existentes para futuras investigaciones.



- Leyenda:
- a. RECURSOS HUMANOS: **AT**= Alumnado tutor; **PA**= Profesor asistente o de apoyo.
  - b. PERCEPCIÓN (OPINIÓN Y ACTITUDES): **AL**= Alumnado; **PR**= Profesorado.
  - c. ENTORNO DE APRENDIZAJE: **ME**= Metodología; **MA/ES**= Material/Espacios.
  - d. **FP**= Formación del profesorado.
  - e. **IS**= Interacción social en el aula.
  - f. **AP**= Aprendizaje.
  - g. **CU**= Currículo.
  - h. **GR**= Gestión y valoración de los recursos para la inclusión.

Figura II.4: Frecuencias de los estudios incluidos en los antecedentes según distintas categorías de análisis: orientación, etapa educativa y dimensiones de análisis.



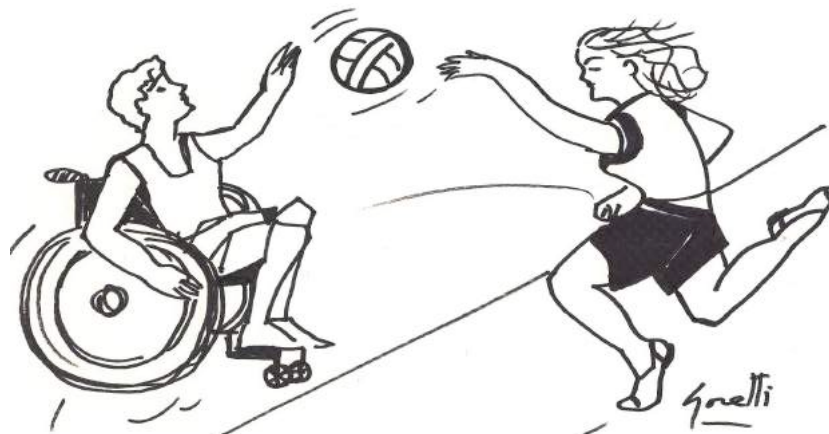
De la revisión de 87 investigaciones sobre la inclusión en EF realizadas desde 1984 hasta la actualidad, podemos realizar las siguientes consideraciones:

- Desde el punto de vista de su *orientación*, se observa un predominio de los estudios teórico-descriptivos (54%) sobre las investigaciones vinculadas a la práctica (46%). Dentro de estas últimas, nos encontramos con un alto porcentaje (34%) de investigaciones de corte experimental, cuya finalidad principal es aplicar programas de intervención, interpretar la realidad desde una perspectiva inclusiva o evaluar programas eficaces. En cambio, se resalta la escasez de investigaciones que busquen un cambio o transformación a partir de una reflexión crítica sobre la práctica (12%). Es aquí donde nuestra investigación pone el acento. Con ello, pretendemos aportar argumentos para la reflexión y el cambio en las prácticas inclusivas de la EF.
- Si consideramos la *etapa educativa*, nos encontramos con que es en la etapa de Educación Primaria en la que se ha producido una mayor investigación sobre inclusión en EF (53%) frente a la etapa de Educación Secundaria (46%) y, en menor medida, en el ámbito universitario (6%). Dentro de la Etapa de Educación Secundaria sólo hemos encontrado estudios de carácter experimental (aplicación de programas, interpretación de la realidad o evaluación de programas eficaces) sobre la inclusión en EF. En cambio, nuestra investigación pretende aportar una visión ecológica sobre cómo afrontar la problemática de la inclusión en la EF a partir de una reflexión crítica sobre nuestra práctica, para mejorarla. También consideramos que una mejora de la investigación sobre inclusión y EF en el ámbito universitario podría ayudar al profesorado en su formación inicial a mejorar su competencia profesional para intervenir de forma inclusiva en la práctica educativa.
- Considerando las *dimensiones de análisis*, y siendo conscientes que algunas de estas dimensiones pueden coincidir en una misma investigación, nos encontramos con un predominio de los estudios relacionados con la percepción (opinión y actitudes) sobre la inclusión del profesorado y alumnado de EF (36%) y, en menor porcentaje, los vinculados con aspectos metodológicos (24%), con la formación del profesorado (20%) y con la interacción social (15%). También nos encontramos con estudios que indagan en la utilización de los recursos humanos para la inclusión (12%) y otros que nos aportan información sobre el aprendizaje (5%), el currículo (3%) y la gestión (5%). Nuestra investigación trata de afrontar la problemática de la inclusión incidiendo sobre la formación permanente del profesorado a través de una reflexión sobre los aspectos metodológicos que

pueden ayudar a los docentes a reflexionar sobre el alcance inclusivo de las tareas en las clases de EF.

En resumen, podemos decir que, a pesar de existir una opinión favorable hacia la inclusión, no suele existir una transferencia positiva en la práctica educativa real. Creemos que el motivo principal lo podemos encontrar en la falta de formación específica con relación al tratamiento de la discapacidad por parte de los docentes, y en la carencia de recursos didácticos que puedan favorecer la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Una reflexión colaborativa sobre las prácticas en EF puede favorecer la adopción de estrategias que puedan ayudar al docente a enfrentarse con rigor a esta problemática. Y esa es la finalidad principal que persigue nuestro estudio. Por tanto, consideramos que aunque la EF inclusiva se está abriendo paso tanto en la investigación como en las prácticas, todavía estamos en una situación incipiente, constituyendo un reto para la EF del futuro.

En líneas generales, resaltamos dos tendencias con relación a la investigación en la práctica de la en EF inclusiva en estos períodos. Por un lado, la existencia de un predominio de diseños experimentales basados en la aplicación y evaluación de programas eficaces (Broadhead, 1985) en contextos educativos de integración y, por otro, estudios vinculados a metodologías de corte cualitativo o mixto, con una orientación interpretativa de la realidad educativa y social, no encontrándose trabajos con una orientación socio-crítica o investigaciones que promuevan un cambio profesional a partir de una reflexión crítica sobre la práctica docente. Nuestro trabajo se sitúa precisamente dentro de este ámbito, aportando un modelo de formación permanente del profesorado que provoque este cambio como aspecto fundamental para desarrollar buenas prácticas inclusivas.



Participación inclusiva de un alumno con DM en un juego con pelotas

## **II.2. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL: NECESIDAD DE UN COMPROMISO PERSONAL Y PROFESIONAL**



### **II.2.1. La respuesta educativa a la diversidad: de la segregación a la inclusión**

II.2.1.1. La Educación Especial y la Integración Educativa: de la exclusión a la normalización

II.2.1.2. Acerca del tratamiento de la diversidad educativa en España. Regulaciones y consecuencias pedagógicas

II.2.1.3. La Educación Inclusiva como reto ante la diversidad del presente y del futuro

### **II.2.2. El modelo integrador como camino hacia la inclusión**

### **II.2.3. Análisis conceptual de la educación inclusiva**

### **II.2.4. La escuela inclusiva como respuesta a la diversidad**

### **II.2.5. De la inclusión educativa a la inclusión social**

El derecho de todos los ciudadanos a la educación es un principio fundamental reflejado en la Constitución Española (1978), artículo 27, y en las distintas leyes de educación de nuestra historia más reciente. Teniendo en cuenta este derecho, los distintos informes normativos que emanan de las citadas leyes de educación se plantean el reto de ofrecer una educación de calidad para todos y todas. El hecho que en algunos informes se haga referencia a leyes sobre las personas con discapacidad, indica que la dimensión normativa de la educación inclusiva aún se percibe en estrecha relación con la problemática de los derechos de las personas con discapacidad. Esta investigación pretende sugerir que los problemas y desafíos actuales no derivan de la ausencia de una legislación apropiada, situándose más bien a nivel de la aplicación práctica, efectiva y concreta de la legislación existente.

En este apartado del marco teórico se ha realizado un recorrido por la historia más reciente acerca del tratamiento de la diversidad educativa, teniendo en cuenta los planteamientos que emanan de los organismos internacionales pertinentes y las leyes educativas que constituyen el marco legal de referencia de los distintos sistemas educativos españoles hasta la actualidad. Tener una visión diacrónica nos ayudará a entender mejor el presente y a realizar propuestas de futuro. En este contexto, hemos situado la educación inclusiva como propuesta para dar respuesta a la atención a la diversidad en el ámbito de la educación, en general, y con relación a la EF, en particular.

### **II.2.1. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD: DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN**

---

*“(...) La mayoría de los idiotas, y los niños próximos a ellos, pueden ser curados de sus incapacidades, de manera más o menos completa, por el método fisiológico de educación... Se han dado casos de idiotas mejorados, educados y hasta curados (...).”*

Seguin (1812-1880)

Analizando la cita anterior, y obviando la terminología peyorativa de la época, observamos que Seguin (cit. Scheerenberger, 1984, p. 82-83) supera el sentido médico y asistencial que caracterizaba a las instituciones y metodologías de su tiempo, apoyándose en la experiencia y cuestionando la visión innatista predominante. Esta experiencia le ayudó a observar como existían distintos niveles de variabilidad en la conducta de las personas con déficit. Por su defensa de la necesidad de convivencia educativa entre el alumnado con y sin déficit en una misma institución, se le considera

como el precursor de la filosofía de la integración, que se consolida con el informe Warnock (1978), que, a su vez, marca el comienzo de un cambio en el tratamiento de la diversidad que da lugar al surgimiento de la educación inclusiva a mediados de 1980 y comienzos de 1990.

En este apartado nos centraremos en el origen y evolución de la Educación Especial (EE) institucionalizada, con un marcado carácter excluyente y segregador; que se consolida en el primer tercio del siglo XX (Ríos, 2005) y se desarrolla en la segunda mitad de dicho siglo, evolucionando hacia la noción de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que pone el acento en una concepción *normalizadora e integradora* y que es la que ha predominado hasta nuestros días. Concluiremos con la actual propuesta de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que recoge la Ley Orgánica de Educación (2006) y que intenta incorporar a la escuela los principios de la *educación inclusiva*. La evolución de estas tendencias pedagógicas no es ajena a los momentos históricos ni a la dinámica social, educativa y cultural predominante en cada uno de ellos.

Con relación a la concepción y evolución de la EE<sup>20</sup> en períodos históricos anteriores, consideramos acertada la revisión realizada por Ríos (2005, p. 92-98), en la que se pone en evidencia la existencia de experiencias al margen de la educación reglada y universal en las que existe un predominio de la exclusión educativa y social de las personas con discapacidad, ya sea por rechazo, marginación o simplemente por desconocimiento o ignorancia, aspectos que, con los matices que queramos darle, han predominado hasta la actualidad, sobre todo en los contextos más desfavorecidos de la sociedad. El análisis de este contexto nos ayudará a interpretar con mayor rigor la educación del presente y poder establecer propuestas de futuro que ayuden a mejorar la intervención docente y el compromiso personal y social con la diversidad.

#### **II.2.1.1. La Educación Especial (EE) y la Integración Educativa: de la exclusión a la normalización**

*“En un mundo lleno de diferencias, la normalidad no existe”.*

Vlachou (1999, p. 40)

Siempre han existido personas que han sido consideradas como “anormales”, “deficientes”, “inadaptadas”, “minusválidas”... En la mayoría de los casos, presentaban

---

<sup>20</sup> Puigdemívol (1998, p. 6) enmarca la EE en el ámbito de la “Educación de la Diversidad”, como “la atención prestada a los alumnos con necesidades educativas que van más allá de las que habitualmente cubre el centro escolar”, planteándolo, desde una visión comprensiva, como un servicio integrado en la Escuela.

ciertos *déficits*, teniéndose que enfrentar a un constante abandono, rechazo, marginación y falta de oportunidades por parte de la sociedad en la que se encontraban. Desde entonces, la EE ha recorrido un largo y difícil camino, distinto en función del momento histórico y de los contextos educativo-culturales y sociales predominantes.

Para poder entender mejor nuestra realidad, es necesario reflexionar sobre la concepción que la EE ha tenido a lo largo de la historia. Así, en las *sociedades antiguas* (Alexander & Selesnick, 1970) se solía proceder al infanticidio o a la consideración cruel como objetos de entretenimiento y desprecio, tal y como plantea Amaral (1995):

En cuanto al mundo greco-romano, se sabe que la gente desviada/diferente/discapacitada tenían su destino sellado de manera inexorable: la muerte, abandonados a su suerte o a la burlesca exposición. (p. 43).

En la *Edad Media* (Mollat, 1988), y hasta el siglo XV, la deficiencia era rechazada o aceptada con resignación en forma de caridad, ignorancia e, incluso, temor. En este sentido, Bianchetti (1995) nos recuerda que:

La dicotomía se convierte en el cuerpo/alma. Una persona con discapacidad deja de estar muerto al nacer, pero se convierte en estigma, ya que para el cristiano, católico, la discapacidad se convierte en sinónimo de la moralización del pecado. (p. 9).

Para Alegre (2000, p. 25), existió una actitud generalizada de repulsa y rechazo hacia la persona con déficit, que tiene su base en la ignorancia sobre la deficiencia.

Con el *Renacimiento* y la *Modernidad*, favorecidos por las reformas y los nuevos descubrimientos científicos y culturales, se empiezan a cuestionar los paradigmas antropológicos y pedagógicos sostenidos hasta entonces. Los nuevos tiempos marcarán el inicio de la educación; no tanto por la sublimación y trasmisión de valores tradicionales como por el redescubrimiento del ser humano como sujeto y principio de educación. Así, la intimidad, el yo y la especificidad del sujeto, empezarán a considerarse principios insoslayables de la nueva cultura. Ya no se trataba tanto de reformar la naturaleza encaminándola a los valores del adulto y la tradición sino de perfeccionarla desde sus propias circunstancias individuales. Este principio abrirá unas posibilidades inusitadas

para aquellos colectivos que, hasta entonces, no habían tenido acceso a la educación, tal es el caso de algunas discapacidades físicas, sociales y culturales (Vergara, 2002).

Aunque parece claro el predominio médico-asistencial en la atención a la población con discapacidad, a finales del siglo XVIII comienzan a surgir serias críticas al trato inhumano que recibe esta población marginada. Estas críticas se vieron favorecidas por los avances de un naciente movimiento científico y las influencias de la Ilustración, entre las que destacan las nuevas ideas de cambio surgidas a partir de la revolución francesa y, más concretamente, la obra de Rousseau (1712-1778). Se trata de un momento clave en el nacimiento de la EE propiamente dicha, en la que, progresivamente, va tomando cuerpo la visión psicopedagógica de la discapacidad frente al tratamiento médico-asistencial predominante. En consecuencia, se produce una diferenciación y clasificación de las distintas deficiencias, que comporta una reflexión sobre el contexto institucional encargado de dar una respuesta educativa adecuada, surgiendo así los centros especializados en distintas discapacidades (sensoriales y mentales, fundamentalmente).

Todas estas medidas y disposiciones se enmarcaron y alimentaron en el contexto de una modernidad caracterizada por un replanteamiento de valores sociales, religiosos y de concepciones antropológicas y metodológicas de considerable trascendencia. Autores como Vergara (2002) resaltan las aportaciones de los planteamientos científicos y metodológicos de autores como Bacon (1551-1626), Hobbes (1558-1679), Locke (1632-1704), Hume (1711-1776), etc, que asentaron no ya sólo una nueva ciencia sino un método pedagógico que influyó positivamente en el nacimiento y desarrollo de la EE. Con el naturalismo filosófico y pedagógico de los siglos XVII y XVIII se devaluó la cultura y pedagogía de la fe, del dogma, de la autoridad y de los valores tradicionales. Así, las aportaciones pedagógicas de autores como Locke (1632-1704), Condillac (1715-1780), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Fröebel (1782-1852) iban a tener una gran trascendencia en la consideración de la EE. La individualidad y personalidad del sujeto y su experiencia se convertían, por tanto, en los principios que daban sentido a la realidad a partir de la acción pedagógica (Redondo, 2001). Destaca en esta época la aportación sobre “métodos de tratamiento” (Alegre, 2000, p. 29) de autores como Philippe Pinel (1745-1826), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Gaspard Itard<sup>21</sup> (1774-1836), Edouard Seguin (1812-1880), William Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816-1863), Arnold (1742-1816) y Chiaruggi (1759-1820), entre

---

<sup>21</sup> Es considerado, junto con Seguin, como “el padre de la EE”. Aparte de dedicar gran parte de su vida a la educación de sordomudos en el Instituto de Sordomudos de París, es muy conocido por su trabajo en la reeducación del “niño salvaje de L’Aveyron”, que tuvo gran influencia en el campo de la EE.

otros. Con ellos, se produce un cambio en el tratamiento médico-pedagógico de la *deficiencia*, superándose la tradición asistencial y orientándose hacia concepciones más científicas, terapéuticas y pedagógicas (Scheerenberger, 1984). No obstante, en este contexto seguimos hablando de una EE específica y diferenciada de la educación general.

A principios del siglo XX comienza a abrirse paso la noción de derechos universales o fundamentales, destacando el derecho a la educación e igualdad de oportunidades (Alegre, 2000), una declaración de intenciones con escasas expectativas en la práctica educativa. En cualquier caso, supone el impulso definitivo de la EE y su consiguiente consideración como subsistema escolar, comenzando a desarrollarse la Pedagogía Terapéutica como consecuencia, por un lado, de los problemas sociales derivados de la revolución industrial y, por otro, la obligatoriedad de la enseñanza y la necesidad de profesionales para afrontar esta nueva situación. Para Vergara (2002), su referencia pedagógica estuvo marcada, entre otros acontecimientos, por la inauguración, en 1901, de la Escuela de Ovide Decroly (1871-1922) para “retrasados y anormales”. También, por la apertura, en 1906, de la primera Casa dei Bambini, de María Montessori, para niños pobres y con problemas.

La necesidad de una escuela diferenciada y al margen del sistema escolar ordinario iba calando con fuerza. En su apoyo, vino la emergente escuela graduada y su necesidad de clasificar al alumnado según su nivel de inteligencia. Para Vergara (2002), fueron importantes las aportaciones francesas de Alfred Binet y de Theodore Simon que, en 1905, al publicar el test Binet-Simon, impulsaron considerablemente la Psicometría, introduciendo un modelo psicopedagógico en el estudio de las personas con déficits. Todo ello se vio favorecido por un desarrollo científico y técnico que permitió, entre otras cosas, disponer de métodos más fiables de evaluación y tratamiento. La aparición y aceptación del concepto de cociente intelectual (CI), formulado por Stern en 1912, favoreció la extensión de la evaluación psicométrica, dando lugar a numerosas pruebas para medir la inteligencia, favoreciéndose la clasificación y el etiquetado de las personas, independientemente de la dimensión de su inteligencia, reforzándose, asimismo, la separación médica entre lo normal y lo patológico o anormal. Así, en función del CI, el alumnado se adscribiría a una escuela regular o especial. Para Vergara (2002), los posteriores estudios de genética de Goddard (1866-1957) y las aportaciones de otros autores americanos como Terman (1877-1956) y Fred Kuhlmann (1876-1941), serían claves para el desarrollo de la psicología cognitiva y la clasificación del alumnado según su habilidad y capacidades.



Todos estos acontecimientos dieron lugar a lo que Arnáiz (2003, p. 27) denomina como “Era de la Institucionalización”, que se inicia y se extiende desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, incluyendo la obligatoriedad de la enseñanza como novedad fundamental y que va a tener una importante repercusión en la consideración y organización de la EE. En el caso de España, este período se amplía hasta 1985, fecha en la que se promulgó la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985) y el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. La consiguiente masificación de la enseñanza trajo consigo, entre otras cosas, el hecho de que se fueran diversificando los problemas de aprendizaje del alumnado con discapacidad. Esto hizo que se empezaran a utilizar diferentes clasificaciones, como la elaborada por Binet y Simón en el año 1907, para ubicar educativamente a este alumnado, creyendo que esto ayudaría a mejorar su educación (Arnáiz, 2003).

Coincidimos con Ríos (2005, p. 98) en que, históricamente, se trata de un momento crucial que marca la aparición definitiva de la *segregación*, indicador básico que caracteriza a la EE en este contexto, con un marcado carácter clínico o biomédico y favorecida por el surgimiento de las Ciencias Sociales, la Psiquiatría, la Psicología Clínica, la Psicopatología infantil, el estudio experimental de la conducta y la evaluación psicológica. Nos encontramos, por tanto, en la construcción disciplinar de la EE como un sistema segregado de enseñanza que se centra en la atención del alumnado que presenta dificultades en su proceso evolutivo, tal y como se refleja en la siguiente consideración de la UNESCO (1977) sobre la EE:

Forma enriquecida de educación tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico adecuado para remediar ciertos tipos de deficiencias. (p. 25).

De la referencia anterior se deriva la situación de excepcionalidad de los sujetos a los que se dirige la EE, considerados como diferentes o fuera de la norma. Por tanto, esta situación de segregación se va a centrar en aquel alumnado que, por motivos de orden fisiológico, psicológico o social necesitan ayudas especiales para adaptarse a su entorno, tal y como plantea la UNESCO (1977):

Se considera minusválido aquel individuo que, por razones fisiológicas o psicológicas, tiene necesidad de una ayuda especial

para adaptarse a la existencia; a falta de ayuda no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades reales. (p. 31).

A pesar de los avances sociales y científicos mencionados con anterioridad, las medidas que se adoptan tienen más un carácter asistencial que integrador. Por tanto, las actitudes de segregación, etiquetado, clasificación, separación y discriminación de las personas con algún déficit seguían siendo la tónica general.

Llegados a este punto, podemos decir que, hasta el último tercio del siglo XX, las escuelas de EE ofrecían una educación al alumnado con discapacidad en ambientes restringidos, lo que hacía que su formación fuera incompleta o, incluso, empobrecida, ya que carecían del intercambio social y comunicativo con los demás, tan importante en la educación. Así, con el objeto de afrontar el problema de la segregación del alumnado con déficit, surge un movimiento que propugna un cambio basado en los principios de *normalización e integración*. Este cambio toma como referencia los trabajos de autores escandinavos como Bank Mikkelsen & Bengt Nirje en la década de 1960 y es desarrollado en Canadá por Wolfensberger (1972). Desde esta perspectiva, la integración de personas con discapacidad aparece ligada al concepto de *normalización*, siendo éste el objetivo y la integración su método de trabajo. Se trata de un proceso que reúne al alumnado con y sin hándicap en el mismo contexto, bajo distintas situaciones o modalidades escolares y teniendo en cuenta sus propias necesidades educativas.

La normalización no consistía en un determinado programa de tratamiento, sino en respetar la dignidad y los derechos del alumnado con déficit (Perrin & Nirje, 1985). En concreto, no se trata de normalizar a este alumnado, sino de normalizar su entorno de aprendizaje, tal y como lo expresa García (1988):

Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que a los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Normalizar es aceptar a la persona deficiente tal como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades. (p. 69).

Hablamos, por tanto, de normalizar las condiciones de vida del alumnado con déficit. Esto implicaba la puesta en marcha de muchas actividades más allá de las tareas concretas

de la rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo. En definitiva, como plantea Arnáiz (2003, p. 49), “comienza un nuevo pensamiento sobre la EE que plantea una alternativa a la curación o rehabilitación, basada en la adquisición de habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en su entorno inmediato”. Para Alegre (2000, p. 31), esta nueva actitud social “deberá contemplar el derecho a la diferencia y autonomía del alumnado con discapacidad”. Para Verdugo (2003, p. 6), la integración educativa “proporciona oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado”. Desafortunadamente, “la realidad social avanzaba más despacio que las propias ideas”, como muy bien plantea Alegre (2000, p. 35).

Parece evidente que las afirmaciones anteriores suelen tener un alto porcentaje de utopía, es decir, que difícilmente serán constatables en la realidad, independientemente del contexto educativo. Se trató, por tanto, de una declaración de intenciones que necesitaba ser concretada en una planificación integral que comprometiera la coordinación entre las instituciones implicadas.

Si bien la normalización tiene su base en la psicología conductista, necesita de otras aportaciones para completar su marco de acción. Así, podemos ver una clara influencia de la psicología social (el entorno social es no sólo base sino fundamento de su aplicación) o de la psicopedagogía (la capacidad de aprender y los mecanismos de aprendizaje son fundamentales en su implementación). La formulación del principio de normalización abre una etapa de revisión de los conceptos aplicados al mundo de la discapacidad. Todavía en esta formulación es el sujeto con discapacidad el que debe realizar esfuerzos por acercarse a su medio, aunque comienza a existir, con cierta latencia, la necesidad de que también el medio sea el que tenga que dar pasos de aproximación.

El principio de normalización comienza a tener una importante presencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad y su principal consecuencia será la presentación del Informe Warnock (1978), en el Reino Unido. Este informe incorpora por primera vez el término *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), manteniendo su vigencia hasta la actualidad y planteándose el principio de la integración en el ámbito escolar como la incorporación, por derecho propio, a un grupo para formar parte de él. Así, en el documento se manifiesta que todos los niños tienen derecho a asistir, sin exclusión, a la escuela ordinaria de su localidad.

*“(...) los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños (...)”.*

Warnock (1990, p.12)

En este contexto, el principio de integración estará basado en la legitimidad de los derechos y deberes de las personas, el reconocimiento de los principios de igualdad y diferencia entre ellas y contemplando la “necesidad especial” como una situación de excepcionalidad a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos. Por tanto, cuando se presenta una necesidad especial, se precisará también una atención especial, pero respetando el derecho a la educación dentro del sistema ordinario. En concreto, un sujeto requiere NEE cuando presenta algún problema o dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, demandando una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para los compañeros de su edad. En este proceso, es fundamental la vinculación de los equipos docentes con las familias, valorar las capacidades y posibilidades iniciales del alumnado frente a las carencias y la formación específica y permanente del profesorado.

El informe Warnock (1978) distinguió tres formas de integración:

1. **Física.** Aunque las aulas de EE se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, siguen manteniendo una organización segregada, pudiendo compartir algunos espacios comunes como el patio de recreo, el comedor, etc. La participación y comunicación del sujeto con necesidades educativas especiales dentro de su entorno es muy pobre. Podemos compararlo con lo que hoy en día conocemos como *aulas enclave*<sup>22</sup>.
2. **Social.** La presencia de unidades de EE en la escuela ordinaria, además de compartir el espacio físico, posibilita la relación del alumnado con NEE con el resto de compañeros, además de compartir algunas actividades comunes programadas fuera del aula.
3. **Funcional.** Además del contacto social, el alumnado con NEE participa de la enseñanza a tiempo parcial o total, formando parte de la dinámica de trabajo del grupo-clase, realizando las mismas actividades o similares.

---

<sup>22</sup> Son aulas que se encuentran ubicadas en un Centro Ordinario de Educación, configurando una modalidad de escolarización para el alumnado con NEE que precisa adaptaciones curriculares muy significativas del currículo oficial, además de la utilización de recursos muy específicos, pudiendo participar en algunas actividades socializadoras del centro.

Lamentablemente, se trató más de un modelo centrado en el *donde* (lugar de emplazamiento del alumnado) que en la calidad de las experiencias educativas. Va a ser la escuela inclusiva la que va a poner el acento en esta última cuestión de la calidad.

Uno de los precursores del movimiento integrador fue Dunn (1968; cit. Sánchez Asín, 1997, p.18), que aporta algunas razones para demostrar que las aulas de EE no tenían justificación:

- El alumnado con discapacidad podía hacer lo mismo en sus aulas segregadas y en aulas ordinarias, por lo que se cuestiona el beneficio de las “clases especiales”.
- El prejuicio asociado a la “etiqueta”, que conllevaba la escolarización en un aula segregada, reducía las expectativas del docente sobre el rendimiento escolar.
- La mejora de los diseños de programas curriculares individualizados dentro del aula ordinaria, que permite adaptar la velocidad y ritmo de aprendizaje en función de las capacidades del alumnado.

La puesta en práctica en las décadas de 1960 y 1970 de los programas curriculares individualizados y la supresión progresiva de aulas y escuelas de EE van a ser los cambios más importantes y decisivos en la nueva concepción de la educación. Según Marchesi (2004a, p. 25), estos cambios se han visto favorecidos por:

- Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, que se establece en función de la respuesta educativa.
- Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales. El proceso de enseñanza se convierte en una experiencia compartida centrada en las distintas demandas del alumnado, por lo que también se pone en cuestión la práctica habitual de agrupamientos por discapacidades.
- La mejora de la formación del profesorado, cuestionándose la separación entre las escuelas ordinarias o “normales” y las de EE.
- La escolarización obligatoria, que hizo que las escuelas y los profesionales se encontraran con la necesidad de dar respuesta a todo el alumnado.
- La valoración de las escuelas de EE. Los limitados resultados que se obtenían con la mayor parte del alumnado, hizo plantear nuevas formas de escolarización que ofrecieran mayores garantías de éxito.

- El auge de la normalización en todos los sectores de los servicios sociales, unido a una mayor sensibilidad social con respecto a los derechos de todos a una educación integradora.

Para Marchesi (2004a, p. 27), todos estos factores contribuyeron a conformar una “manera de entender la discapacidad desde una perspectiva educativa”, influyendo dos aspectos en esta nueva concepción. Por un lado, aporta un nuevo enfoque conceptual basado en el análisis de las NEE del alumnado y, por otra parte, incorpora un cambio en las prácticas educativas que, al mismo tiempo, impulsa cambios en la concepción del currículo, en la organización de los centros, en la formación del profesorado y en el proceso de instrucción en el aula. Así, la investigación entre las décadas de 1970 y 1980 experimentó un considerable desarrollo, repercutiendo positivamente en la práctica escolar (Verdugo, 1989).

Una reflexión crítica sobre estos cambios acerca del tratamiento de la discapacidad hace que, progresivamente, vaya adquiriendo importancia la incorporación de un paradigma competencial, centrado en el desarrollo de capacidades y en la importancia del contexto y de la interacción entre iguales como indicadores de integración (López Melero, 1995; Porras, 1998). Este cambio de paradigma constituye, sin duda, una evolución importante en la consideración de la atención a la diversidad, que más tarde se concretará en el paradigma de *escuela para todos*, fundamento de la educación inclusiva. En la Tabla II.5 se resaltan los aspectos más relevantes de la evolución histórica del tratamiento de la diversidad y su relación con la participación del alumnado con otras capacidades (Rodríguez, 2009).

La integración se basa, por tanto, en una ideología, la normalización, y arranca, paradójicamente, del hecho de “ser diferente” dentro de una sociedad normalizada (Dueñas, 1991). Con estos antecedentes, parece algo paradójico que el movimiento inclusivo esté encontrándose todavía con tantas barreras para incorporarse con firmeza a las prácticas educativas actuales. Aunque su discurso sea aceptado y compartido, la realidad pone en evidencia una escasa comprensión por parte la comunidad educativa. Es más, no parece extraño constatar cierta confusión entre los docentes cuando se trata de caracterizar los conceptos de *integración* e *inclusión*, considerándolos como sinónimos. En el apartado siguiente de este capítulo se darán algunas claves que intentarán aportar claridad sobre este debate.

Para Verdugo (2003) los problemas en muchos de los estudios que han defendido la integración se encuentran en la metodología, con graves problemas de diseño, sesgo de la muestra e instrumentación insuficiente y poco analizada. Esta falta de fundamentación científica posiblemente explica las dificultades que todavía, tras cuatro décadas de experimentación, se siguen encontrando, sin poder cerrar definitivamente el debate entre integración y EE.

En definitiva, no vamos a negar las ventajas del modelo integrador en el tratamiento de la diversidad educativa, aunque no es menos cierto que el discurso integrador ha contribuido, en muchos casos, a perpetuar las diferencias. Por ello, parecen oportunas las críticas que insisten en la necesidad de un cambio en la concepción del término NEE (Vlachou, 1999; Dyson, 1997; Arnáiz, 2000), aduciendo que dicho término constituye una nueva categoría para identificar al alumnado especial con y sin discapacidad, adornado con planteamientos más cerca de la confusión, descontextualización y demagogia que de la realidad. Así, la integración de este alumnado en las aulas ordinarias suele convertirse, en la práctica, en clases de EE segregadas. Es probable que el escaso tiempo dado a los centros, la cada vez más exigente burocracia y la dinámica meritocrática de los sistemas educativos, incluido el español, junto con la escasa formación del profesorado en el ámbito de la atención a la diversidad, constituyan indicadores importantes que justifican esta problemática, que se extiende hasta la actualidad.

La inclusión requerirá, por tanto, de un nuevo planteamiento que considere un cambio en el modelo organizativo-pedagógico, curricular y de gestión de los centros (Booth & Ainscow, 2002), que implique una consideración de todo el alumnado en los procesos de intervención docente a partir de una cultura colaborativa del profesorado, entendiendo la educación como una responsabilidad compartida por todos. En definitiva, no basta con integrar al alumnado en los centros, es necesario un cambio de valores, actitudes, compromisos, reconocimiento de las diferencias y, por supuesto, en los modelos de enseñanza. Estos son los cimientos sobre los que se sustenta la escuela inclusiva.

Para concluir este apartado, se propone un esquema modificado de Fernández Enguita (1998) sobre la concepción y evolución de los términos fundamentales que van a configurar nuestro trabajo de investigación: exclusión, integración e inclusión (ver tabla II.4).

Tabla II.4: Esquema modificado sobre diversas concepciones de los términos: exclusión, integración, segregación e inclusión (Fernández Enguita, 1998).

	Clase/situación social	Grupo cultural	Género	Discapacidad	Conclusión
<b>Exclusión</b>	No escolarización; clase social no dominante	No escolarización; grupo cultural no dominante	No escolarización	Infanticidio internamiento	Negación del derecho a la educación para las clases no dominantes
<b>Segregación</b>	Escuela graduada para clases desfavorecidas	Escuelas separadas para minorías étnicas	Escuelas separadas en razón de sexo	Escuelas especiales	Educación diferenciada, según grupos
<b>Integración</b>	Escuela comprensiva (1950-60)	Educación compensatoria y multicultural (1980)	Coeducación (1970)	<b>Integración alumnado con NEE en la escuela ordinaria (1985-1990)</b>	Reconocimiento del derecho a la educación para todos/as
<b>Inclusión</b>	Educación inclusiva	Ed. inclusiva Ed. intercultural	Educación inclusiva	Educación inclusiva	Respuesta a las necesidades de todo el alumnado

El alumnado con NEE se incorpora a las aulas de integración en la década de 1980-1990, aunque el proceso responde más a una integración física que real (Booth y Ainscow, 1998). Los problemas que plantea la integración, que se extienden hasta nuestros días, dan lugar al surgimiento de un movimiento inclusivo que trata de dar respuesta a los problemas de una falsa integración, buscando una educación de calidad para todo el alumnado.

Tabla II.5: Evolución de la concepción sobre la atención a la diversidad.

EPOCA HISTÓRICA	CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD	CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD	
<b>ANTIGÜEDAD</b> (S. III a.C./ S.V d.C.)	-Infanticidio u objeto de entretenimiento y desprecio	Marginación socio-educativa	<b>EXCLUSIÓN</b>
<b>EDAD MEDIA</b> (Siglos V-XV)	-Predominio de una actitud negativa hacia las personas con discapacidad	-Influencia del Cristianismo -Carácter caritativo y/o asistencial en asilos	
<b>RENACIMIENTO Y MODERNIDAD</b> (Siglos XV-XIX)	-El ser humano como sujeto y principio de Educación. -Comienza a darse una "falsa" visión educativa de la discapacidad.  -Finales del siglo XVIII: Avances científicos y movimiento ilustrado: Predominio del tratamiento médico-pedagógico. Rousseau (1712-1778)  Philippe Pinel (1745-1826), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880)  Gaspard Itard (1774-1836)	-Segregación educativa -Asistencial/educativo  -Naturalismo pedagógico y filosófico. -Visión psico-pedagógica de la discapacidad.  -Centros especializados -Deficiencia. EE específica y diferenciada  -1ª obra de EE: "Victor o el Niño Salvaje de L'Aveyron"	



EPOCA HISTÓRICA	CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD	CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD	
EDAD CONTEMPORÁNEA (Siglo XX-principios del s. XXI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Obligatoriedad de la enseñanza</li> <li>-EE como subsistema escolar diferenciado</li> <li>-Médico-terapéutica (Pedagogía Terapéutica)</li> <li>-Psicometría: Test de Binet-Simon en 1905 (pedagogía diferencial)</li> <li>Stern (1912): C.I.</li> <li>-Era de la Institucionalización (hasta mediados del s. XX).</li> <li>-Otras discapacidades: <b>la discapacidad motriz</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Segregación</li> <li>-Modelo Bio-médico</li> <li>-Especialistas</li> <li>-Segregación y exclusión</li> </ul>	SEGREGACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ultimo tercio s. XX: Era de la Normalización</li> <li>Década 40-50: principio de normalización: Bank-Mikkelsen en 1959, Nirje (1969) y Wolfensberger (1972)</li> <li>Declaración de los Derechos Humanos de 1948</li> <li>Informe UNESCO 1968</li> <li>Informe Warnock (1978)</li> <li>LOGSE (1990) Atención a la Diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Normalización e Integración</li> <li>-Necesidades Educativas Especiales (NEE)</li> </ul>	INTEGRACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Década de 1990-2000: Era de la apertura.</li> <li>-Educación inclusiva.</li> <li>-Por un cambio en la cultura, la gestión y las prácticas educativas.</li> <li>-La diversidad como factor de calidad educativa</li> <li>-1990 Conferencia de la UNESCO en Jomtien (Tailandia).</li> <li>-1994: Conferencia de Salamanca. Inclusión internacional.</li> <li>-2000-...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inclusión</li> <li>-Escuela para todos/as</li> <li>-<b>Hacia la mejora de la calidad de vida del alumnado con distintas capacidades.</b></li> <li>-Aulas Inclusivas</li> </ul>	ININCLUSIÓN

Teniendo en cuenta la tabla anterior y a modo de recapitulación sobre las ideas más relevantes que puedan surgir del análisis de este apartado, podemos decir que partimos de un predominio abrumador de la exclusión sobre la integración y la inclusión, no sólo en el ámbito educativo sino también, como es lógico, en la propia sociedad. Sólo a partir del último tercio del siglo XX, coincidiendo con los avances científicos y sociales a raíz de la finalización de las dos guerras mundiales, es cuando se empieza a hablar de normalización e integración en los países nórdicos (Nirje, 1969, Wolfensberger, 1972 y Bank-Mikkelsen, 1975), extendiéndose posteriormente al resto del mundo a través, entre otros, del informe Warnock (1978).

A pesar de la generalización del discurso de la escuela inclusiva desde la segunda mitad de la década de 1980 y comienzos de 1990, la realidad es que su transferencia en el contexto educativo parece que no ha sido la deseada. En realidad, este discurso choca frontalmente con estructuras educativas muy jerarquizadas y con una escasa cultura de la colaboración. Tampoco es que los modelos de formación puestos en marcha por parte de las distintas administraciones educativas hayan ayudado en esta empresa. Entonces, ¿qué estamos haciendo mal? No es extraño observar en cualquier escuela o instituto como un pequeño grupo de alumnos “viven” permanentemente en el aula de “PT”. Resulta evidente que, aunque parezca lo contrario, la inclusión sigue siendo una gran desconocida en nuestra realidad educativa. Este trabajo pretende aportar claridad sobre esta cuestión y ofrecer recursos didácticos y estrategias que puedan mejorar la inclusión del alumnado con DM en la práctica de la EF escolar.

### II.2.1.2. Acerca del tratamiento de la diversidad educativa en España: regulaciones y consecuencias pedagógicas

*“Aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas, sean cuales sean sus diferencias, (...), será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor”.*

Porras (1998, p. 24)

España no es ajena a la evolución del tratamiento de la diversidad en el resto de países, aunque las coyunturas sociopolíticas, económicas y culturales van a condicionar los planteamientos educativos con respecto a la discapacidad.

Las primeras experiencias de Educación Especial (EE) con *sordomudos* y personas con *retraso mental*, se localizan en la España del siglo XVI, con Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579-1633), cuyas ideas y prácticas fueron seguidas por otros autores europeos. Autores como Ríos (2005, p. 102) las consideran como “precedentes de la EE”.

Con la Ley “Moyano” de Instrucción Pública de 1857, se instaura la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza de 6 a 9 años, incluyendo la creación de escuelas para sordos y ciegos. Aunque esta Ley pretenda una reforma social (Alegre, 2000), se quedó en una simple declaración de intenciones, no llegándose a aplicar hasta la institucionalización de la EE a comienzos del siglo XX. La creación, en 1914, del *Patronato Nacional de Anormales* (dependiente del Ministerio de Instrucción Pública) marca el comienzo de la atención educativa de la discapacidad a nivel estatal, que se consolida con la creación de la *Escuela de Anormales en 1922*. Hasta este momento, sólo existían los *asilos* como instituciones públicas que atendían a las personas con déficit. Los movimientos de renovación pedagógica de las décadas de 1920 y 1930 dieron lugar a que estos centros asistenciales o asilos pasaran a convertirse en instituciones escolares que tendrán su auge durante la Segunda República donde, incluso, se contempla la especialidad de *educación de anormales* en la formación de maestros.

Con la Guerra Civil y la posterior desaparición de muchos profesionales de la educación vinculados a los movimientos de renovación pedagógica, se desvanecieron las expectativas de experiencias anteriores relacionadas con el tratamiento de la diversidad educativa, subsistiendo precariamente algunas instituciones privadas y perdiendo las públicas el carácter o la línea de trabajo adoptada con anterioridad. Por tanto, el período

que va desde 1936 hasta 1950 es lo que Alegre (2000, p. 53) define como “etapa de transición” por lo que a la EE se refiere.

Con la creación del *Patronato Nacional de EE* en 1955, se produce un primer intento por reorganizar los centros de EE, que sentará las bases de la reforma de 1970. Con el desarrollo económico que tiene lugar en España en la década de 1960, se produce un avance en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el educativo en general y el tratamiento de la diversidad en particular. Así, en 1965 hubo una reordenación general de estas escuelas de EE por parte del Ministerio de Educación, a través del Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, constituyendo el primer documento oficial sobre la ordenación de la EE. En su primer artículo<sup>23</sup>, se establecen:

(...) las actividades sobre centros, programas y métodos destinados a jóvenes y niños que, como consecuencia de sus deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social, resulten incapacitados o tengan dificultades para seguir con un normal aprovechamiento los programas de estudio correspondientes a su edad. (p. 14064).

Debido a la necesidad de formación del profesorado especialista para dar respuesta a las demandas educativas del alumnado de EE, se convocan los primeros cursos de Pedagogía Terapéutica (PT) en 1964, denominación que se extiende hasta la promulgación de la LOGSE o Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

En cualquier caso, a pesar de las buenas intenciones, podemos decir que la EE en el período anterior a 1970 era esencialmente asistencial, marginal y segregada, con ausencia real de una ordenación y planificación por parte de la administración y con una gran variedad de iniciativas dispersas y sin coordinar. Prevalecen dos modelos fundamentales: el modelo biomédico o del déficit y el educativo (a partir de 1960), como se recoge en la tabla II.6:

Tabla II.6: Modelos de intervención en EE con anterioridad a 1970.

MODELO BIOMÉDICO O DEL DÉFICIT (Principios de siglo XX)	MODELO EDUCATIVO (Década de 1960)
Clasifica según etiología No atiende necesidades educativas Genera segregación Etiqueta a las personas	Resalta las necesidades educativas. Se integra en el sistema educativo ordinario. Realiza adaptaciones curriculares Concreta apoyos y servicios.

<sup>23</sup> En adelante, se utilizará la abreviatura “art.” para facilitar la lectura.

En 1970, el panorama de la Educación en general, y de la EE en particular, cambia sustancialmente con la promulgación de la *Ley General de Educación* (1970). La configuración de la EE se contempla por primera vez en España, estableciendo que:

(...) la escolarización en centros de educación especial se reservará a los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario (...), fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible. (art. 51).

Así, la finalidad de la EE sería:

(...) preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados, para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible según sus condiciones y resultados del sistema educativo y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles en la sociedad. (art. 49).

La aplicación de la LGE supuso, en realidad, la continuación de una política de creación de centros de EE y el inicio de una etapa de proliferación de unidades de EE en los centros ordinarios, sin que en la práctica estas aulas sirvieran plenamente a los objetivos que las inspiraron. Por tanto, a pesar de la importante iniciativa que supuso esta regulación, al dar cobertura educativa a las personas con déficit, no hay que olvidar que considera la EE como un sistema paralelo al ordinario, centrado básicamente en los colegios y unidades de EE y definido en función del déficit del alumnado. Hasta entonces, la educación se había desarrollado en centros asistenciales y hospitalarios.

El Primer Plan Nacional de EE, realizado por el Instituto Nacional de EE (INEE) en 1978, incorporó un conjunto de propuestas para reformar la EE, basándose en los principios de *normalización de servicios, integración educativa, individualización de la enseñanza y sectorización*. Estos términos se introducen por primera vez en el ámbito de la atención a la diversidad, en un momento sociopolítico muy singular y después de la promulgación de la Constitución Española (1978), dónde se expresa inequívocamente el derecho de todos los ciudadanos a la educación (art. 27.1), proclamando que los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos con discapacidad en

todas las áreas sociales y, por tanto, también en el terreno educativo, tal y como se expresa en el art. 27.2: “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 deberes fundamentales”.

En consecuencia, se le reconoce a las personas con discapacidad, de forma implícita, su igualdad ante la ley, al tiempo que los hace acreedores de una atención especial.

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales o psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos. (art. 49).

Este artículo y el informe Warnock de 1978 influyeron decisivamente en la aparición de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de los Minusválidos* (LISMI) de 1982 y en el posterior Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de *Ordenación de la Educación Especial*, regulando una serie de principios que se fundamentan en los derechos que el artículo 49 de la Constitución reconoce a las personas con discapacidad motriz, psíquica o sensorial. De esta forma se hacía posible su completa realización personal y su total integración educativa y social, introduciendo la necesidad de contar con equipos multiprofesionales de apoyo a la escuela. Con este Real Decreto, se abordaba de forma global la integración del alumnado con discapacidad, apoyándose en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización, y proyectándose la desaparición progresiva de la EE como subsistema diferenciado de la educación general, como se resalta en su art. 23.1: “El minusválido se integrará en el Sistema Educativo ordinario (...), recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos necesarios (...)”. Se plantea, por tanto, que la EE debe impartirse, siempre que sea posible, en los centros ordinarios y, solo cuando sea imprescindible, en centros específicos. Este principio supone una innovación importante, no solo para la educación especial sino para toda la educación en general. No se trata, por tanto, de *normalizar* a las personas, sino el entorno en el que se desenvuelven. Con la *sectorización*, se pretende acercar los servicios a las regiones y localidades donde viven las personas que lo necesitan. Los equipos multiprofesionales serán los encargados de organizar las acciones preventivas, de valoración, tratamiento y seguimiento del alumnado con problemas de desarrollo, en un área geográfica determinada. Por último, con la *individualización* de la enseñanza se

pretendió que cada alumno con *discapacidad* recibiera la educación necesaria, en cada momento de su desarrollo. Se consideraba al sujeto como centro del proceso educativo y no su deficiencia (Arnáiz, 2003), necesitándose un Programa de Desarrollo Individual o adaptación curricular que recogiera el plan de trabajo que se consideraba adecuado para cada alumno y los apoyos y atenciones personalizadas requeridas.

Con la LISMI, estos principios adquieren el rango de norma, sentándose las bases de la integración escolar y los medios para llevarla a cabo:

La integración del minusválido en el sistema ordinario de la Educación General, se realizará mediante apoyos, programas y recursos necesarios. (art. 1).

Se establecen cuatro formas distintas de integración: *integración completa* en unidades de enseñanza ordinarias con programas de apoyo individualizados; *integración combinada*, desarrollándose la educación entre unidades ordinarias y aulas específicas en centros ordinarios; *integración parcial*, mediante la escolarización en unidades de EE de centros ordinarios; y escolarización en *centros específicos* de EE, como se expresa en su art. 23.2: “La educación especial será impartida transitoria o definitivamente a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema ordinario”.

La publicación de la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) de 1985, supone un cambio normativo importante por lo que a la estructura de la EE se refiere. Así, ésta deja de ser una modalidad paralela al sistema educativo ordinario para integrarse en él. Esta ley tendrá una gran influencia en otras leyes posteriores como la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) y la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).

Paralelamente, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias<sup>24</sup> promulga el Decreto 157/1986, de 24 de octubre, de *Ordenación de la Pedagogía Terapéutica en un sistema integrador*. Se presenta la pedagogía terapéutica (PT) como una modalidad educativa que tiene como objetivo principal el de corregir las disfunciones madurativas o de aprendizaje del alumnado de EE, que podrá estar en un centro específico u ordinario, en función de la gravedad o características de la deficiencia y previo diagnóstico del equipo multiprofesional correspondiente.

---

<sup>24</sup> Con transferencias en materia educativa, según Decreto 363/1983, de 12 de septiembre.

En 1987, se promulga la Orden de 23 de febrero sobre la planificación del proceso de integración del alumnado con discapacidad. Con esta normativa, se regula en Canarias la escolarización del alumnado con discapacidad en Centros Específicos de Pedagogía Terapéutica o en Unidades de PT en centros ordinarios, por lo que se distinguen en ese momento dos modalidades de integración: en centros ordinarios (parcial, combinada o completa) y en centros específicos. Esta regulación queda derogada con la Orden de 28 de abril de 1989, que regula la planificación de la EE en Canarias. Así, el alumnado de EE se escolarizará, con carácter transitorio, en Centros Específicos, cuando exista un déficit severo o medio que lleve asociada la incapacidad de la persona para las actividades propias de la vida ordinaria o de autonomía personal que precisen de ayudas extraordinarias. El resto del alumnado se escolarizará en centros ordinarios, asistiendo el tiempo que se considere al aula de PT. Asimismo, también se especifica la ratio profesor-alumno, así como la proporción de alumnado-personal de apoyo, psicólogos, logopedas, fisioterapeutas y auxiliares. Como suele suceder en estos casos, lo planificado no se suele corresponder con lo que se lleva a cabo en la práctica, con lo que, a pesar de las intenciones, se produce lo que denominamos *falsa integración* (Fernández et al., 2007a). A diferencia de la Orden de 23 de febrero de 1987, nos encontramos aquí con dos modalidades de integración: completa y combinada; siendo la referencia el grupo-clase de su aula ordinaria. Asistimos, por tanto, a lo que Cardona (2005, p. 139) denomina como “modelo de intervención remedial o terapéutico”, que predomina en la década de 1970 y 1980.

Con la LOGSE, se deroga la Ley General de Educación de 1970 y se diseña un sistema único de enseñanza, en el que los fines generales son obligatorios para todo el alumnado, con o sin NEE. Se recogen y refuerzan los principios de *normalización e integración* presentes en la LISMI y en el Real Decreto 334/1985. Además, introduce en el ordenamiento jurídico el concepto de NEE ligado a la idea de diversidad del alumnado. Este término viene a sustituir a otros como ‘deficiente’, ‘disminuido’, ‘anormal’, ‘inadaptado’ o ‘minusválido’. Este cambio semántico tiene una gran importancia, pues señala que el sistema educativo debe centrar su atención en la respuesta que tiene que dar al alumnado desde la escuela y no en las limitaciones de los sujetos. Con esta ley, se consagra definitivamente la integración de la EE en el sistema ordinario. En definitiva, se van a crear las condiciones administrativas que permitan desarrollar una escuela comprensiva y global.

Podemos decir que el período comprendido entre 1970 y 1990 se caracteriza por una evolución importante en el tratamiento de la diversidad, marcada tanto por los cambios

socio-políticos como por las influencias educativas del entorno. Esta evolución también se vio favorecida por los cambios significativos en la normativa vigente al respecto, tal y como podemos observar en la tabla II.7:

Tabla II.7: Evolución de la normativa sobre la atención a la diversidad entre 1978 y 1990.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
1978	Constitución Española	-Artículo 49
1978	Plan Nacional de Educación Especial	-Normalización -Integración -Sectorización -Individualización
1982	Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI)	-Marca directrices -Afecta Administraciones
1985	Real Decreto 334/1985 por el que se ordena la Educación Especial	-Educación en centros ordinarios -Educación Especial integrada en el sistema general -Precisa de apoyos y ayudas
1986	Decreto 157/1986 (Canarias)	-Ordenación PT
1987	Orden de 23/02/1987 (Canarias)	-Escolarización del alumnado con discapacidad en CEEE o en aulas de PT en centros ordinarios
1989	Orden de 28/04/1989 (Canarias)	-Se deroga la Orden anterior y se planifica la EE en Canarias.
1990	Ley de Ordenación General Sistema Educativo (LOGSE)	-Se deroga la LGE de 1970. -Todo el alumnado tiene necesidad de atención

La LOGSE dedica todo el capítulo V del título primero a la problemática de las NEE (art. 36 y 37). Así, en la medida en que todo el alumnado necesita de ayudas pedagógicas más o menos específicas para acceder a los fines generales de la educación, la EE deja de contemplarse como la educación de un tipo diferente de alumnado y pasa a entenderse como el conjunto de recursos humanos y materiales puestos a disposición del sistema educativo. Podemos decir que la LOGSE va a consolidar un nuevo enfoque más integrador, como se muestra en la tabla II.8, aunque no va a ser fácil desprenderse de la herencia segregadora de las etapas anteriores.

Tabla II.8: Resumen de artículos básicos sobre la atención a la diversidad en la LOGSE.

LA LOGSE CONSOLIDA EL NUEVO ENFOQUE: "Todos iguales, todos diferentes" (capítulo n.º 5, título 1.º)	
Art. 36	Mismos objetivos para todos los alumnos Atención a la diversidad/diversificación curricular Valoración por equipos psicopedagógicos Principios de <b>normalización e integración</b> Seguimiento de la evolución del alumno
Art. 37	Necesidad de recursos y apoyos Detección y estimulación precoz Integración en centros ordinarios Participación de los padres

En consecuencia, tal y como propone el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE, 1992):



Un alumno demanda necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo. (p. 20).

Para Puigdemívol (1999, p. 62), la noción de NEE supone considerar un conjunto de “medios específicos, además de los propios de la escuela ordinaria, para facilitar la educación del alumnado con dificultades”. Este autor va más allá de la compensación de dificultades, proponiendo una concreción de los recursos con los que posibilitar su desarrollo personal y social.

Para Brennan (1988) hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje, necesitándose una adaptación a partir de una serie de ayudas especiales permanentes o temporales que se pueden presentar en distintos grados y que persiguen la mejora en la educación del alumnado con dichas necesidades. Se resalta en este autor el carácter compensador, normalizador y no segregador con relación a la respuesta que debe dar la educación.

Por tanto, el concepto de *alumnado con NEE* nos sitúa ante una terminología *normalizada*, que supone un cambio conceptual en cuanto que se aleja de matices peyorativos, discriminatorios y, en muchas ocasiones, insultantes. Así, de la lectura de la LOGSE se desprende que todo el alumnado tiene necesidad de atención, y que ésta estará en función del grado de necesidad requerido, que, a su vez, determinará el grado de currículum que pueda precisar. En resumen, el concepto de NEE estará relacionado con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización, procurando el desarrollo de su autonomía y su máximo crecimiento personal y social. Con ello, se plantea la necesidad de adoptar un modelo de intervención más ecológico, centrado en la interacción del alumnado con el entorno (Cardona, 2005).

En Canarias, la Resolución de 6 de agosto de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de la EE

y de los distintos servicios que intervienen en ella, trata de adaptar este tipo de educación a los planteamientos de la LOGSE. Para ello, el alumnado con NEE “deberá disponer de determinadas *ayudas y servicios* que vendrán precedidos de un estudio o diagnóstico pluridimensional que contemple más las posibilidades que las deficiencias del alumnado, incluyendo el tipo de respuesta y los recursos educativos necesarios” (Alegre, 2000, p. 77). Por tanto, las modalidades de escolarización se diferenciarán según las adaptaciones curriculares, pudiendo ser:

- *Poco significativas*: Integración completa en el aula ordinaria, pudiendo necesitar adaptaciones en los elementos de acceso al currículo (personales, materiales, metodológicas...) o en los elementos básicos del mismo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).
- *Significativas*: Se toman ciclos inferiores al de integración del alumno como referencia, pudiéndose modificar elementos básicos del currículo, si es necesario. La integración aquí es combinada, no excediendo el horario de atención por parte del profesorado de PT del 50-60% del horario lectivo.
- *Muy significativas*: Implica la utilización de recursos muy específicos, priorizando e, incluso, suprimiendo los elementos básicos del currículo, en caso necesario. El objetivo fundamental se centra en la adquisición de la autonomía personal y social. Este alumnado podrá ser escolarizado en un centro específico de EE (CEEE) en caso de que no pueda recibir las atenciones oportunas en un centro ordinario.

Este planteamiento de una escuela abierta a todos y todas, que se deduce de los postulados de la LOGSE, quedaría configurada por los siguientes principios:

- Todo el alumnado es educable.
- El fin de la educación es que todo el alumnado pueda conseguir el máximo desarrollo de sus posibilidades y capacidades.
- La respuesta educativa ha de respetar las diferencias individuales en el desarrollo del alumnado.
- Siempre que sea posible, la respuesta educativa se ha de dar en el marco de la escuela ordinaria.

Los cambios relevantes que se han producido en el campo de la EE, a raíz de la aplicación de la LOGSE y de la normativa posterior que la desarrolla, reflejan esta nueva

concepción de las NEE. Tales cambios se ponen de manifiesto en los siguientes aspectos (Arias, 1994):

- Las NEE se deben a discapacidades o limitaciones del propio alumno y al entorno inmediato. Esto conlleva un incremento en las expectativas respecto a las posibilidades de progreso del alumnado y la necesidad de una intervención educativa.
- La evaluación no se centra exclusivamente en el alumnado, sino que se realiza en situaciones naturales de aprendizaje.
- La respuesta educativa ya no consiste en un Programa de Desarrollo Individual (PDI) sino en el programa general con las adaptaciones o diversificaciones que las NEE demanden.
- La responsabilidad de todo el proceso de evaluación inicial, diseño, aplicación y seguimiento del programa, pasa de estar centrado en profesionales externos (especialistas) a ser compartida (profesorado y profesionales implicados), siendo el tutor el principal responsable.

Se estableció, asimismo, que la escolarización de los alumnos con NEE debía desarrollarse en un contexto lo más normalizado posible. Por este motivo, su educación se realizaría preferentemente en los centros ordinarios, adaptando el currículo a las necesidades de cada alumno. La escolarización en unidades o centros de EE solo se plantea cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por un centro ordinario debido a que sean necesarias adaptaciones significativas en todas las áreas del currículo y, además, se precise de unos medios personales y materiales no disponibles en estos centros y se prevea que su integración social no sea la adecuada.

Las propuestas y decisiones sobre la escolarización del alumnado con NEE estaban basadas en la evaluación psicopedagógica que realizan los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y en la opinión de las familias. Estos equipos, integrados por profesionales de distintas cualificaciones, establecen, en cada caso, planes de actuación vinculados a las NEE. La aprobación del Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la Orientación Educativa en Canarias, marca un antes y un después en la regulación de la organización, funciones y ámbito de actuación de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, tanto de zona como específicos. Estos equipos tienen un carácter multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, maestros especialistas en audición y lenguaje y cualquier otro profesional que sea

necesario<sup>25</sup>) y su actuación se enmarcará dentro del ámbito no universitario. La Ley 8/1995, de 6 de abril, de accesibilidad y supresión de barreras físicas y de la comunicación, va a colaborar en la regulación de las competencias de estos equipos, completada en 1996, cuando la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa promulga la Resolución por la que se dictan instrucciones de funcionamiento para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de Zona y Específicos<sup>26</sup>. Así, su actuación debe ser: preventiva, global e integral, contextualizada, cooperativa, continuada y coordinada.

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995 define la población con NEE, manifestándose un avance considerable con relación a los planteamientos normalizadores e integradores de la LOGSE (aunque luego no tuviese una transferencia significativa en su desarrollo práctico) y distinguiendo entre el alumnado con necesidades especiales, debido a situaciones sociales o culturales desfavorecedoras, y el que presenta discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o manifiestan trastornos graves de conducta. Mientras, en este mismo año se aprueba el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de *Ordenación de la Educación del alumnado con NEE*, dirigido, principalmente, a este segundo colectivo. Los propios centros educativos deberán incluir en su Proyecto Curricular medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento con el fin de procurar la atención a los alumnos con NEE, que se plasmarán en las correspondientes programaciones didácticas de los departamentos y en las programaciones de aula del profesorado.

Asimismo, se establecen las distintas modalidades de escolarización (ver tabla II.9), en cuyo proceso intervendrán los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)<sup>27</sup> y los Departamentos de Orientación, que serán los encargados de identificar las NEE del alumnado con discapacidad, realizar un seguimiento de su proceso educativo y, además, asesorar al conjunto del profesorado.

---

<sup>25</sup> En un estudio que realizamos sobre el pensamiento del profesorado de EF (Fernández et al., 2003), se concluye que 90% del profesorado demandaba la presencia de un profesional de la motricidad en la estructura del EOEP Especifico para discapacidades motrices.

<sup>26</sup> En el ámbito de Canarias, los Equipos Específicos de atención psicopedagógica estarán vinculados a la discapacidad motriz, aditiva, visual (convenio ONCE) y a los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD).

<sup>27</sup> En el caso de la DM, se crean en Canarias los dos EOEP Especifico para discapacidades motrices (uno por provincia) que, entre otras cosas, establecen los criterios de escolarización de este alumnado en una determinada modalidad, junto con el Departamento de Orientación del centro correspondiente.

Tabla II.9: Modalidades de escolarización.

MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE EN EL MARCO LOGSE EN CANARIAS				
CENTROS ORDINARIOS	HOSPITALIZACIÓN	CENTROS ORDINARIOS DE INTEGRACIÓN PREFERENTE	AULAS ENCLAVE	CENTROS DE EE
-CEIP -IES: ESO, Bachillerato, PGS, PCPI  ACI: -No significativa -Significativa	Alumnado ingresado en centros hospitalarios	CEIP+IES+ alumnado con DM o Auditiva  ACI: -No significativa -Significativa	Aulas Específicas de EE en Centros Ordinarios  ACI muy significativa	Centros Específicos de Educación Especial (CEE)  ACI muy significativa
<b>EE DERIVADAS DEL DÉFICIT O TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO</b>				

Este cambio en actitud y organización, que promueve la LOGSE, necesitará de una serie de medidas para favorecer la atención a la diversidad. En líneas generales, se concretan en la siguiente tabla, teniendo en cuenta la propuesta de Arnáiz (2003, p. 128):

Tabla II.10: Medidas atención a la diversidad (Arnáiz, 2003, p. 128)

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción tutorial</li> <li>• Refuerzo pedagógico</li> <li>• Adaptaciones curriculares</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Optatividad</li> <li>• Acción tutorial</li> <li>• Refuerzo pedagógico</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de Diversificación Curricular.</li> <li>• Adaptaciones Curriculares</li> <li>• Programas de Garantía Social</li> </ul>

Se plantea, por tanto, un modelo curricular abierto y flexible, sensible con la dinámica pedagógico-organizativa de los centros, con su realidad sociocultural y, por tanto, con la diversidad del alumnado. El modelo va a contener distintos niveles de concreción curricular (ver tabla II.11), relacionado, fundamentalmente, con el nivel de toma de decisiones curriculares que afectan al funcionamiento de los centros, como se muestra en la tabla II.11:

Tabla II.11: Niveles de concreción curricular, modificado de González Manjón (1993).

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR		
Niveles	Documentos	Responsabilidad
<b>PRIMER NIVEL</b>	DISEÑO CURRICULAR BASE	-LOGSE -Enseñanzas Mínimas -Currículo de Canarias
		Diseño prescriptivo de la Administración Central para todo el Estado (MEC) Diseño prescriptivo para Canarias. Consejería de Educación.
<b>SEGUNDO NIVEL</b>	-Proyecto Educativo de Centro (PEC) -Proyecto Curricular de Centro (PCC)	-Identidad, finalidad educativa, organización -Objetivos, contenidos, evaluación... Elaborados por el Centro y adaptados al entorno
<b>TERCER NIVEL</b>	-Programación Didáctica -Programación de Aula -Adaptaciones curriculares (AC) grupales -AC poco significativas -AC significativas -AC muy significativas	-Departamentos -Profesorado -Equipo docente -Equipo docente + apoyo integración -Equipo docente + apoyo integración + Dpto. Orientación -Idem anterior + EOEP <sup>28</sup>

<sup>28</sup> Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico para discapacidades motrices, en nuestro caso.

La confusión general de la administración educativa, los centros y el profesorado acerca de cómo concretar la atención educativa al alumnado con NEE, dio lugar, en 1997, a la regulación de la escolarización de parte de este alumnado y al procedimiento para la realización de las correspondientes adaptaciones curriculares. Así, en la Comunidad Canaria nos encontramos con dos Órdenes que van a regular el futuro de la educación en relación con las necesidades educativas especiales:

- *La ORDEN de 7 de Abril de 1997*, por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de centro y las individualizadas, en el marco de la atención a la diversidad del alumnado de las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma Canaria<sup>29</sup>.
- *La ORDEN de 9 de Abril de 1997*, sobre la escolarización y recursos del alumnado con NEE por discapacidad derivada del déficit, trastornos generalizados del desarrollo y alumnado hospitalizado<sup>30</sup>.

Con ello se pretende dar respuesta a la diversidad de forma progresiva, desde las decisiones de centro y aula hasta las individuales, posibilitando distintos niveles de individualización de la enseñanza y de atención a las NEE del alumnado. La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y el Departamento de Orientación contextualizarán estas Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI). En la Educación Secundaria, el profesor tutor coordinará al equipo educativo para realizar las adaptaciones curriculares necesarias, con la participación del departamento de orientación que, junto con la CCP, participarán en su seguimiento. En el anexo X.3.5 (p. 677) podemos observar un modelo de ACI elaborado en el proceso de esta investigación.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)<sup>31</sup>, se trata de darle sentido al Real Decreto 696/1995. Así, el Título II -Capítulo I-, de Equidad en la Educación, aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna *necesidad específica de apoyo educativo* (NEAE) (art. 71 y 72), estableciendo los recursos precisos para acometer esta tarea, con el objetivo de lograr la plena *integración e inclusión*. Del mismo modo, se

<sup>29</sup> Boletín Oficial de Canarias (BOC) n.º 53, de 25.04.97, p. 4274-4290.

<sup>30</sup> Boletín Oficial de Canarias (BOC) n.º 53, de 25.04.97, p. 4290-4297.

<sup>31</sup> Analizando los correspondientes documentos, llegamos a la conclusión de que la LOE no nace de forma aislada, sino que recibe influencias de la LODE, LOGSE y LOPEG e, incluso, de la LOCE, aunque tengan orígenes ideológicos distintos.

incluye aquí el tratamiento educativo del alumnado que requiera determinados apoyos sociales y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, DM, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta (art. 73-75). También precisa un tratamiento específico el alumnado con altas capacidades intelectuales (art. 76 y 77) y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español (art. 78 y 79). Así, la adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, que favorece la equidad y contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad, por tanto, es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Los fines generales presentes en esta Ley son *obligatorios* para todo el alumnado, presenten o no necesidades especiales.

La LOE presenta una serie de indicadores que nos hacen tener esperanzas (aunque también muchas dudas) sobre sus posibilidades inclusivas. Así, en el preámbulo se menciona que:

Resulta, pues, necesario atender a la diversidad y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera.

Por tanto, la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria debe combinarse el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, dejando el diseño de las medidas curriculares y organizativas a la autonomía de los centros. Se apuesta por una política de inclusión, como se refleja en el preámbulo:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión. (...). Se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

En cuanto a los fines, se plantea el respeto de los derechos y libertades fundamentales y el de la igualdad de trato y la no discriminación de las personas con discapacidad. También plantea la necesidad de desarrollar la capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje, con lo que eso supone en el proceso de atención a la diversidad, ya que resalta y posibilita los ritmos distintos, no ya el que le adapta el profesorado, sino los que imprime el propio alumno.

En el Capítulo II, apartado<sup>32</sup> 8, art. 3, se plantea que las enseñanzas se adaptarán al alumnado con NEAE, planteando que dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado. Está claramente indicando el camino que el profesorado debe seguir para adaptar las enseñanzas a estos alumnos y luchar junto a ellos, para que avancen a su ritmo, adaptado a sus necesidades.

También se plantea, con esta ley, la obligación de atender a aquellos que, por enfermedades u otras razones, no puedan acceder a la escuela ordinaria. Un ejemplo práctico lo encontramos en el alumnado que se encuentra en las aulas hospitalarias, centros de día, en sus propios domicilios, etc.

En el art. 4, apdo. 3, se plantea que no solamente se adopten medidas curriculares, para garantizar una educación común en la enseñanza básica, sino que, si fuera necesario, se adopten medidas organizativas, concibiendo al centro escolar como un todo al servicio de la atención a la diversidad. Para ello, se deberán acordar medidas sobre las adaptaciones del currículo, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas personalizados para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En el art. 7 se explicita que todas las medidas de atención a la diversidad tienen como orientación la consecución de los objetivos de la etapa sin suponer ninguna discriminación al alumnado con NEAE que les impida alcanzar los objetivos.

Por tanto, parece que la LOE trata de concretar intenciones anteriores para dar respuesta a los retos educativos que plantea un contexto social cada vez más diverso, como podemos observar en la tabla II.12:

Tabla II.12: Concreciones educativas de la LOE sobre la atención a la diversidad.

LA LOE CONCRETA INTENCIONES ANTERIORES: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo TÍTULO II, CAPÍTULO 1, SECCIÓN 1.ª)	
Art. 71, 72, 73 y 74	(... / ...) Máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional Mismos objetivos para todos los alumnos Principios de normalización e <b>INCLUSIÓN</b> Apoyos y atención educativa derivada de su discapacidad Paradigma competencial

<sup>32</sup> En adelante, se utilizará la abreviatura “apdo.” para darle una mayor fluidez en la lectura.



Se trata, pues, de una declaración de intenciones esperanzadora pero que, a la vez, plantea demasiadas incertidumbres desde el punto de vista de su transferencia a la práctica, ya que no se habla, entre otras cosas, de un verdadero plan de formación inicial y permanente del profesorado en cuestiones relacionadas con la diversidad y dinámicas colaborativas de trabajo.

Creemos que se trata de un problema crucial que, históricamente, está frenando toda una avalancha de propuestas innovadoras con relación a la mejora de la atención a la diversidad. Y no se trata de realizar juicios de valor sobre el profesorado, al que siempre se le culpabiliza cuando las cosas no funcionan como se espera, sino de que exista una implicación de la comunidad educativa en general (profesorado, administración educativa, y familias, fundamentalmente). Evidentemente, una clave del problema está en la formación del profesorado, que, además, supera los conocimientos disciplinares. Es preciso que el profesorado acometa modelos didácticos que permitan ajustar las propuestas de enseñanza a la diversidad del alumnado, incluyéndose las distintas adaptaciones que esta diversidad demande. Es decir, los problemas surgen cuando el profesorado tiene que tomar decisiones sobre conceptos básicos como objetivos, metodología, tareas, evaluación, etc, que han de emplearse en la elaboración y puesta en práctica de las adaptaciones curriculares. Tampoco en la formación inicial universitaria se han tratado estas cuestiones de manera extensiva, por lo que, al desconocimiento, se une la angustia personal de querer y no poder dar respuesta a esta diversidad.

Por tanto, podemos afirmar que en España se ha producido un avance significativo de la concepción de la EE hacia planteamientos más integradores, que se concretan con la promulgación de la LOGSE, y que, con matices, son los que predominan en la actualidad. La LOE contempla, al menos en teoría, la superación de un modelo integrador que parece que ya no ofrece respuestas significativas a la diversidad del alumnado con distintas capacidades. Se abre una puerta de futuro hacia la adopción de un modelo inclusivo que responda a las necesidades educativas reales de todo el alumnado, aunque, inevitablemente, siempre dependiente de los enfoques y decisiones de la política educativa del momento, como es el caso del actual proyecto de reforma de la LOMCE. En definitiva, independientemente de la reforma de los papeles, hay que superar la propia inercia de los responsables de las instituciones públicas y tomar acuerdos globales sobre la educación para afrontar con responsabilidad un verdadero cambio hacia la inclusión en la práctica.

### II.2.1.3. La Educación Inclusiva como reto ante la diversidad del presente y del futuro

*“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.*

UNESCO (1995, p.14)

El planteamiento de la UNESCO (1995) sobre la *educación inclusiva* supone un reto importante para que los docentes y el alumnado afronten la diversidad no como un problema sino como una oportunidad para mejorar las formas de enseñar y aprender. Constituye una cuestión de actualidad en un momento crucial y de especial dificultad para la educación actual en general y para la atención a la diversidad en particular.

Es evidente que en las últimas décadas se han producido avances significativos con relación a la atención al alumnado con discapacidad en la educación ordinaria, pero también podemos estar de acuerdo cuando afirmamos que todavía nos queda mucho camino por recorrer para hacer realidad los planteamientos innovadores de un modelo de escuela inclusiva o “escuela para todos” (Arnáiz, 2003; Meegan, 2010), donde la autodeterminación de la persona y la búsqueda de la calidad de vida constituyan los retos fundamentales que debe afrontar la educación del presente y del futuro.

También estamos seguros que este ansiado cambio no va a depender sólo de un cambio legislativo, aunque pueda tener cierta influencia. Nuestra historia educativa nos delata si observamos la gran cantidad de reformas y decretos relacionados con la atención al alumnado con discapacidad (ver anexo X.3.6, p. 678). Parece que la simple promulgación de leyes y decretos no es suficiente para solucionar los problemas de la práctica educativa. Hablamos aquí de la necesidad de un compromiso personal y profesional para poder afrontar estos cambios en la práctica. Dentro de este debate normativo, uno de los principales problemas que nos encontramos al tratar la cuestión de la diversidad es la confusión existente con relación a la utilización de una terminología precisa y de consenso. Así, parece contradictorio que en este proceso de cambio hacia la inclusión, sigamos utilizando términos tradicionalmente discriminatorios como: “deficiente”, “minusválido”, “discapacitado”, “necesidad especial”. Por tanto, abogamos por la supresión total de toda terminología cargada de prefijos y sufijos que le dan al término un carácter peyorativo y que afecta a la dignidad de la persona. Este lenguaje de la

deficiencia (Marchesi, 2004a) ha condicionado la posible evolución del concepto de diversidad, como se refleja en la tabla II.13. Así, hasta el año 1981, las categorías terminológicas se han ido modificando, aunque manteniendo el rasgo común de que el trastorno era un problema inherente al alumnado, con escasas posibilidades de intervención educativa y de cambio. Se trataba de una concepción determinista del desarrollo.

Tabla II.13: Evolución de algunas categorías terminológicas relacionadas con la discapacidad (modificada de Tomlinson,1982; cit. Marchesi, 2004a, p. 22-24).

1886-1913	1945-1970	1981-2000	2006-...
-Idiota -Imbécil -Incapaz -Ciego -Sordo -Deficiente mental -Deficiente físico	-Subnormal severo -EE -Inadaptado/inválido -Ciego -Sordo -Subnormal educable -Disminuido físico	-Alumno con dificultades de aprendizaje: (ligero/moderado o severo) -Discapacitado -Ciego-Discapacidad sensorial -Hipoacúsico-Discapacidad sensorial -NEE-Discapacidad psíquica -Minusválido-Discapacidad motriz	-Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) -Todos diferentes -Atención a la diversidad educativa -Alumnado con otras capacidades -Alumnado con distintas capacidades
Marginación y/o segregación	EE segregación/exclusión	NEE Normalización e integración	NEAE Normalización e inclusión

A partir de la década de 1980, se introduce una nueva concepción educativa basada en los derechos humanos, empezándose a trasladar el problema a las instituciones y a los profesionales. Así, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1983) propone un marco conceptual a través de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), como instrumento para la clasificación de las consecuencias de enfermedades, traumatismos y otros trastornos, incidiendo en las repercusiones en la vida del individuo. La CIDDM caracteriza la *deficiencia* como pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Por tanto, hablamos de la pérdida de funcionamiento a nivel orgánico. Por otro lado, se habla de *discapacidad* como restricción o ausencia (debido a la deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad. Se trata, por tanto, de limitaciones para la actividad situadas en un nivel personal. Por último, se menciona la *minusvalía* como situación de desventaja como consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que se puede reflejar en la interacción y adaptación del individuo a su entorno. Se observan aquí consecuencias a nivel de desventaja social, tal y como podemos apreciar en el modelo teórico lineal adoptado por la CIDDM (figura II.5):



Figura II.5: Modelo adoptado en la Clasificación Internacional de Discapacidades (CIDDM).

Las críticas al modelo de la CIDDM (centrado en las deficiencias, poco centrado en los aspectos sociales y contextuales y la consideración de la discapacidad como un hecho individual y no universal), llevaron a la OMS a revisar la CIDDM con el objeto de introducir un concepto de universalidad para la discapacidad y establecer un lenguaje común de aplicación, enfatizando los elementos positivos sobre ella. Por ello, se aprueba la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) en la 54ª Asamblea Mundial de la Salud, en el año 2001. Aquí no se clasifica a las personas sino a los rasgos esenciales que definen aspectos vinculados con su estado de salud. Por tanto, la DM sería una expresión de un determinado estado de salud. Permite, por tanto, no sólo ver la discapacidad, sino las capacidades que posee un individuo, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se encuentre (Puigdemívol, 2006).



Figura II.6: Un cambio en el modelo de clasificación de la discapacidad (de la CIDDM a la CIF).

La CIF adopta un modelo multidireccional que contempla de forma más exhaustiva la complejidad de la discapacidad. En la tabla II.14. se da una visión de conjunto de este modelo.

Tabla II.14: Visión de conjunto de la CIF (OMS, 2001, p. 12).

	Parte 1: Funcionamiento y discapacidad		Parte 2: Factores contextuales	
Componentes	Funciones y estructuras corporales	Actividades y participación	Factores ambientales	Factores personales
Dominios	Funciones corporales Estructuras corporales	Áreas vitales (tareas, acciones)	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos) Cambios en la estructura del cuerpo (anatómicos)	Capacidad de realización de tareas en un entorno uniforme Desempeño/realización de tareas en un entorno real	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/obstáculos	No aplicable
	Discapacidad			

Así, el funcionamiento de un individuo en un dominio específico se entiende como una relación compleja o interacción entre la condición de salud y los factores del contexto (ambientales y personales), como podemos observar en la figura II.7.

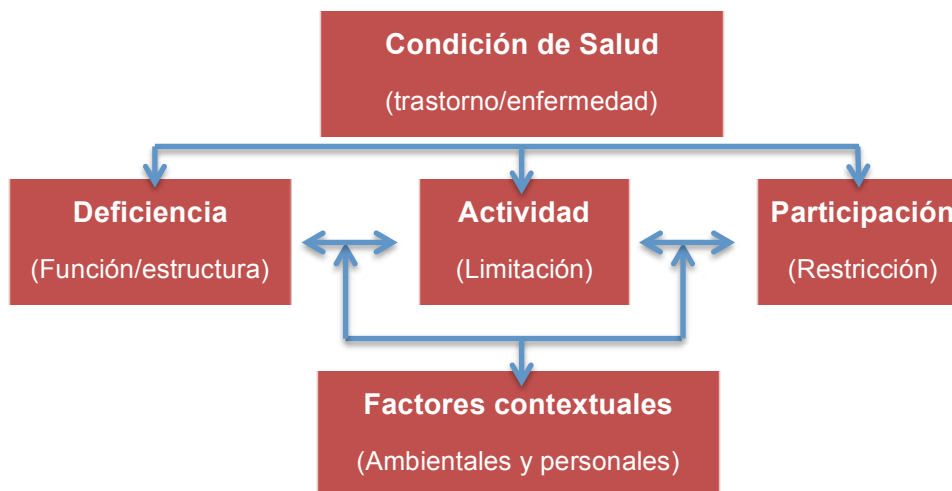


Figura II.7: Modelo conceptual interactivo de la CIF (modificado de OMS, 2001, p. 21).

Por tanto, es a partir del año 2001 cuando surge una nueva concepción centrada en el análisis de los contextos educativos y de interacción, en los que la apertura de las tareas escolares deberá dar respuesta a la diversidad del alumnado, independientemente de sus capacidades o competencias iniciales.

Además, si queremos asumir realmente una terminología inclusiva, proponemos cambiar el término “necesidades educativas especiales” por el de “necesidades educativas individuales”, tal y como plantea Ainscow (1995). De igual forma, la modificación del término “alumnado con discapacidad” por el de “alumnado con distintas capacidades” supondrá asumir una nueva concepción de la atención a la diversidad.

Así, la UNESCO (1988, p. 27-28) señala que en muchos países, al referirse a la EE, lo hacen siempre en términos de deficiencia. Esta concepción negativa y peyorativa acentúa las discapacidades frente a las capacidades. Además, da una imagen errónea de las causas de las dificultades en el aprendizaje, concibiéndolas como enraizadas en el individuo y dejando de lado los problemas ambientales, que son los que más dificultan el aprendizaje y perturban la planificación pedagógica.

Ainscow, Farrel & Tweddle (1988) resaltan esta importante cuestión cuando manifiestan que:

Todos nosotros en el servicio educativo debemos intentar erradicar la utilización de todas las formas de etiquetado, incluyendo la de *necesidades especiales*, que ahora está de moda, reconociendo que son esencialmente discriminatorias. En su lugar, debemos encontrar vías de reconocimiento de la individualidad de cada alumno, que todos los niños experimentan dificultades de aprendizaje y que todos pueden experimentar éxito. (p. 69).

Este planteamiento tiene el valor de subrayar las diferencias individuales que existen entre los alumnos y que la tarea fundamental de la educación será la de responder satisfactoriamente a ellas. En la medida en que nos sintamos diferentes, diversos, excepcionales, capaces para una cosa y con discapacidad para otras, iremos entendiendo y capacitándonos para la educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad. Este cambio semántico tiene una gran importancia para una educación inclusiva, pues señala que el sistema educativo debe centrar su atención en la respuesta que tiene que dar al alumnado desde la escuela y no en las limitaciones que este alumnado pueda presentar.

Tras el arduo e interminable debate entre integración y EE que se dio en los procesos de transición y cambio de los sistemas de atención a la diversidad en los años de 1970 y 1980, apareció, como alternativa, el concepto de inclusión educativa y social. En este caso, el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones educativas) necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad. Así, junto al concepto de escuela “para todos” aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos a todos los individuos.

La normalización, desinstitucionalización e integración fueron los principios predominantes en las últimas décadas en los individuos con discapacidad (Holburn, 2000). En los años de 1990 surge el paradigma de apoyos individuales (Bradley, 1994), que se va desarrollando simultáneamente a las aspiraciones por una mejora en la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002) y autodeterminación (Wehmeyer, 1998, 1999, 2001) de las personas con discapacidad, resaltándose cambios en los principios que posibilitan una planificación centrada en la persona (Mount, 1994; Mount, Ducharme & Beeman,

1991; Mount & Zwernick, 1988; O'Brien & Lovett, 1993). Estos cambios en los principios y directrices de actuación van a producir en la práctica una serie de mejoras que van a redundar en una reducción y eliminación de la marginación y segregación.

Por tanto, la diversidad en un contexto inclusivo debe entenderse en un sentido más amplio y abierto en contraposición con el modelo tradicional de la cultura del déficit. Así, no podemos entender la diversidad educativa solo como una intervención docente que facilita el aprendizaje del alumnado que presenta ritmos madurativos diferentes. Se trata la aceptación de distintas realidades sociales y educativas a las que debemos atender a partir del compromiso con los ideales democráticos y de justicia social (Imbernón, 1999). Booth (2000) concreta aún más esta idea, argumentando que la diversidad debe contemplar la participación de cualquier persona (independientemente de sus condiciones socio-culturales y personales de partida) en la escuela de su comunidad. Esta idea está directamente vinculada con dos aspectos fundamentales: la lucha contra las barreras de aprendizaje y el objetivo de procurar una educación de calidad para todos y todas.

Por otro lado, el concepto de diversidad educativa no sólo hay que referirlo al alumnado sino también al profesorado y al resto de miembros de la comunidad educativa, constituyendo, en definitiva, un conjunto de diversidades (Puigdemívol, 1998) que debemos considerar en el proceso de inclusión.

Otro aspecto fundamental, que no debemos obviar y que nos ayuda a reflexionar sobre nuestra realidad, es que la forma habitual utilizada por la Administración educativa para afrontar la diversidad es la de establecer decretos y órdenes que regulan el tratamiento diferenciado (Fernández Enguita, 1998; Gimeno, 2000). Nos encontramos aquí, por tanto, con un frente de lucha importante, ya que, por un lado, existen resistencias que intentan que prevalezcan las diferencias y por otro, existe un movimiento inclusivo que, como es lícito en una sociedad democrática, intenta luchar contra la desigualdad, no contra la diversidad, que es consustancial con la propia dinámica social.

A pesar de las buenas intenciones que estos cambios promueven, observamos en el caso del modelo español como todavía existen grandes dificultades para poder generalizar y encauzar con eficacia la inclusión educativa, predominando una "falsa integración" que, en muchos casos, da lugar a situaciones excluyentes dentro del propio sistema educativo.

En definitiva, mientras la EE mantenía las diferencias discriminatorias entre el alumnado, en tanto que asume que existen determinismos biológicos y sociológicos que legitiman la separación física y curricular (escolarización en centros específicos), la integración, cuyo objetivo es la educación de las NEE en la escuela ordinaria, aparece vinculada a los derechos del alumnado, concretándose en la práctica a partir del principio de igualdad, en el que todos y todas deben tener acceso a la educación de forma no segregadora, como ya planteó en su momento el informe Warnock (1978).

Marchesi (2004a, p. 33) sitúa la reflexión sobre la integración del alumnado con NEE en dos aspectos fundamentales: las condiciones educativas y los cambios que es preciso realizar en los centros ordinarios, así como la provisión de recursos tanto humanos como materiales para llevar a cabo este proceso. Aquí puede estar una de las claves de análisis para cuestionar la eficiencia en la práctica del modelo integrador. Si analizamos la realidad educativa actual, a caballo entre la derogación de la LOGSE, la consolidación de la LOE y la incertidumbre de la LOMCE, podemos decir que nos encontramos hoy ante un modelo de integración parcial que combina principios de la EE y de la integración educativa.

Somos conscientes de que se trata de una interpretación parcial que limita las posibilidades reales de la integración educativa, ya que ésta abarca a un amplio sector del alumnado que también necesita una respuesta educativa individualizada. Esta reivindicación ha dado lugar a planteamientos más radicales que se articulan alrededor del movimiento inclusivo, que se concretan en la exigencia de educar a todo el alumnado en la misma escuela y en la necesidad de afrontar una reforma que promueva el cambio del conjunto del sistema educativo, incluyendo al profesorado.

El fundamento ideológico de la educación inclusiva reside en los propios derechos humanos. Así, los poderes públicos van a tener la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que tenga una transferencia significativa a nivel social. Por tanto, aquí no sólo interesan las condiciones en las que el alumnado con NEE se incorpora a la escuela ordinaria, sino que la clave está en “responder con una educación de calidad para todos, realizando las transformaciones y los cambios necesarios para lograrlo” (Marchesi, 2004a, p. 38). Se trata, por tanto, de un proceso complejo que invita a la participación y compromiso de todos los agentes que forman parte de la comunidad (familias, profesorado, alumnado y administración) a través de una dinámica de colaboración, en el que se ofrece a todo el alumnado (incluido el alumnado con DM), la posibilidad de formar parte y aprender juntos en el aula ordinaria (Stainback, 2001).



## II.2.2. EL MODELO INTEGRADOR COMO CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

---

*“La integración y la inclusión no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención”.*

Muntaner (2010, p. 6)

Podemos resumir la idea central de este apartado en concebir la integración como una “estrategia previa a la escuela inclusiva” (Ríos, 2005, p. 112). Frente al modelo integrador que detectaba las carencias y desajustes que se generan en la propia práctica educativa, y ante el agotamiento de este modelo, se plantea la inclusión como un modelo educativo alternativo que reemplaza y supera al modelo de integración (Stainback, Stainback & Jackson, 1999).

Como ya se mencionó en el apartado anterior, las críticas al sistema segregador y exclusivo de la EE entre los años 1970 y 1980 desembocaron en nuevas concepciones sobre el tratamiento de la diversidad. Estas concepciones se vieron favorecidas por la aparición del informe Warnock (1978) y distintos modelos de integración, tanto generales como específicos, en los que se establecen distintos niveles progresivos de integración (Dueñas, 1991). Este contexto tendrá una influencia decisiva en las formas de escolarización predominantes en España con la adopción del modelo integrador, y que obedecen a un modelo progresivo centrado en el “emplazamiento” (Ríos, 2005, p. 117) basado en la integración completa y combinada. Por tanto, partimos de un concepto de integración escolar basado en la adopción de distintas estrategias educativas que deberán ajustarse al entorno de aprendizaje del alumnado con dificultades (Puigdellívol, 1998).

El modelo integrador utiliza el término *necesidades educativas especiales* (NEE), que aparece por primera vez en el informe Warnock (1978) y que va a tener como objetivo revisar y presentar alternativas a la EE del momento. Se plantean dos compromisos de cambio; por un lado, ofrecer una opción terminológica centrada en el contexto de aprendizaje y alejada de denominaciones peyorativas y, por otro, plantear la necesidad de un cambio conceptual más profundo que haga referencia al reconocimiento de las diferencias individuales. Por tanto, no se busca la homogeneidad del alumnado sino que se parte del respeto a las diferencias como factor de calidad para educar en la diversidad.

Teniendo en cuenta la propuesta de Gallardo y Gallego (1993, p. 13) se presentan, de forma esquemática, algunas consideraciones sobre la dualidad EE-NEE, comentadas con anterioridad:

Tabla II.15: Educación Especial vs Necesidades Educativas Especiales (modificado de Gallardo y Gallego, 1993).

EDUCACIÓN ESPECIAL	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica.	Necesidades educativas temporales o permanentes del alumnado.
Se aleja del alumnado considerado como "normal".	Atiende a las necesidades globales del alumnado, incluyendo la EE.
Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad y al error.	Hacia la relatividad conceptual.
Etiología personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	Causa personal, escolar o social como origen de las dificultades.
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal y segregador.	Implicaciones educativas que favorecen la integración.
Referencias específicas de currículos o/y escuelas especiales.	Mismo sistema educativo y currículo ordinario para todos y todas.
Los Programas de Desarrollo Individual como referencia.	Se contemplan las adaptaciones del currículo ordinario.

Conviene también clarificar que el concepto de "*necesidades educativas* va más allá de las posibilidades de aprendizaje del alumnado, encontrándose éstas condicionadas por su entorno socio-cultural" (Ríos 2005, p. 119). Cuando las necesidades se refieren a los problemas de aprendizaje, hablamos de NEE. La respuesta estará condicionada por la capacidad del centro educativo para adaptar la enseñanza a estas necesidades (Warnock, 1978; Marchesi, 2004a)

Considerando la integración escolar como un "proceso de innovación" (Arnáiz, 2003, p. 77), los sistemas de apoyo deberán aportar modelos educativos cualificados, destacando al propio centro como motor del cambio y concretándose estos apoyos o recursos, como se resalta en la siguiente propuesta modificada de García Pastor (1990, p. 61):

Tabla II.16: Sistema de apoyos (modificado de García Pastor, 1990).

APOYOS INTERNOS	APOYOS EXTERNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos humanos (especialistas)</li> <li>Recursos materiales</li> <li>Formación permanente del profesorado: Nuevos conocimientos y modelos didácticos de intervención. Cambios puntuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambios en la organización funcional de los centros: EL PEC y PCC</li> <li>Cambios en la normativa educativa sobre el tratamiento de la diversidad</li> <li>Implicar al profesorado en un nuevo diseño de actuación profesional. Cambio global</li> <li>Nuevas concepciones en la elaboración de los programas de formación inicial</li> </ul>

López Melero (1990) plantea una serie de principios en los que se van a sustentar estos apoyos: interdisciplinariedad, generalización, carácter socio-comunitario, sectorización, prevención, unificación y coordinación.

Según Arnáiz (2003), el modelo organizativo más utilizado en el proceso de integración es el de aula de apoyo. Se trata de un espacio escolar específico al que accede un grupo determinado de alumnos con NEE en momentos puntuales del horario escolar. Al igual que ocurría en el aula especial, el apoyo suele estar basado en un modelo terapéutico a tiempo parcial que, en muchos casos, constituye un actor negativo en el proceso de integración.

Los modelos educativos inclusivos abogan por la supresión de estas aulas específicas, que siguen predominando en la actualidad, y demanda que el alumnado que lo necesite reciba el apoyo dentro del aula ordinaria, con los recursos humanos y materiales que se consideren necesarios. De esta forma, se considera la diversidad del alumnado como un factor de calidad y de enriquecimiento del grupo, y no como un problema. En este contexto, el rol del profesorado de apoyo debe contemplar no sólo la atención al alumnado con discapacidad, sino también al resto del alumnado del grupo-clase. Qué duda cabe que este planteamiento necesita de los recursos humanos y del apoyo económico necesario para poder llevarse a cabo.

Por tanto, parece que con este enfoque se ha ampliado considerablemente el campo de la EE, no sólo por la inclusión de un mayor número de alumnos que se incorporan a un sistema educativo normalizado, sino porque ha situado en la propia escuela la mayor parte de la problemática que pudiera presentar el alumnado. Así, Arnáiz (2003, p. 65) plantea la existencia de una estrecha relación entre “NEE y el constructivismo”, considerando el aprendizaje como un proceso que se desarrolla en la interacción del individuo con su medio. En paralelo, el concepto de NEE establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todo el alumnado, aunque tanto el grado de consecución como el tipo de ayudas y ajustes para lograrlo puedan diferir de un alumno a otro. Para conseguir estos fines, será necesario que el profesorado revise su acción educativa de aula a partir de una reflexión colaborativa con el resto del profesorado.

Adoptar esta visión de las NEE es promover una escuela abierta a la diversidad que permita la adecuación y adaptación del currículo a las necesidades educativas que presenta cada alumno, haciéndose necesario, para ello, un marco curricular básico y único que permita adaptar los distintos contextos de los centros a las demandas de aprendizaje del alumnado (ver figura II.8).

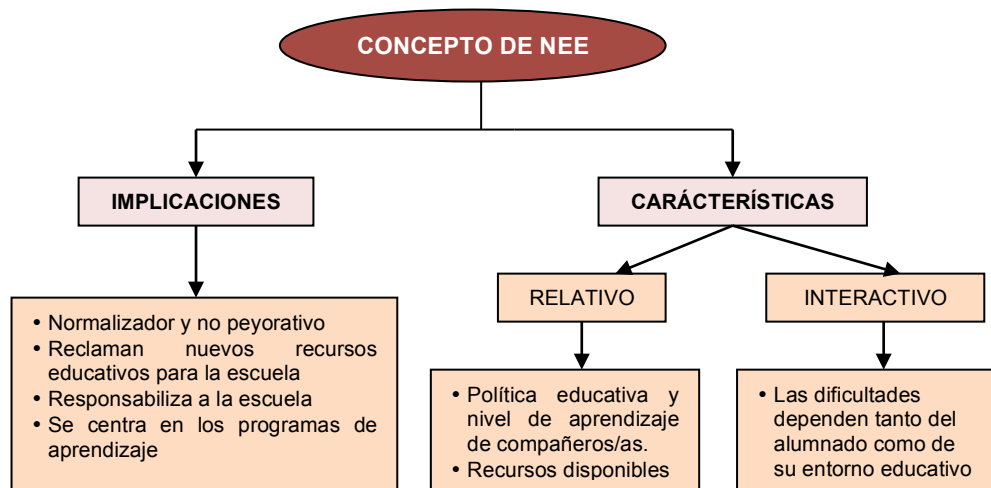


Figura II.8: Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Arnáiz, 2003, p. 69).

A pesar de sus incuestionables ventajas, el concepto de NEE no ha estado exento de críticas que, según Marchesi (2004a), abarca diversos ámbitos:

- Los que plantean que se trata de un concepto impreciso y que hace referencia a la necesidad de nuevos conceptos para su comprensión. Así, el alumnado presenta NEE cuando manifiesta un problema de aprendizaje que, a su vez, dependerá del tipo de escuela y del currículo a impartir, por lo que no parece sencillo el sistema para detectar a este alumnado ni el tipo de recursos que necesitan.
- Los que plantean un desbordamiento en cuanto a la cantidad de alumnado que se encuentra inmerso en dicha concepción, con relación a concepciones anteriores. Esto conduciría a un replanteamiento en cuanto a la utilidad de una terminología específica para una situación educativa en la que se encuentra la mayoría del alumnado.
- Los que cuestionan que el término ayude a diferenciar entre las dificultades de aprendizaje. Así, habrá casos en los que la problemática haga referencia a los trastornos del desarrollo, otros a situaciones socio-culturales, organización escolar, el currículo... En cualquier caso, parece que la interacción entre las variables mencionadas con anterioridad podrá explicar esas dificultades.
- Los que cuestionan el término desde una perspectiva social, argumentando que las NEE se emplean para situar a determinado grupo de alumnos en opciones educativas segregadoras.
- Los que critican el excesivo optimismo con el que se ha tratado el término. Parece pertinente pensar que con la supresión del término EE y suprimiendo el nombre

de las deficiencias, éstas ya no existiesen. Si se centrasen los problemas en la escuela y en la provisión de recursos, sería posible asegurar el pleno desarrollo de todo el alumnado en condiciones normalizadoras. La realidad es que el alumnado plantea dificultades cuyo origen se encuentra, a menudo, fuera del marco escolar, por lo que el sistema educativo, por sí sólo, difícilmente va a poder dar respuesta a dichas dificultades.

En consecuencia, parece que nos encontramos ante dos posturas claramente relacionadas, que nos pueden ayudar a concretar y perfilar el concepto de NEE. Por un lado, la que hace referencia al alumnado que se identifica con este término y, por otro, la información que nos puede ayudar a precisar sus demandas educativas (Marchesi, 2004a).

También parece lógico afirmar que el concepto de NEE, ligado a un modelo integrador que vaya más allá de la mera presencia física del alumnado en las aulas ordinarias, ha supuesto un cambio importante de la educación, aunque la realidad actual nos muestra un panorama que, salvo excepciones, no aporta datos que nos haga constatar este cambio.

En muchos casos, la situación retórica sobre la integración sólo ha servido para camuflar la verdadera realidad sangrante de la escuela con relación al tratamiento de la diversidad. Así, no es difícil apreciar cómo las tareas habituales que realiza el alumnado con NEE, independientemente de la materia que se trate, suelen estar descontextualizadas del grupo-clase. Por tanto, se percibe una tendencia a concebir la integración como intervenciones separadas alejadas de procesos colaborativos de responsabilidad compartida entre el profesorado, relacionadas más con procesos segregadores que propiamente integradores e inclusivos. Esta problemática no ayuda precisamente a lograr una verdadera educación inclusiva.

Estas “luces y sombras” (Ríos, 2005, p. 137-138) que presenta la integración escolar no hacen más que poner de manifiesto la confusión general existente sobre dicho término, asociándolo, en la mayoría de las ocasiones, al paradigma del déficit, que caracterizaba la EE, favoreciéndose la aparición de contextos educativos segregadores.

En definitiva, no se discute la aportación del movimiento integrador como estrategia educativa, que ha sido muy importante, sino la escasa comprensión del concepto por parte de los agentes responsables de la puesta en práctica del proceso integrador y los

distintos intereses socio-políticos que han condicionado el proceso de cambio. Nos encontramos pues, como ya planteaba Arnáiz (2003), ante un planteamiento integrador que ha generado segregación y exclusión de la discapacidad, en general, y la motriz, en particular, de las prácticas educativas ordinarias, siendo percibidas como diferentes e inferiores. Esta situación ha sido fácilmente constatable no sólo en el año que ha durado la intervención práctica de este trabajo de investigación, sino en toda mi experiencia profesional de 20 años trabajando como profesor de EF en Centros Preferentes de integración de alumnado con DM, tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria.

Ante este panorama de confusión generalizada entre lo que se pretende hacer y lo que se hace realmente en las aulas, hace que muchos profesionales de la educación e, incluso, las propias familias, cuestionen el modelo integrador que ha predominado en las escuelas hasta nuestros días. Este cambio deberá contemplar, por un lado, la necesidad de educar a todo el alumnado en la misma escuela y, por otro, la reforma del conjunto del sistema educativo, incluyendo la formación del profesorado. Esta idea de transformación que postula la escuela inclusiva, ya se planteó, de forma implícita, en la LOGSE y se concreta en la LOE. Por consiguiente, parece probable que la respuesta educativa a la diversidad sea el reto fundamental al que se enfrenten las escuelas del presente y del futuro. Se trata de una tarea compleja en la que debe implicarse la Administración educativa, las escuelas, la comunidad educativa en general, el profesorado... y que exige algo más que buenas intenciones, declaraciones oficiales y documentos escritos, como se ha mencionado con anterioridad.

Se han vertido críticas sobre el uso del término NEE por parte de distintos autores (Dyson, 1997, 1998; Vlachou, 1999, Barton, 1998, Arnáiz, 2000), aludiendo a que el término 'especial' sigue teniendo una enorme influencia, llegando a producir, incluso, confusiones al relacionarlo con el término 'discapacidad', aunque la misma no se manifieste, en muchos casos. Norwich (1993) habla de 'dilemas' para referirse a estas cuestiones problemáticas que se derivan de la toma de decisiones sobre la atención educativa del alumnado con NEE, implicando una elección entre varias alternativas que muestran consecuencias positivas y negativas simultáneamente. Este autor presenta cuatro dilemas:

1. **El currículo común.** Se plantea si el contenido que debe aprender el alumnado con NEE debe ser el mismo o diferente, partiendo de que la integración educativa plantea un currículo común para todos y todas. Parece claro que este engranaje

entre lo común y lo específico no va a depender sólo de la demanda educativa del alumnado, sino, fundamentalmente, de la toma de decisiones docentes para abordar las diversas situaciones de aprendizaje del grupo.

2. **El informe de escolarización.** Se plantea si este informe etiqueta negativamente al alumnado o no. Así, el dictamen previo de escolarización puede hacer que el alumnado con NEE sea tratado de forma diferente y segregado. Para Marchesi (2004a) el error se encuentra en el modelo de valoración utilizado. Una investigación realizada por Porter (1997) en Canadá planteó un modelo cuyos únicos agentes implicados fueron el maestro de aula y el profesor de apoyo.
3. **El dilema familia-profesional.** ¿Quién tiene mayor influencia en la escolarización del alumnado con NEE? En muchas ocasiones, los dictámenes de escolarización no están sujetos a situaciones colegiadas y sometidas a contrastes con la práctica educativa, sino, por el contrario, a resultados de test de conductas que no se ajustan a las verdaderas necesidades del alumnado o, a menudo, en decisiones emocionales y no profesionales de las familias.
4. **El dilema de la integración.** El alumnado con NEE ¿aprende más en el aula ordinaria o en aula de apoyo? Un estudio realizado por Norwich (1990) con distintos grupos de profesores, revela que no sólo los alumnos con NEE aprenden más en el aula ordinaria, sino que en el resto del alumnado no se producen variaciones significativas en su aprendizaje.

Por todo ello, autores como Ainscow (2001), Arnáiz (2003), Booth (1988), Ríos (1998, 2004, 2005), Skrtic (1991), Stainback y Stainback (1989), cuestionan la utilidad de la integración como estrategia educativa. Coincidimos con Arnáiz (2003, p. 106) cuando plantea que el concepto de integración debe ser “repensado y redefinido”, considerando las dificultades educativas como circunstancias o características del propio alumnado a las que debemos atender de forma colaborativa. En este sentido, Cardona (2005, p. 119) plantea que el cambio de la integración a la inclusión debe ser “algo más que un cambio en la terminología, debiendo superarse nuestra propia historia de segregación y exclusión”. Esto exige cambios en la forma de pensar acerca de las diferencias y de su trato educativo y social. Es probable que la dinámica actual de funcionamiento de los centros, la excesiva burocratización de la educación en general, la escasa cultura colaborativa entre el profesorado (sobre todo en la Educación Secundaria)..., estén frenando todo un movimiento de transformación que necesita un cambio de actitud y compromiso personal, así como de un desarrollo profesional del docente.

No basta con que el alumnado con discapacidad esté integrado. Debemos poner todos los recursos disponibles para que estén incluidos, que formen parte de la vida del centro, de su barrio, que constituyan un reto en nuestro quehacer educativo. Se necesita, por tanto, otra cultura de la integración (López Melero, 1990) y de que la escuela es para todos (Arnáiz, 2003). Esto implica un compromiso educativo y social hacia el que es diferente, como plantea la escuela inclusiva.

En síntesis, la constante evolución normativa no ha cristalizado en una realidad idónea donde las personas con discapacidad disfruten de los mismos derechos que las personas sin discapacidad. La integración, como utopía, no se ha materializado en un cambio real en las prácticas docentes.

En este sentido, el concepto *inclusión* se abre paso poco a poco en el panorama educativo. Asumidas las limitaciones del proceso reformador anterior, vinculado con la integración, hemos de entender la inclusión como un proceso de cambio radical y de base. Con la integración se consiguió juntar a todo el alumnado en el mismo edificio, hacer de los centros educativos lugares de convivencia. Ahora se trata de que se eduquen juntos; por ello, según Vislie (2003), la inclusión enfatiza la reforma curricular y se centra en todas las escuelas y todas sus fases. Robertson (2000) ya hablaba de la necesidad que existe en cambiar la concepción de la escuela y su dinámica, lo que implica necesariamente al profesorado. La LOGSE consagró el primer gran cambio al normalizar la presencia del alumnado con discapacidad en las mismas aulas que el alumnado sin discapacidad. Logrado este importante objetivo, se pretende con esta vuelta de tuerca hacer efectiva esa intención normalizadora y transformar el acto educativo de forma que, en nuestro caso, unos y otros participen juntos. En definitiva, coincidimos con Porter (2004, p. 15) cuando afirma que “ha llegado el momento de poner en práctica todo lo que hemos aprendido sobre las repercusiones positivas de las prácticas educativas de integración”. Por tanto, la inclusión da la bienvenida a la diversidad (Mittler, 2000).

Esta investigación desciende al mismo acto docente, a la transformación y aplicación de unas prácticas físico-motrices en un grupo donde la presencia de alumnado con DM se convierte en cómplice consciente de la mejora en nuestro trabajo diario. Los resultados apuntan a que la inclusión es un proceso complejo, aunque posible.



### II.2.3. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. HACIA LA APERTURA PEDAGÓGICA.

---

*“La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad”.*

(Booth & Ainscow, 1998, p. 2)

Aunque el término ‘inclusión’ está abierto a interpretaciones diferentes, creemos pertinente partir del pensamiento de Booth (1998) sobre dicho concepto y su orientación en la práctica educativa, situándonos en los inicios del propio movimiento inclusivo a mediados de 1980 (Booth & Potts, 1985).

A la idea integradora inicial de participación en la comunidad, Booth (1998) añade dos aspectos fundamentales e interrelacionados:

- La inclusión es un proceso que trata de incrementar la participación activa (no basta con la presencia) de todo alumnado en el currículum de la escuela ordinaria y en la cultura predominante en la comunidad.
- La inclusión trata de reducir los procesos de exclusión del alumnado en estos contextos.

El cambio hacia la inclusión supone, por tanto, revisar críticamente tanto el modelo excluyente y segregador, centrado en el déficit, y el modelo integrador que, como hemos analizado con anterioridad, tampoco ha respondido adecuadamente a la diversidad educativa y social. Por tanto, el análisis de los conceptos *integración* y *exclusión* nos ayudará a entender mejor el significado de la educación inclusiva (Arnaiz, 2006)

En este nuevo modelo, no podemos conformarnos con adaptar la escuela para dar cabida a un grupo de alumnos que con anterioridad habían estado segregados (como se había hecho con el modelo integrador), sino que es necesaria una reestructuración global del contexto escolar que afecte tanto a las políticas educativas y de organización y gestión, como a la cultura y práctica educativa (Booth & Ainscow, 2002; Lipsky & Gartner, 1996). Por tanto, se trata de procurar la participación sin etiquetas, reduciendo las barreras para el aprendizaje (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) y teniendo como objetivo

fundamental conseguir una educación de calidad para todo el alumnado, sin excepciones (Booth, 2000).

La inclusión es un concepto que hace referencia al modo en que la escuela y la sociedad deben dar respuesta a la diversidad, modificando, si es preciso, el sistema escolar para que responda a las necesidades de todo el alumnado, en lugar de tener que adaptarse al sistema, integrándose en él. La aceptación de la heterogeneidad en la escuela y en la sociedad constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo. Por lo tanto, la inclusión apuesta por una escuela y una sociedad que acoge la diversidad sin exclusión. A continuación se presentan algunas situaciones gráficas que nos pueden ayudar a identificar estos términos:



Figura II.9: Situación de exclusión.



Figura II.10: Situación de segregación.



Figura II.11: Situación de integración.

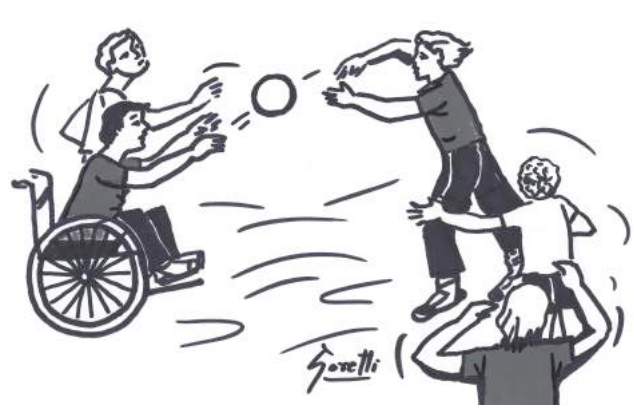


Figura II. 12: Situación de inclusión.

Analizando los conceptos anteriores, podemos observar que *incluir* (del latín 'includere') (RAEL, 2010) se relaciona con la pertenencia a algo, conjuntamente con otros, formando parte de un todo. *Excluir* supone todo lo contrario, y se corresponde con 'mantener fuera', 'apartar', 'expulsar' (Arnaiz, 2006). En cualquier caso, esta definición de pertenencia no

presupone, en modo alguno, ser igual o semejante al resto de componentes del grupo al que se agregan. En definitiva, la *inclusión* va a contemplar la incorporación al grupo en situación de *equidad*, más que de *igualdad*. Estos últimos términos presentan enormes diferencias cuando hablamos de *inclusión*. Así, en nombre de la igualdad, el sistema educativo y la organización de los centros suele clasificar al alumnado de un mismo grupo en distintas aulas (alumnado de refuerzo educativo o de pedagogía terapéutica), alumnado de grupo 'bueno', grupo 'malo', alumnado con problemas de conducta...). En realidad, podemos decir que a la *igualdad* no le atrae la *diferencia* y, por ello, debemos separar al alumnado. En cambio, el concepto *equidad* se relaciona mejor con el de *inclusión* ya que implica la adopción de un compromiso con la justicia, la dignidad y los derechos de todas las personas por igual. Por tanto, adoptamos el término *equidad* cuando hablamos del tratamiento de la diversidad en una educación inclusiva, un modelo educativo basado en un proyecto de convivencia y un aprendizaje que beneficie a todo el alumnado por igual, sin distinciones.

Nos queda por aclarar la relación entre *integración* e *inclusión* educativa. Aunque, aparentemente, representen significados parecidos, la inserción del alumnado con dificultades de aprendizaje, o en riesgo de exclusión social, representan ideologías muy distintas. Es aquí donde identificamos el primer problema: utilizar el término *inclusión* cuando en realidad se piensa en el término *integración*. Muchos son los motivos que nos llevarían a justificar esta afirmación, aunque podemos destacar dos: poco dinamismo en la legislación educativa vigente y escasa formación del profesorado. Para ayudar a aclarar esta confusión, se aporta la tabla II.17, modificada de Werneck (2003).

¿Qué entendemos entonces por *educación inclusiva*? Se trata de un concepto de carácter multidimensional que estudia el problema de las diferencias en la escuela, frente al concepto de *inclusión educativa*, que trata de afrontar el problema de la desigualdad en la educación. Es decir, mientras la educación inclusiva pone el acento en la mejora de las prácticas que impliquen riesgo de exclusión o vulneración al derecho a la educación desde el sistema escolar, la inclusión educativa constituye un reclamo a la sociedad y al Estado porque se ocupa de las condiciones sociales y económicas que obstaculizan el acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema escolar.

De modo que, mientras la educación inclusiva surge en los países con altas tasas de participación escolar, la inclusión educativa aparece en contextos socio-políticos con desafíos de cobertura y desigualdad educativa entre grupos sociales donde las

cuestiones a resolver hacen referencia a las políticas de financiación, infraestructura y equipamientos, dotación de personal docente, textos y otros recursos.

Tabla II.17: Diferencias entre Integración e Inclusión (modificado de Werneck, 2003, p. 16-17).

INTEGRACIÓN	VS	INCLUSIÓN
<p>Normalización de la vida del alumnado con DM</p> <p>La diferencia como problema Se centra en el alumnado DM, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales</p> <p>El problema es el alumno Proceso de asimilación Inserción parcial y condicionada Los cambios benefician al alumnado con DM Rol pasivo del alumnado con DM El grupo se adapta al alumnado con DM</p> <p>Los separados y/o segregados de la etapa anterior deberán adaptarse a un nuevo modelo integrador. Barreras entre "normales y no normales" Tareas para alumnos con y sin DM Entorno de aprendizaje único al que se adapta DM</p> <p>Las adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con DM. Se suele contemplar en el diseño inicial, aunque no en la práctica.</p> <p>Poca relación interpersonal ¿Aprendizaje?...</p> <p>No se suele tener en cuenta las potencialidades del alumnado..., influyendo en el umbral de aprendizaje</p> <p>Paradigma del déficit, centrado en las limitaciones</p> <p>Ubicación física dentro de la escuela</p> <p>Supone un cambio educativo, en el mejor de los casos</p>		<p>Reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad natural y como un derecho humano La diferencia como valor Modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados y comprometidos con la diversidad El problema es el currículo escolar Proceso de transformación Inserción total e incondicional Los cambios benefician a todo el alumnado Rol activo de todo el alumnado, incluido el DM El alumnado con DM forma parte de la diversidad natural</p> <p>Sistema único para todos. Diseño de currículo, metodología, recursos..., para dar respuesta a todos/as. Educación sin barreras La misma tarea para todos y todas. Se modifican, si es preciso, los entornos de aprendizaje</p> <p>Las adaptaciones, si las hubiere, deben planificarse... Currículo común para todo el alumnado, en el que implícitamente se vayan incorporando esas adaptaciones. No sólo importa aprender cosas diferentes, sino más bien aprender de diferente manera.</p> <p>Aprendizaje por interacción Aprendizaje significativo</p> <p>Los descriptores de competencia personal como base de la participación y el aprendizaje</p> <p>Paradigma competencial, basado en el desarrollo de capacidades y competencias.</p> <p>Participación (junto con los demás) en la construcción de conocimiento Supone un cambio social</p>

Por tanto, nuestra investigación va a estar directamente vinculada a la *educación inclusiva* y, más concretamente, a los procesos que concurren en la práctica de aula. Aunque esta idea de la *educación para todos y todas* no es nueva (ya Luis Vives, Comenio, Pestalozzi y Rousseau la plantearon en su momento), la realidad y los contextos socio-políticos predominantes fueron configurando los distintos modelos educativos hasta nuestros días. Con la noción de *educación inclusiva* se introduce una nueva dimensión y un reto: que esta *educación para todos y todas* sea factible y de calidad.

Partiendo de las consideraciones anteriores, se presentan aportaciones desde el punto de vista educativo realizadas por distintos autores sobre el concepto que nos ocupa,

teniendo en cuenta que la inclusión se desarrolla con sentidos y desde marcos teóricos diferentes y sin olvidar que la inclusión es, ante todo, un fenómeno social (Parrilla, 2002). Posteriormente, continuaremos con un análisis de este concepto y lo situaremos convenientemente en el contexto de nuestra investigación.

Parrilla (2002) plantea 5 dimensiones o referentes teóricos inclusivos distintos (ver tabla II.18), junto con su homólogo integrador, que nos servirá como punto de partida para realizar el análisis:

Tabla II.18: Dimensiones de análisis del concepto de inclusión (Parrilla, 2002).

REFERENTE TEÓRICO PERSPECTIVA:	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<b>ÉTICA</b>	Principio de normalización	Derechos humanos
<b>SOCIAL</b>	Modelo médico de explicación de la discapacidad	Construcción social de la discapacidad
<b>ORGANIZATIVA</b>	El alumnado con discapacidad se adapta a la institución	Transformación de la escuela como organización para atender a todo el alumnado
<b>COMUNITARIA</b>	Escuela jerarquizada y poco predispuesta a la colaboración. Escasa relación con la comunidad.	Escuela como comunidad de apoyo con autonomía para afrontar colaborativamente la inclusión.
<b>INVESTIGADORA</b>	El diagnóstico e interpretación como argumento de cambio. Implantación de programas desde fuera.	La emancipación como camino hacia la inclusión. Se postula un cambio desde dentro del propio sistema.

A continuación, se proponen algunas definiciones de *inclusión* (ver tabla II.19), que vincularemos a las dimensiones o referentes anteriores.

Tabla II.19: Concepciones o referentes teóricos sobre la inclusión.

AUTOR/ES	PERSPECTIVA	PERSPECTIVA INCLUSIVA
<b>Conferencia de la UNESCO (Jomtien-Thailandia-, 1990)</b>	Ética	Se promueve, desde un grupo de países del contexto anglosajón (Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, fundamentalmente), y desde el ámbito de la EE, la idea de una Educación para todos y todas, configurándose así el germen de la idea de inclusión.
<b>Pearpoint &amp; Forest (1992)</b>	Social Comunitaria	Forma de convivir a partir de tomar decisiones sobre los juicios de valor compartidos. La diversidad como oportunidad para el aprendizaje en comunidad, beneficiando a todos, no sólo al alumnado "etiquetado como diferente"
<b>Conferencia de la UNESCO (Salamanca, 1994)</b>	Ética Organizativa Comunitaria Social Investigadora	Aumento considerable del número de países adscritos a la idea del derecho a una educación de calidad, independiente de tener o no NEE, con el compromiso de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva. Se introduce la noción de inclusión a nivel internacional y se refuerza el movimiento inclusivo a nivel mundial. Inclusión como "un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación".
<b>Sapon-Shevin (1994)</b>	Social comunitaria organizativa	Por una comunidad cohesionada, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales desde la colaboración. Apoyos dentro del aula.
<b>Arnáiz (1996)</b>	Ética y organizativa	Sistema de valores, actitudes y creencias que apoyen las cualidades y necesidades de cada alumno y de todos en general y que aporte acogida, seguridad y éxito en las actividades escolares

AUTOR/ES	PERSPECTIVA	PERSPECTIVA INCLUSIVA
Corbett (1996), Ballard (1994), Lipsky & Gartner (1996)	Ética	Inclusión como derecho humano. Participación en igualdad de condiciones como un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas.
Vitello & Mithaug (1998)	social	Eliminación de los procesos de exclusión en la educación, que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad
Booth & Ainscow (1998)	Ética, organizativa y comunitaria	Proceso que conlleva incrementar la participación del alumnado, reduciendo su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.
Bailey (1998), Ballard & MacDonald (1998), Ainscow, Farrel & Tweddle (1998)	Organización escuelas eficaces	Las escuelas pueden y deben ser eficaces para todos los estudiantes.
Stainback, Stainback & Jackson (1999)	Ética, organizativa y comunitaria	Todos los niños y niñas deben estar incluidos en las mismas escuelas y aulas, sin diferencias; adaptando la enseñanza y apoyando pedagógica y socialmente a todo el alumnado. La escuela como motor en el desarrollo de la comunidad.
Barnes (2012), Barton (2008, 2009),	Social	Resaltan el papel protagonista de los "excluidos" en el proceso de inclusión, como personas de derechos, autonomía y capacidad de decisión y participación efectiva en situaciones de igualdad social.
Clark, Dyson, Millward & Robson (1999)	Organizativa general	Las dificultades de aprendizaje están relacionadas con la forma en que están organizadas y estructuradas las escuelas y con la forma en la que se organizan las respuestas en el aula.
Skrtic (1991, 1995, 1999)	Organización adhocrática	La organización escolar debe articularse en las propias necesidades, generando respuestas en función de la propia realidad escolar.
Stainback & Stainback (1989, 1992, 1999)	Organización heterogénea o reestructuración escolar	Ninguna persona debe ser excluida de la escuela ordinaria de su comunidad ("rechazo cero"). Sus autores representativos reclaman la fusión de los sistemas educativos especial y ordinario con el fin de garantizar la escolarización integrada. Sistema educativo único.
Armstrong (1999)	Ética, social y organizativa	Sistema de educación que reconoce el derecho de todos y todas por igual a compartir el entorno educativo, independientemente del entorno sociocultural o estilo de aprendizaje
Imbernon (1999)	Social Ética	Inclusión como una ideología que trata de ver la realidad social a partir de la defensa de los ideales democráticos y la justicia social.
Pujolas (2010, 2011)	Comunitaria Redes de apoyo en el aula	Importancia del fomento de redes naturales de apoyo en el aula. Supone plantear la enseñanza contando con el propio alumnado como apoyo a través de sistemas de aprendizaje en grupos cooperativos y tutorías entre iguales.
Corbet & Slee (2000)	Social Comunitaria	Inclusión como invitación pública y política a la celebración de la diferencia.
Gallego (1998, 2002)	Comunitaria grupos de trabajo	La escuela debe tener la capacidad y autonomía para generar respuestas a la diversidad desde un punto de vista inclusivo. Importancia de las redes sociales y la creación de grupos de trabajo colaborativo en los procesos de inclusión.
Slee (2000)	Social Comunitaria	La inclusión es un movimiento contra la exclusión educativa y social.
Mittler (2000)	Organizativa	Enfoque para atender a alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales
García Pastor (1997), López Melero (1997), Booth (1998), Ainscow (2001)	Investigadora	La emancipación como camino hacia la inclusión. Hacia la transformación del contexto educativo como aspecto esencial para favorecer el camino hacia la inclusión. Proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan, en respuesta a la diversidad del alumnado que asiste a ellas.
Stainback (2001)	Organización Comunitaria	La educación inclusiva supone la implantación de prácticas que incluyen a todo el mundo en los aspectos de la escuela y la vida en comunidad.
Ainscow (2001)	Organizativa Investigadora Comunidad	La Educación Inclusiva debe contemplar cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de todo el alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y la comunidad.
Moriña (2002)	Ética Social Organizativa investigadora	Filosofía y práctica educativa que pretende mejorar el acceso de todos los estudiantes a un aprendizaje de calidad en centros ordinarios a partir de un currículum común. Supone una reestructuración del sistema educativo que tiene como fin el conseguir una sociedad inclusiva.

AUTOR/ES	PERSPECTIVA	PERSPECTIVA INCLUSIVA
Parrilla (2002, 2003)	Organizativa Investigadora social	La inclusión constituye un proceso colaborativo que incluye innovaciones en el currículum y en la enseñanza, el reconocimiento de las diferencias y la mejora de la participación significativa en la práctica educativa. Este proceso debe tener reflejo en la participación social.
Schalock y Verdugo (2003) Booth & Ainscow, (2002).	Organizativa Social	La educación inclusiva busca la excelencia de todo el alumnado diseñando ambientes escolares que estimulen la participación y que promuevan el éxito escolar y las relaciones sociales
Echeita (2006)	Social Organizativa Ética	La educación inclusiva es la que garantiza el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas en la vida escolar del centro.
Ainscow, Booth & Dyson (2006)	Ética Social Organizativa Investigadora	Proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar, con particular atención a aquellos más vulnerables.
Schalok y Verdugo (2007)	Redes de apoyos Investigadora social	Este proceso se relaciona en los últimos años con el paradigma de <i>apoyos</i> , la <i>autodeterminación</i> de la persona y la búsqueda de la <i>calidad de vida</i> .
Narodowski (2008)	Social Organizativa Ética Comunitaria	Hay que reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la <i>redistribución</i> , en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural.
Opertti (2008)	Investigadora social	Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.
Puigdemívoli (2009)	Organizativa Social	Se trata de que la escuela se organice en función de los alumnos, de todos sus alumnos. Para ello es necesario centrar más nuestra atención en el propio funcionamiento de la escuela y en la progresiva eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.
Slee (2010)	Social Comunitaria Organizativa	Inclusión como modelo educativo en el que los centros establezcan entornos educativos en los que todo el alumnado pueda participar activamente y en los que estén implicados todos los miembros de la comunidad educativa.

Al analizar la literatura sobre *educación inclusiva* podemos observar, por tanto, que se caracteriza por la adopción de una filosofía y un compromiso con los valores de respeto a la diversidad, colaboración, organización, liderazgo, participación, equidad y solidaridad (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Armstrong & Moore, 2004, Dyson & Millward, 2000; Dyson, Howes & Roberts, 2002; Echeita, 2006; O'Hanlon, 2003; Ortíz y Lobato, 2003). Bunch (2008) realiza una propuesta más concreta afirmando que:

(...) las claves de una educación inclusiva son una mezcla de valores, sistemas de actitud y prácticas educativa. Esto implica conocer estrategias para atender a la diversidad, flexibilidad en la aplicación del currículum, el valor de la colaboración entre docentes y familias, además de la persistencia en la búsqueda del cambio educativo. (p. 77).



En la misma línea, Echeita (2006, p. 107) caracteriza la *educación inclusiva* como “(...) un valor y una actitud personal de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades”.

Asimismo, compartimos con Ainscow (2007), Arnáiz (2003), Barton (2009), Echeita (2006), Parrilla (2007) o Slee (2010) la concepción de la *educación inclusiva* como un modelo educativo que propone entornos educativos en los que todo el alumnado pueda participar activamente. Se trata de un proceso que va a requerir la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, autores como Ainscow y Miles (2009) y Barton (2009) plantean que, en la medida en que la propuesta de enseñanza y aprendizaje sea más inclusiva, las respuestas educativas específicas o especiales serán menos necesarias.

Partiendo de las consideraciones anteriores y de la síntesis de los distintos autores y sus perspectivas, podemos decir que la mayoría de éstos conciben la educación Inclusiva como un modelo educativo dirigido a todo el alumnado (independientemente de sus condiciones de partida), en un contexto escolar ordinario o general y vinculado a mejorar la participación activa en la comunidad. Asimismo, se desprende que la educación inclusiva debe contemplar un compromiso ético, social, organizativo, investigador y comunitario. No obstante, creemos esto no es suficiente. Es necesario un mayor compromiso con la realidad práctica de nuestras escuelas e institutos. Solo así podremos afrontar los retos que nos plantea la educación desde una perspectiva inclusiva.

Como podemos deducir, se trata de buenas intenciones que, desgraciadamente, han tenido, en general, escaso impacto en la práctica (Barton, 2011). La mayoría de los gobiernos y educadores están siendo demasiado lentos en reconocer los valores de la educación inclusiva planteados en su día, entre otros, por autores como Buch & Finnegan (2000), Kenworthy & Whittaker (2000), Underwood (2004) y otros. La situación de islas de inclusión en un mar de contextos de educación especial (Bunch, 2008) parece ser la realidad predominante. Tampoco la investigación ha colaborado excesivamente en este proceso de cambio real, ya que, en general, se han situado en un ámbito muy general. Así, Susinos (2002) revisó las investigaciones y experiencias educativas en España desde 1997 hasta 2001 desde una perspectiva inclusiva. Para ello, partió de la definición que el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) hace sobre inclusión a través de diferentes fuentes: revistas y actas de congresos en diferentes ámbitos: Psicología, Pedagogía y Educación Especial, llegando a las siguientes conclusiones:



- Predominan las investigaciones sobre intervención específica en NEE
- Trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión.
- Mayor número de investigaciones centradas en la convivencia, el interculturalismo y las propuestas para un cambio en el diseño y desarrollo del currículo.
- Escasas investigaciones en donde los protagonistas son las personas en situación de exclusión.
- Ninguna investigación dirigida a la formación.

La investigación realizada por Ortiz y Lobato (2003) analiza en qué medida la inclusión está relacionada con la cultura escolar. Sus resultados confirmaron que la inclusión está íntimamente asociada con el potencial que tienen los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

Los datos de la investigación de Echeita et al. (2008), sobre la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España, permiten la discusión sobre algunas paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso y, en todo caso, pone en evidencia la existencia de barreras de distinto tipo, tanto en el apoyo que cabe esperar de las Administraciones educativas autonómicas y estatales, como en las culturas donde se escolarizan los alumnos en cuestión. Las barreras impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que establece tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

En consecuencia, creemos que los estudios sobre inclusión deben surgir de la práctica, a partir de los intereses y necesidades de las escuelas, del profesorado y del alumnado. Esta investigación pretende dar respuesta a estas cuestiones, teniendo en cuenta que la educación inclusiva supone una nueva propuesta de intervención que ya se plantea implícitamente desde la LOE y que aboga por un cambio curricular centrado en el desarrollo de competencias, adquiridas éstas dentro de propuestas metodológicas más cercanas al constructivismo y a la asunción de modelos reflexivos y de colaboración interprofesional. Sin embargo, hemos de reconocer que resulta más sencillo promover estos cambios que realizarlos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow & West, 2008).

Siguiendo con nuestro análisis conceptual, la inclusión se ha definido de múltiples formas y se ha utilizado en múltiples contextos Así, Parrilla (2002, p. 24) propone algunas consideraciones para situar y aclarar el alcance del concepto:

- La inclusión no es un nuevo enfoque, sino una reorientación de los planteamientos integradores, enriquecido con nuevos planteamientos ideológicos y conceptuales.
- La inclusión no se circunscribe al ámbito educativo. Por tanto, su referente básico va a ser el ámbito social.
- La inclusión enfatiza la igualdad de las personas por encima de la diferencia. De ahí que la igualdad de derechos humanos sea la piedra angular del movimiento inclusivo.
- La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos.
- La inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades, aceptando las diferencias y aprendiendo de ellas.
- La inclusión supone un enriquecimiento cultural y educativo que nos invita a construir conocimiento acerca de la misma.

La *educación inclusiva* constituye, por tanto, un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>33</sup>. En la Conferencia de la UNESCO, celebrada en Salamanca en el año 1994 se va a definir y extender la idea de educación inclusiva como principio y política educativa, reconociéndose explícitamente la noción de inclusión en el ámbito internacional (Moriña, 2004). También, en la 48.ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (2008), se resalta la educación inclusiva como el camino hacia el futuro que deberían adoptar los distintos sistemas educativos de los distintos países, contemplando la formación docente como un aspecto clave en este proceso. Echeita y Domínguez (2011) plantean la necesidad de una transformación o revolución de los sistemas educativos para conseguirlo y cambiar el paradigma dominante en la escuela actual.

Cuando hablamos de educación inclusiva, nos referimos a la posibilidad de transformar los entornos educativos de los centros con el objetivo de dar respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2001, 2007). Se trata, en consecuencia, de un concepto que implica la adopción de un paradigma más naturalista y transformador. Por ello, se trata de superar la noción de integración como asimilación y adaptación al grupo a partir del propio cuestionamiento del modelo segregador de la EE tradicional y de la integración como perpetuadora de la desigualdad (Dyson & Milkward, 2000).

---

<sup>33</sup> Esta Declaración señala que "Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la Sociedad, a todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales".

El debate no estaría precisamente en contraponer los modelos de integración e inclusión como opciones excluyentes de política y organización escolar, sino en entender y avanzar en la idea que cada escuela se enfrenta al desafío concreto de incluir a todos y todas sin excepciones y no dejar a nadie detrás. Esto implica necesariamente el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas que contemplen, entre otros aspectos:

- Una propuesta curricular compartida, pertinente y relevante que facilite el diálogo y la relación entre los diferentes niveles educativos.
- El derecho a asistir a la escuela y vivir experiencias de aprendizaje de calidad.
- Recurrir a estrategias pedagógicas variadas y complementarias que atiendan debidamente la especificidad del alumnado y que permitan aprender a partir de las diferencias, estimulando la creatividad y su capacidad para abordar y resolver problemas.
- Disponer de la infraestructura física y de materiales didácticos necesarios para poner en práctica el currículo diseñado.
- Apoyar permanentemente al docente en el aula.
- Dialogar y entender las expectativas y necesidades de la comunidad educativa
- La responsabilidad ética de priorizar a aquel alumnado en riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela y de obtener bajos resultados de aprendizaje.

Por tanto, la *inclusión* tiene como finalidad estimular a las escuelas para que cambien, creando estructuras flexibles que le permitan adaptarse para atender a todos los jóvenes con o sin necesidades o situaciones educativas especiales (Puigdemívol, 2006, 2009). Esto exige un cambio de mentalidad por parte del profesorado, administración educativa y familias, fundamentalmente, en su misión educadora, para lograr dicho fin. En consecuencia, la *educación inclusiva* consiste en educar en y para la diversidad, constituyendo, en general, un proceso aún en construcción, aspecto que ya fue planteado en su momento por Yadarola (2006).

Parece pertinente que necesitemos revisar ciertas preconcepciones y prejuicios para seguir avanzando hacia la educación inclusiva. El cambio en educación tiene que ver con el cambio en la sociedad. Si logramos una educación más equitativa, estaremos sin duda ante una sociedad más equitativa (equidad vs igualdad). En todo caso, será necesario estimular el debate sobre la educación actual, qué consecuencias tienen las prácticas y

las teorías que utilizamos y quién sale beneficiado o perjudicado en cada actuación o proyecto educativo. En gran medida, se trataría de reajustar roles profesionales y rentabilizar recursos. Si hay un compromiso y un apoyo, la educación inclusiva puede ser un recurso educativo eficiente.

Con el objeto de centrar y concretar la idea relativa al concepto de *educación inclusiva*, podemos identificar una serie de **rasgos o propiedades** que se repiten y que son comunes a la mayoría de los autores nombrados con anterioridad. Con ello, más que buscar el proponer una definición alternativa, tratamos de llegar a un acuerdo de consenso general que nos permita avanzar a la hora de caracterizar este concepto.

A continuación, presentamos y caracterizamos brevemente algunos de estos rasgos o propiedades y, posteriormente, analizaremos la presencia o ausencia de ellos en las concepciones de los autores considerados.

Tabla II.20: Rasgos o propiedades generales de la inclusión

RASGOS O PROPIEDADES RELATIVO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	
CAMBIO/TRANSFORMACIÓN (CAM/TRA)	en la cultura educativa, la gestión de los recursos y las prácticas educativas.
DIVERSIDAD (DIV)	de la realidad educativa y social. El valor de la diferencia.
CALIDAD (CAL)	de la intervención educativa y de la educación en general.
PARTICIPACIÓN (PAR)	con roles activos en una práctica que está al alcance de todo el alumnado.
DERECHOS HUMANOS (DEH)	como principio educativo y social fundamental. Educación para todos y todas, sin excepción.
COMUNIDAD (COM)	Como participación activa en la comunidad (modelo sociocomunitario)
METODOLOGÍAS INCLUSIVAS (MIN)	que exige el compromiso docente y la adopción de nuevas estrategias organizativo-pedagógicas que contemplen dinámicas colaborativas entre los profesionales implicados, planificándose los apoyos y adaptaciones necesarias. Necesidad de un cambio metodológico en la práctica dirigido a la inclusión.
VALORES (VAL)	como: gestión democrática de los recursos humanos y materiales disponibles, libertad, solidaridad, educación sin barreras, el valor de la diferencia, equidad (justicia y dignidad).

Seguidamente, trataremos de identificar estos ocho rasgos en algunas definiciones propuestas con anterioridad:

Tabla II.21: Presencia de los rasgos generales de la inclusión en algunas concepciones de la inclusión.

AUTORES	RASGOS							
	CA/TRA	DIV	CAL	PAR	DEH	COM	MIN	VAL
UNESCO (Jomtien-Thailandia-, 1990)					X			
UNESCO (Salamanca, 1994)	X	X	X	X	X	X	X	X
Sapon-Shevin (1994)		X				X	X	X
Arnáiz (1996)		X	X	X				X
Booth & Ainscow (1998)	X	X		X		X		
Pearpoint & Forest (1992)		X	X			X		X
Vitello & Mithaug (1998)		X		X				X
Bailey (1998), Ballard & MacDonnald (1998), Ainscow, Farrel & Tweddle (1998)		X	X					
Stainback, Stainback & Jackson (1999)		X	X	X		X	X	
Barnes (2012), Barton (2008, 2009)				X	X			X
Clark, Dyson, Millward & Robson (1999)	X						X	
Skrtic (1991, 1995, 1999)							X	
Stainback & Stainback (1989, 1992, 1999)	X					X		
Armstrong (1999)		X			X			
Imbernón (1999)					X			X
Pujolas (2010, 2011)			X	X			X	
Slee (2000)				X		X		X
Corbet y Slee (2000)		X						
Mittler (2000)							X	
Stainback (2001)		X				X		
García Pastor (1997), López Melero (1997), Booth (1998), Ainscow (2001)	X	X						X
Gallego (1998, 2002)		X				X	X	
Ainscow (2001)	X	X				X	X	
Moriña (2002)	X	X	X	X			X	X
Parrilla (2002, 2003)		X	X			X	X	
Schalock y Verdugo (2003) Booth & Ainscow, (2002).			X			X	X	
Echeíta (2006)		X		X	X	X		X
Ainscow, Booth & Dyson, (2006)	X	X	X	X			X	X
Schalock y Verdugo (2007)	X		X				X	
Narodowski (2008)		X			X	X	X	
Opertti (2008)		X	X	X		X		
Puigdellívol (2009)		X		X			X	
Slee (2010)		X		X		X		

Como observamos, parece que la mayoría de las concepciones hacen referencia a indicadores como: derechos humanos, comunidad, cambios organizativo-metodológicos, valores, etc; aspectos que no son rasgos propios de la educación inclusiva, en cuanto a propiedades inherentes a su concepto, sino características que se adhieren a la inclusión, complementando su concepto sin ser parte sustantiva de él. Por tanto, no la definen por la diferencia sino por la adherencia. Estas propiedades o indicadores no son, en modo alguno, concluyentes, porque no existe unanimidad o coincidencia en los rasgos diferenciales, ya que dependen del enfoque desde el que se interpreta la inclusión.

Partiendo de las consideraciones anteriores, concebimos la educación inclusiva como un modelo educativo sistémico<sup>34</sup> que hace referencia al modo en el que la escuela debe dar respuesta a la diversidad con una mayor equidad. Para ello, es necesario analizar críticamente la cultura, las políticas y las prácticas escolares con el fin de disminuir las posibles barreras que puedan condicionar tanto la presencia como la participación activa y la calidad en el aprendizaje del alumnado. En esta enseñanza ha de prestarse especial atención a aquella parte del alumnado en situación de riesgo de exclusión social, y considerar la tarea motriz (en nuestro caso) y su alcance inclusivo como el principal referente en la práctica.

Desde el punto de vista terminológico, podemos, por tanto, identificar la inclusión en la EF escolar como un modelo educativo que tiene como objetivo el conseguir que las tareas motrices estén al alcance de todo el alumnado, tanto desde el punto de vista estructural como con relación al grupo (ver figura II.13). Este modelo lleva implícito todos los rasgos mencionados con anterioridad (participación, valores democráticos, cambios organizativos y metodológicos, cambios en las prácticas educativas, atención a la diversidad, calidad educativa, la tarea motriz como referente principal de inclusión, etc.).



Figura II.13: Aspectos vinculados al concepto de inclusión y su transferencia al ámbito de la EF.

Se trata, por tanto, de un proceso complejo y lento (Doménech, 2009) que debe contemplar, entre otros, los siguientes aspectos:

<sup>34</sup> Para Moliner (2008), este modelo está formado por distintos niveles en la toma de decisiones sobre los procesos de inclusión: Social (el derecho a la educación como base para una sociedad más justa), el Sistema Educativo (necesidad de políticas educativas con orientación inclusiva), el Centro (la escuela inclusiva debe ser una institución natural que acepte a todo el alumnado y los recursos materiales y personales deben estar al servicio de la misma) y el Aula (un aula inclusiva debe procurar el aprendizaje de todos y todas sin excepciones).

- El derecho de toda persona a una educación de calidad.
- La participación colaborativa de toda la comunidad escolar (familias, profesorado, alumnado y administración), con apertura de los centros al contexto socio-cultural.
- Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación activa.
- La educación inclusiva ha de estar presente en la formación inicial y permanente del profesorado
- Un liderazgo democrático que impulse proyectos de innovación en los centros a partir de una gestión compartida de los recursos disponibles.
- Cambios organizativo-pedagógicos en los centros que impliquen un compromiso colaborativo con la práctica, adaptando, en caso necesario, los elementos didácticos que se consideren.
- Inclusión dentro del aula.
- Las tareas escolares deben tener la apertura y significación suficiente para que puedan adaptarse a las competencias iniciales de todo el alumnado.

Por tanto, para facilitar que la toma de decisiones en los centros y del profesorado sobre los distintos problemas y dilemas vinculados a la concreción de las distintas estrategias y tareas escolares inclusivas, es necesario el compromiso de hacer de la participación activa, la colaboración y el diálogo constructivo, el camino para resolver los conflictos que, sin duda, surgirán dentro de este proceso.

La educación inclusiva debe atender a múltiples variables ambientales frente a planteamientos centrados exclusivamente en dificultades del alumnado. Esto lleva implícito un cambio paradigmático con respecto a la concepción de las necesidades educativas especiales (Verdugo, 2003). Parece también pertinente resaltar el lugar que ocupa la *educación inclusiva* dentro de los paradigmas de la investigación educativa, con el objeto de aportar rasgos o indicadores que nos ayuden a caracterizar las estrategias discursivas y la intervención docente.

Teniendo en cuenta que la investigación educativa puede tener distintos enfoques, perspectivas o *paradigmas* que la orientan (De Miguel, 1998; Kuhn, 1992; Marrero, 1990), proponemos la *perspectiva de la apertura* para caracterizar a la *educación inclusiva*. Dicha perspectiva se opone al *paradigma del déficit*, que predomina en el contexto de la *educación integradora*, y complementa al *paradigma competencial* (Ríos, 2004, 2005; López Melero, 1995; Porras, 1998) y al *paradigma de apoyos* (Verdugo, 1994, 2003), dotándolo de una mayor concreción pedagógica.

Podemos vincular *la apertura pedagógica* a los *paradigmas interpretativo y crítico* de la investigación educativa, constituyendo un modelo educativo que va a estar centrado en la intervención docente y que va a tener como objetivo el que las tareas escolares estén al alcance de todo el alumnado, tanto a nivel estructural, como a nivel de la relación con los demás. Por tanto, este va a ser el rasgo fundamental que va a caracterizar la orientación práctica que tiene nuestra investigación, como se muestra en la figura II.14.

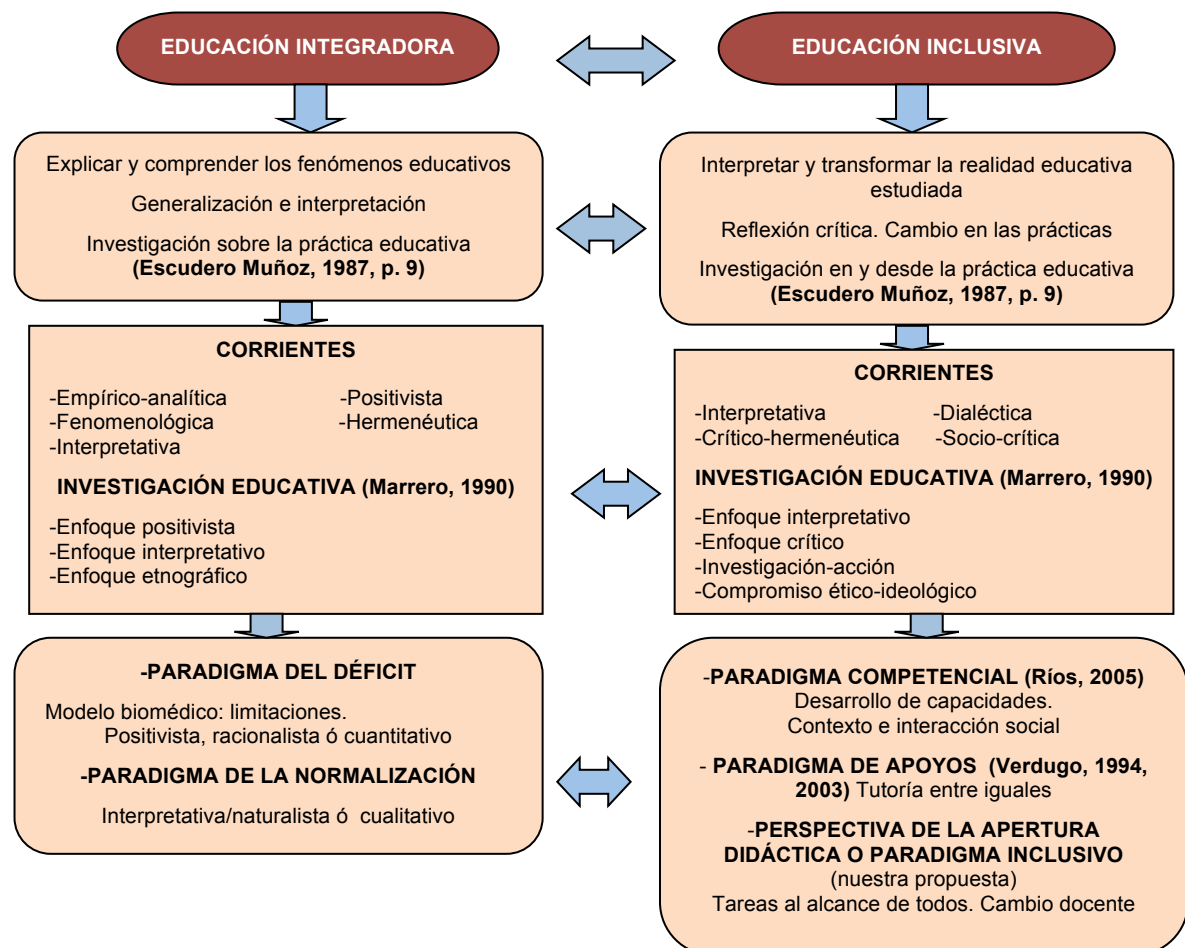


Figura II.14: Paradigmas predominantes en la investigación educativa vinculados a la integración y a la inclusión.

Partiendo de la idea de que la investigación educativa tiene un carácter pluriparadigmático y plurimetodológico (Pérez Serrano, 1994), nuestra investigación pretende, *en y desde la práctica educativa*, interpretar y transformar la práctica. Para ello, nos apoyaremos en el paradigma *competencial* y en la perspectiva de la *apertura*, mencionados con anterioridad. Por tanto, la investigación educativa, desde esta última perspectiva, pretende ser un medio a través del cual los docentes analicen la realidad escolar en la que se hallan inmersos, tomen consciencia de la misma y promuevan dinámicas que favorezcan su transformación.



En nuestra investigación, contamos con la participación activa de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto difumina la frontera entre investigador e investigados, permitiendo que esta investigación adquiriera una dimensión educativa (Carr, 1990). Se entiende como una actividad de indagación que se realiza sobre un problema real de los docentes (como mejorar la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF). En ella, el profesorado desarrolla, sólo o asesorado por el investigador, un proceso de análisis y de reflexión mediante procedimientos (seminarios de formación, reuniones de departamento...) que hacen aflorar interrogantes sobre su ejercicio profesional, cuya finalidad última es intervenir en la realidad escolar para transformarla (Imbernon, 2001). En este sentido, la máxima que define más claramente esta perspectiva es: “la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla” (Bartolomé, 1992, p. 33). Asimismo, pretendemos generar conocimiento útil sobre la acción educativa para que aflore un cambio en la práctica. Por ello, partimos de una reflexión diagnóstica sobre la práctica (Elliot, 1990) para intentar encontrar soluciones a los problemas educativos.

Llegados a este punto y como conclusión a este apartado, podemos decir que la educación inclusiva constituye un objetivo que aún está bastante lejos de conseguirse, aunque es innegable el avance que se ha producido al respecto en los últimos años. Coincidimos con Parrilla (2003) cuando plantea que los principales desafíos para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad deben implicar cambios en el ámbito del sistema y de las políticas educativas, en el funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes y en los niveles de relación de los distintos actores. Todo ello a partir de la adopción de la colaboración como estrategia de inclusión.

#### **II.2.4. LA ESCUELA INCLUSIVA COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD**

---

*“La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, con independencia de si tienen o no discapacidad” .*

Arnáiz (2003, p. 149)

La escuela inclusiva surge entre mediados de 1980 y principios de 1990 (Ríos, 2005, p. 142), como reacción, por un lado, al pensamiento existente sobre las NEE y, por otro, como un movimiento crítico con unas prácticas educativas integradoras que no estaban

dando una respuesta significativa a la diversidad creciente del alumnado<sup>35</sup>. Existe una necesidad imperiosa de buscar un modelo educativo que realmente responda a las demandas educativas de todas las personas, es decir, crear una escuela para todos y todas en donde se respete al ser humano, donde nadie sea excluido por alguna condición en particular, en donde el ser diferente sea visto como un derecho y un valor de la persona, no como algo que amenaza la dinámica escolar (López-Melero, 2004). Tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, la *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre NEE* celebrada en Salamanca en 1994) y el *Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para Todos*, celebrado en Senegal en el año 2000, planteándose que la educación inclusiva debe aplicarse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, con particular enfoque en los vulnerables a la marginación y a la exclusión.

En sus inicios, cabe destacar la aportación de la REI<sup>36</sup> (Regular Education Initiative), movimiento que tiene como objetivo la inclusión del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria a partir de la adopción de un sistema educativo único para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades (Arnáiz, 2003, 2011; Ríos, 2005).

De los eventos mencionados con anterioridad, la *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre NEE*, celebrada en Salamanca en 1994, es, quizás, la que más ha contribuido al impulso de la educación inclusiva en el mundo. Aparte de introducir la noción de inclusión en el contexto internacional, esta conferencia confirmó y consolidó al propio movimiento inclusivo a nivel mundial.

La escuela inclusiva significa que los alumnos con discapacidades o sin ellas aprendan juntos en todos los niveles educativos. Por tanto, como ya se comentó con anterioridad, es una cuestión de derechos humanos y de equidad (Arnáiz, 2003). El alumnado con discapacidad no sólo tiene el mismo derecho a ser miembro del grupo de referencia, sino el mismo derecho de aprender “junto a” y “con” el resto del alumnado. Una educación segregada restringe ese derecho y limita las posibilidades para la autorrealización. Se trata, por tanto, de una concepción de la diversidad que implica el reconocimiento de la diferencia como un valor educativo y social (Ríos, 2004). Así, la escuela presenta una

---

<sup>35</sup> El comité que elaboró el Informe Warnock reconoce que el modelo educativo que subyace a dicho informe pone más el acento en la *lugar* que en la *calidad* de las prácticas educativas.

<sup>36</sup> Autores como Stainback & Stainback (1989), Reynolds, Wang & Walberg (1987) formaron parte de este movimiento, que fue clave para el posterior avance de la educación inclusiva por todo el mundo.

realidad compleja en la que una verdadera convivencia deberá basarse en la aceptación de las diferencias y la heterogeneidad de las personas, ya que se trata de una aspiración social plasmada en el currículum escolar.

Por tanto, una escuela de calidad debería incluir una adecuada planificación de la atención a la diversidad que contemple una concepción significativa, tolerante y constructiva del aprendizaje y sus distintas necesidades, a partir del respeto y valoración de las diferencias (Ainscow, 1999). Las presiones y contradicciones de nuestro actual sistema educativo se suelen traducir en prácticas educativas selectivas, que pueden influir en una baja disponibilidad de los centros y del profesorado hacia la inclusión que, en última instancia, puede llegar a convertirse en lo que Arnaiz (2000) denominó en su momento como una “forma sutil de exclusión y segregación”. Aunque en España todavía estamos lejos de la modalidad de inclusión completa, hay numerosas reflexiones teórico-prácticas (Arnaiz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, Parrilla, 2004; Ríos, 2005), que, en mayor o menor grado, nos indican que se va en esa dirección y, a veces, incluso, por delante de la propia administración educativa. En definitiva, en una escuela inclusiva no es suficiente con crear estrategias de inclusión; es necesario creer en la inclusión para generar actitudes<sup>37</sup> que posibiliten su transferencia a la práctica de aula, reduciendo las barreras para el aprendizaje y la participación.

El camino hacia una escuela inclusiva no es sólo el fruto de esfuerzos individuales del profesorado o actitudes positivas de la propia comunidad educativa. Se trata de analizar las condiciones concretas que hagan posible que el alumnado con discapacidad encuentre una respuesta educativa satisfactoria en la escuela ordinaria. Marchesi (2004b, p. 62) plantean que estas condiciones se van a situar en tres niveles o contextos distintos que, sin embargo, se encuentran muy relacionados e interdependientes: el político y social, el centro y el aula. Parece claro que una determinada posición política vinculada con procesos inclusivos va a favorecer su concreción en los centros, favoreciéndose la toma de decisiones<sup>38</sup> y contribuyendo a mejorar las prácticas de aula.

Asimismo, Booth & Ainscow (2002) plantean tres aspectos sobre los que debemos reflexionar cuando hablamos de inclusión en el ámbito educativo:

---

<sup>37</sup> Entre estas actitudes, debemos considerar el grado de conocimiento, compromiso social y formación docente que, sin duda, darán una mayor calidad a la intervención.

<sup>38</sup> Marchesi (2004b, p. 64-67) plantea la necesidad de una transformación del currículum que favorezca el desarrollo profesional del docente a partir de un liderazgo efectivo comprometido con el cambio.

- Se trata de un proceso complejo (implica a distintos agentes) y singular (varía en cada centro)
- Supone una reconceptualización del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)<sup>39</sup>, sobre todo en lo que se refiere a las barreras en el aprendizaje y la participación, así como a poner el énfasis en la ayuda o el apoyo.
- Se promueve, dentro del propio centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo y, fuera del centro, el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros.

Una escuela inclusiva debe contemplar el derecho de todo alumnado a participar activamente en un currículum escolar compartido con el resto de compañeros de la misma edad, independientemente de sus características, dificultades y ritmos de aprendizaje y desterrando cualquier forma de segregación. En este tipo de escuela la diversidad constituye un valor educativo y social añadido que cohesiona al grupo y ofrece mejores posibilidades de aprendizaje (Booth, 1998; Stainback, Stainback & Jackson, 1999; Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Arnaiz, 2003).

Coincidimos con Ríos (2005) en la percepción de la escuela inclusiva como un proceso de transformación que depende tanto de la organización de los centros como la colaboración entre el profesorado y sus prácticas educativas. Bajo este enfoque, una escuela inclusiva se caracterizaría no tanto por un conjunto de prácticas sino por su compromiso de desarrollar continuamente su capacidad para acomodar una amplia gama de diferencias individuales entre su alumnado. Es en este proceso colaborativo relacionado con la práctica de aula donde se sitúa nuestra investigación, centrada en el análisis colaborativo de la intervención docente y su influencia en la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF en la Educación Secundaria Obligatoria.

La escuela inclusiva, por tanto, postula y defiende una educación eficaz para todos (Arnáiz, 2003), independientemente de las capacidades del alumnado, centrada en la atención a sus necesidades; es decir, en sus dificultades de aprendizaje dentro del propio sistema educativo. No sólo se trata de un derecho fundamental, sino de un medio eficaz para enfrentarnos críticamente a la posibilidad de exclusión educativa y social. Por ello, hablar de inclusión significa referirnos a todo el alumnado en su diversidad que asiste y participa de la vida del Centro, sin excepciones.

---

<sup>39</sup> Autores como Puigdemívol (1999), Brennan (1998) & Kropveld (1987) se refieren a este término cuando el alumnado precisa, transitoria o permanentemente, de ayudas pedagógicas o determinados servicios educativos muy específicos.

Partiendo de la propuesta de Booth (1998), asumida por Dyson (2001) sobre las distintas interpretaciones que la inclusión ha tenido en los distintos países, creemos necesaria una reflexión crítica que ayude a precisar este concepto, con el objetivo de poder planificar las prácticas educativas y de organización que la hagan posible. La inclusión es algo más que la *colocación* del alumnado con NEE en un lugar determinado. Debemos desterrar este concepto de 'guardería' que ha predominado hasta la actualidad y que está poniendo freno a todo un movimiento que trata de indagar sobre el cambio de actitudes en la Administración y en los docentes. Detrás de estas reflexiones, se esconde, según Arnáiz (2003),

(...) un compromiso por una sociedad más justa, un sistema educativo más equitativo y el convencimiento de que la calidad de la respuesta a las necesidades de todo el alumnado va a dar sentido a la inclusión (p. 154).

Esta situación de confusión sobre el concepto de inclusión, que suele utilizarse como sinónimo de integración, está actualmente en el centro del debate educativo, y muchas veces se encuentra con serias dificultades para ser incorporado al lenguaje habitual de los docentes y de la comunidad educativa. Parece evidente que se demanda un cambio profundo, tanto en la organización estructural de los centros como en la adopción de una cultura colaborativa y nuevas estrategias metodológicas, fundamentalmente.

Por tanto, podemos decir que la inclusión se presenta como alternativa a la integración, como un modelo que trata de dar respuesta a la segregación y falsa integración que han predominado hasta nuestros días, con el objeto de mejorar la calidad educativa en el aula ordinaria. Desde un punto de vista más general, Parrilla (2001) plantea la diferencia entre ambos conceptos centrándolas en los derechos humanos, lo que lleva consigo la abolición de toda etiqueta peyorativa y un replanteamiento del modelo sociológico predominante en la escuela acerca de la concepción de la discapacidad.

Con el objeto de arrojar un poco de luz sobre esta cuestión, Arnáiz (2003) plantea una serie de principios o factores de calidad vinculados a una escuela inclusiva (ver figura II.15), que deben contemplar reflexiones críticas sobre la propia historia relacionada con el tratamiento de la diversidad y el análisis de la actual situación de incertidumbre como pretexto para afrontar de forma práctica y real los grandes retos que, sin duda, presenta la atención a la diversidad en la escuela del presente y del futuro.

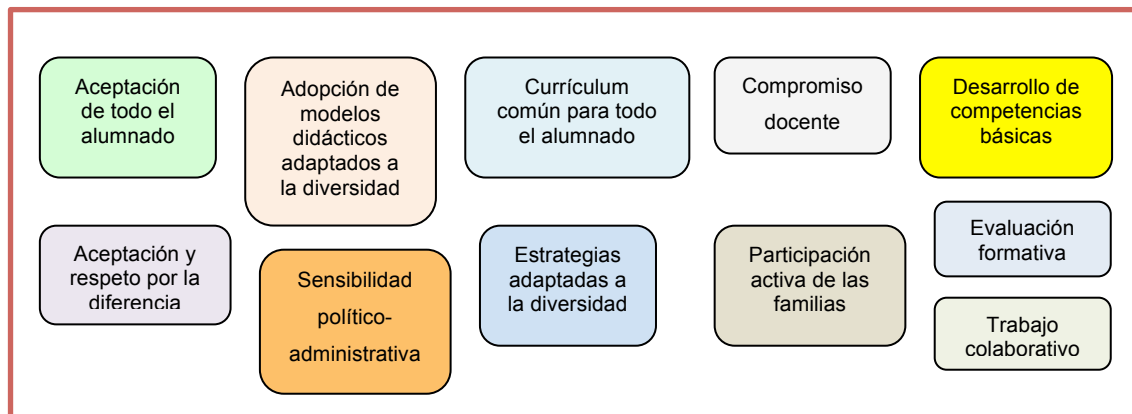


Figura II.15: Factores de calidad de una escuela inclusiva (Arnáiz, 2003, p. 159).

En este sentido, Stainback & Stainback (1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que ellos y sus profesores puedan necesitar para tener éxito.

Asimismo, coincidimos con Dyson (1988) al plantear que tanto la EE tradicional como la integración no han ofrecido una respuesta práctica adecuada al tratamiento de la diversidad, siendo necesaria una reflexión crítica que implique una reorganización estructural, filosófica y pedagógica de los centros educativos que incluya un compromiso real con las prácticas educativas inclusivas. Esta crítica sobre el cuestionamiento del modelo integrador ya fue planteada en su momento por García-Pastor (1995). Para esta autora, la integración perpetúa la segregación, a pesar de disfrazar el entorno con nuevos medios técnicos y burocráticos.

En definitiva, la educación inclusiva constituye un derecho de todo el alumnado, y no sólo de aquellos con NEE. Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que seamos diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad, apostando por una escuela que atienda dicha diversidad sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de NEE, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela.

Desde esta postura, resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración relativos al trabajo con determinado alumnado con dificultades basado en el

uso separado de espacios y tiempos. Por el contrario, los modelos educativos inclusivos van a favorecer las prácticas educativas y didácticas que no sólo acojan la diversidad sino que saquen provecho de ella. Para Pérez-Blanco (2006), la aceptación de la diversidad dentro de una escuela inclusiva no supone un obstáculo sino una oportunidad de enriquecimiento de todo el alumnado.

Para la escuela inclusiva, la heterogeneidad constituye un valor de calidad. Por el contrario, la homogenización se presenta como resultado de las prácticas selectivas presentes en el sistema educativo ordinario, constituyendo un empobrecimiento del mundo de experiencias posibles que se ofrece al alumnado.

La escuela inclusiva supone un modelo en el que el profesorado, alumnado y familias comparten y desarrollan un sentido de comunidad, tengan o no discapacidades. Se pretende, por tanto, una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la enseñanza para proporcionar apoyo a todo el alumnado. En este modelo, el profesorado ordinario y especialista o de apoyo trabaja de manera conjunta y coordinada dentro del contexto natural del aula ordinaria, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fuesen las características del alumnado.

Por tanto, la escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio, que acarrea la aceptación de todo el alumnado, valorando sus diferencias. Asimismo, exige la transmisión de nuevos valores en la escuela, incrementando su participación activa (social y académica) y eliminando los procesos de exclusión. También supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común, que exige una profunda reestructuración escolar que necesita ser abordada desde una perspectiva institucional, tal y como planteó Lindqvist (1994)<sup>40</sup> en su momento:

Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Por ello, es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes.

---

<sup>40</sup> (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994). Tomado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>

Nos encontramos, por tanto, en un momento crucial de crisis de valores educativos y sociales que necesita urgentemente un cambio o transformación en el tratamiento de la diversidad y que puede tener respuesta en una apuesta real por una escuela inclusiva más justa y solidaria con los derechos de las personas y que supere nuestra propia discapacidad para afrontar estos cambios, convirtiéndonos, a menudo, en verdaderos obstáculos para la transformación educativa y social.

Por tanto, la educación inclusiva se basará en el derecho que tiene todo el alumnado, sin excepciones, a recibir una educación de calidad a partir de la adopción de un currículum común. Esto supone replantearnos el concepto de escuela y de enseñanza actuales, basados en un modelo meritocrático que no sólo no acepta las diferencias sino que acentúa las desigualdades. En consecuencia, la tarea central de la inclusión es el incremento de los aprendizajes y de la participación del alumnado, así como la minimización de las barreras que puedan condicionar el aprendizaje y la participación.

*De lo anterior, se desprende que* la inclusión supone atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presenta nuestro alumnado. Así, una escuela inclusiva de calidad deberá atender a la diversidad y ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado. Por tanto, inclusión, equidad y calidad son aspectos que, necesariamente, van de la mano en una escuela inclusiva (ver figura II.16).

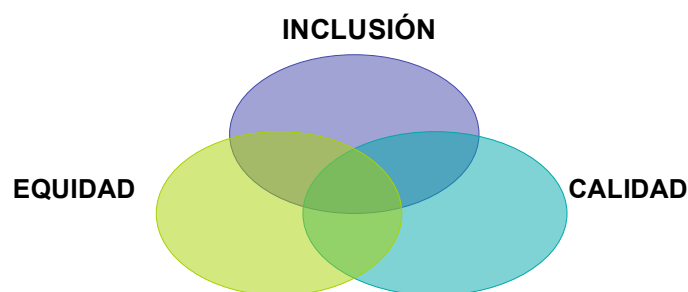


Figura II.16: Inclusión, equidad y calidad como aspectos relevantes de una escuela inclusiva.

Para lograrlo, se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. De este modo, podemos resaltar los indicadores o aspectos esenciales y necesarios en todo planteamiento relacionado con una cultura escolar inclusiva de calidad:

- Aprender a partir de las diferencias. La diversidad como acogida sin condiciones.
- Estimular la creatividad y la capacidad del alumnado para abordar y resolver problemas.



- El derecho a asistir a la escuela y vivir experiencias de aprendizaje de calidad.
- La responsabilidad de priorizar al alumnado en riesgo de exclusión.
- Experiencias flexibles de enseñanza y aprendizaje, ajustadas a cada alumno.
- Apoyos al profesorado dentro del aula ordinaria, en caso necesario.
- Las estrategias docentes colaborativas como modelo de formación permanente y desarrollo profesional.
- Importancia de un liderazgo organizativo y pedagógico que canalice las demandas educativas inclusivas, tanto a nivel de currículo, como de gestión y práctica de aula (Booth & Ainscow, 2002; Attfeld & Willians, 2003; Angelides, Antoniu & Charalambous, 2010). Así, un equipo directivo sensible con la atención a la diversidad tendrá mayores probabilidades de adoptar un liderazgo inclusivo o una dirección inclusiva (Ryan, 2006), realizando propuestas organizativas y pedagógicas para que su centro sea más inclusivo. Este liderazgo debe ser comprometido y democrático (Harris & Lambert, 2003), que invite al profesorado y a las familias a colaborar y asumir responsabilidades en este proceso.

Asimismo, Giangreco (1997) identificó en su día una serie de características o indicadores que eran comunes a los centros en los que se había incorporado de forma efectiva una educación inclusiva. Aquí incorporamos algunos: trabajo colaborativo (incluyendo el personal de apoyo), ideas y creencias compartidas, co-responsabilidad con la familia, adaptaciones curriculares y evaluación formativa.

Lo curioso es que parece que estas características se observan también en otras investigaciones (Hopkins et al., 1996; Lipsky & Gartner, 1996) que van a vincular la educación inclusiva con el desarrollo de las escuelas eficaces.

Por tanto, podemos concretar una serie de condiciones o elementos (Cardona, 2005) necesarios y no suficientes, que van a ser la base de la escuela inclusiva:

- Escuela como comunidad escolar abierta y diversa.
- Igualdad de oportunidades para la participación.
- Eliminación de barreras para el aprendizaje.
- Actitud positiva hacia el aprendizaje de todos y todas.
- Conocimiento por parte del profesorado de las diferencias individuales y de grupo.
- Aplicación de métodos y procedimientos de adaptación de la enseñanza.
- Apoyo compartido entre padres, profesorado y administración educativa.

El problema no radica en cómo integrar al alumnado con NEE, puesto que ya está incorporado en los centros, sino cómo compartir con el resto experiencias de aprendizaje y relación que mejoren su autoconcepto y su sentido de pertenencia a una comunidad educativa y social. Se trata de una concepción de la escuela como ecosistema social (Arnáiz, 2003).

Este aspecto de acogida y pertenencia a una comunidad es planteado por Stainback, Satinback & Jakson (1999), resaltando que el significado del término “comunidad” va asociado a la perspectiva de la diferencia, constituyendo una realidad implícita del propio ser humano. De ahí que se resalte la necesidad de promover modelos organizativos comunitarios centrados en las potencialidades personales y educativas de cada uno, y no en las limitaciones. En otras palabras, se trata de considerar a la escuela inclusiva como una comunidad de aprendizaje (Arnáiz, 2003), en la que todo el alumnado en su diversidad presenta capacidades para aprender, basadas en el apoyo mutuo, el respeto a la diferencia y la corresponsabilidad (García Pastor, 1999). Esta comunidad de aprendizaje no afectará sólo al alumnado, sino que incluirá al profesorado y su desarrollo profesional.

A partir de estas consideraciones, autores como Ainscow (1995), Arnáiz (1996), Dyson (1997), Vlachou (1999), Stainback & Stainback (1999), plantearon, en su momento, un modelo curricular basado en la atención a la diversidad de todo el alumnado, en contraposición al modelo del déficit, y no como una propuesta centrada únicamente en el alumnado con dificultades de aprendizaje.

Para que esto suceda, debemos superar el *dilema de la diferencia* planteado por Minow (1990). Para esta autora, el dilema existe porque mientras que la semejanza ha sido considerada como condición para la igualdad, la diferencia también se ha relacionado con lo desigual, desviado, anormal. En consecuencia, para entender la diferencia como algo natural es necesario entender la diversidad humana a partir de una serie de características de la persona, que puede compartir con todos los seres humanos (características universales), con algunos (la cultura) o con nadie (son únicas y personales). Tener en cuenta estas características, que se encuentran relacionadas entre sí, nos ayudará a huir de etnocentrismos, estereotipos e individualismos propios de contextos segregadores. Thomas & Loxley (2001) han planteado que la diferencia se ha usado como una forma de segregación y proponen que aquel alumnado que, por las razones que sean, se encuentre en desventaja, no sea excluido de la escuela ordinaria.

Moriña (2004) nos invita a reflexionar acerca de la consideración de la diferencia como un problema que hay que solucionar o como un elemento enriquecedor propio de una sociedad plural. Por tanto, debemos entender la diversidad como algo natural de la experiencia humana y como tal debe ser comprendida y transferida al ámbito educativo y social. No obstante, Parrilla (2002) plantea que existen muchas presiones que tratan de perpetuar las diferencias, siendo necesario hacer un frente común para reducir las desigualdades y convivir de forma natural con la diversidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que la atención a la diversidad a lo largo de las distintas reformas educativas se ha realizado más en función de los recursos disponibles que en las necesidades educativas reales de todo el alumnado, que afectan no sólo a las prácticas educativas, sino a la organización y al propio modelo curricular de los centros. Entre esta confusión, más coyuntural que epistemológica, existen críticas al discurso inclusivo que plantean que aquel alumnado aventajado se vería retrasado en su aprendizaje debido a la presencia de compañeros y compañeras con discapacidad en el grupo de clase, no sintiéndose lo suficientemente estimulados por el sistema educativo. No obstante, diferentes estudios realizados por la OCDE en 1995, 1997 y 2005 demuestran que la diversidad no sólo favorece al alumnado con dificultades, sino que también al resto, constituyendo, por tanto, un factor de calidad y obteniendo un amplio provecho de ella.

En el contexto educativo actual se produce una gran paradoja que es difícil de resolver. Por un lado, los centros escolares y el profesorado se encuentran desconcertados por la gran heterogeneidad del alumnado que reciben en sus aulas, lo que hace imposible poder seguir un sistema común de trabajo. Por otra parte, la concepción comprensiva y abierta del propio modelo escolar plantea la necesidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado. Tanto una postura como la otra han puesto el acento en el propio alumnado; que no se adapta o se le margina como consecuencia de su discapacidad o su déficit.

La escuela inclusiva desarrolla una filosofía pedagógica que valora positivamente la diversidad y la afronta, poniendo en marcha toda una batería de estrategias de apoyo a las personas por parte del los centros y el profesorado para que alcancen el máximo desarrollo que sean capaces de lograr. Es la escuela la que ha de plantearse qué ha de hacer como institución no sólo para no provocar ella misma la segregación, sino para prevenir cualquier forma de exclusión.

Bajo esta perspectiva, podemos hablar de la diversidad como un constructo complejo (Zabalza, 1999). Por ello, podemos hacer referencia a diversos tipos de situaciones, en función del tipo y grado de diferencia al que haya que hacer frente. Cada una de ellas precisa recibir un tratamiento bien diferente, como plantea este autor en la tabla II.22:

Tabla II.22: Tipos de diversidad en las escuelas (Zabalza, 1999).

TIPOS DE DIVERSIDAD EN LAS ESCUELAS		
Intereses y actitudes diferenciadas Multiculturalidad	Respuesta educativa:	opcionalidad
Retrasos escolares acumulados		actuaciones preventivas y de recuperación
Retrasos o dificultades escolares graves Dificultades de adaptación		medidas curriculares y organizativas
Deficiencias físicas o psíquicas		sistemas específicos de apoyo

Por tanto, la respuesta a la diversidad está basada en conquistas que se van sucediendo en los contextos educativos y sociales. Así, la escuela debe actuar como un recurso más y poner el acento en los proyectos comunes que tengan relación con el contexto social a través de lo que Zabalza (1999) considera como “sistemas formativos integrados”. La inclusión implica un cambio que no sólo transforma las prácticas educativas, sino la cultura de la escuela (Gimeno, 1988) y la gestión y organización de los centros educativos. La cuestión es que los marcos educativos institucionales son muy reacios al cambio. Pueden cambiar algunos modelos normativos, pero la realidad de las aulas parece que se resiste a este cambio. Así, la desmotivación, la diversidad y la indisciplina presentes en gran parte del alumnado, hace que la labor docente tenga especial relevancia en el proceso educativo. En este contexto, la educación inclusiva busca acelerar este cambio a partir de poner en evidencia el agotamiento del modelo integrador predominante.

Con respecto al tipo de respuesta que debemos dar a la diversidad, las posturas oscilan entre los partidarios de una integración parcial y los que defienden que debe haber una inclusión completa. Por tanto, nos encontramos con planteamientos cerrados y total o parcialmente segregadores y otras posturas más abiertas y comprometidas con la equidad. Con el objeto de dar una mayor claridad a estos planteamientos, se presentan algunos argumentos a favor y en contra sobre esta cuestión (ver tabla II.23), teniendo en cuenta la propuesta de Zabalza (1999).

Tabla II.23: Argumentos a favor y en contra de la inclusión (Zabalza, 1999).

Argumentos a favor de la inclusión	Argumentos en contra de la inclusión
<p>-Las actuaciones separadas son discriminadoras</p> <p>-Cualquier tipo de necesidad educativa (salvo contadas excepciones) pueden ser afrontadas en una clase ordinaria (basta planificarlo bien y organizar los servicios adecuados).</p> <p>-Las actuaciones separadas no suelen ser eficaces (o al menos no más eficaces que las integradas) y tienen más efectos secundarios negativos.</p> <p>-Las actuaciones separadas suponen una quiebra de la filosofía básica de que todos los niños tienen derecho a una educación igual y conjunta.</p> <p>-El trabajo inclusivo con alumnado con NEE acaba redundando en un beneficio para todos .</p> <p>-Existen estrategias (de tipo didáctico, organizativo, etc.), materiales instructivos, modalidades de apoyo, etc., que han demostrado su efectividad en programas de actuación inclusiva.</p>	<p>-La integración total viola la Ley. Cada niño tiene derecho a recibir la educación más conveniente para él.</p> <p>-Cierta tipo de necesidades educativas, sobre todo las vinculadas a problemas emocionales, de auto-control, de habilidades instrumentales básicas..., no pueden ser afrontadas adecuadamente en clases y por profesores habituales.</p> <p>-Se han demostrado más efectivos los modelos que combinan momentos conjuntos y momentos separados que los que son siempre conjuntos.</p> <p>-Los procesos de integración han de establecerse caso a caso y tras un detenido diagnóstico de las características de cada niño y de las condiciones del centro al que va a ser integrado.</p> <p>-Una mala integración puede traer consigo efectos muy perturbadores en el desarrollo de los niños/as con NEE.</p> <p>-Los profesores se muestran reacios a recibir en sus clases a niños con una problemática severa y eso genera formas de rechazo (a veces no consciente) que acaban pagando los propios niños integrados.</p>

Parece pertinente resaltar de nuevo que las opciones de respuesta a la diversidad van a venir condicionadas por la organización escolar, el currículum, el compromiso de la comunidad escolar y la investigación (Zabalza, 1999), además de por las cualidades de los profesionales que toman las decisiones en la práctica.

Parrilla, Hernández y Gallego (1997) hacen una interesante recopilación de distintos autores acerca de las características organizativas que deben predominar en un centro inclusivo (ver tabla II.24).

Tabla II.24: Características organizativas de un centro inclusivo (Parrilla, Hernández y Gallego, 1997).

AUTORES	CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS
<b>Hopkins &amp; Ainscow (1993) y Ainscow (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un compromiso efectivo en la formación permanente del profesorado.</li> <li>• Implicación de la comunidad, profesores y estudiantes en el proceso de cambio.</li> <li>• Atender suficientemente a los beneficios provenientes de la investigación y la reflexión de los profesores.</li> <li>• La existencia de un liderazgo centrado en la transformación. Estrategias y coordinación.</li> <li>• Compromiso institucional en un proceso de planificación colaborativo capaz de legitimar y orientar las acciones que se emprendan.</li> </ul>
<b>Clark, Dyson, Millward &amp; Skidmore (1995, 1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una gestión flexible de los recursos escolares.</li> <li>• Estrategias efectivas de formación del personal.</li> <li>• Cambio en los roles profesionales de forma que se puedan afrontar las nuevas necesidades.</li> <li>• Trabajo colaborativo dentro de la escuela</li> </ul>
<b>Lypsky &amp; Gartner (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo con capacidad de una visión global.</li> <li>• Colaboración.</li> <li>• Un uso revisado (reenfocado) de la evaluación.</li> <li>• Sistemas de apoyo al profesorado y a los estudiantes.</li> <li>• Recursos financieros.</li> <li>• Implicación efectiva de la familia.</li> <li>• Adaptaciones curriculares</li> </ul>

Otros autores, como Mortimore, Sammons, Ecob, & Stoll (1988), ya propusieron en su momento que las escuelas inclusivas deben poseer, al menos, las siguientes características, a partir de los resultados de distintos estudios (tanto en el ámbito educativo como en el social) realizados en la práctica educativa:

- Liderazgo no basado en el control sino en la participación de todo el profesorado
- Implicación efectiva del subdirector o jefe de estudios.
- Implicación de los profesores.
- Coherencia y continuidad en el trabajo de los profesores.
- Una jornada bien estructurada.
- Una enseñanza que constituya un reto intelectual (que sea estimulante y capaz de movilizar intelectualmente)
- Un ambiente centrado en el trabajo.
- Un propósito o tarea limitado en cada sesión de trabajo
- La máxima comunicación entre niños y profesores.
- Una supervisión continuada del desarrollo de los alumnos (lo que implica mantener un sistema de registro continuado).
- Implicación de los padres.
- Un clima positivo.

Lo curioso de esta secuencia de aspectos organizativos es que son comunes a cualquier contexto educativo que busque la calidad y que suelen estar presentes, al menos de forma testimonial, en cualquier proyecto educativo de centro. Ahora bien, es evidente que muchos de estos factores encuentran dificultades de diversa índole (personales, profesionales, estructurales, de control, el entorno...) para que sean una realidad. En definitiva, la atención a la diversidad busca, entre otras cosas, una mejora en la calidad educativa.

En consecuencia, podemos deducir que dar respuestas a la diversidad del alumnado en el ámbito escolar no es una tarea sencilla, ni depende de programas prediseñados desde fuera de la escuela, ni de intervenciones individuales, sino de la participación de todos los agentes implicados en la educación (familias, administración, profesorado y alumnado, fundamentalmente).

Un ejemplo claro en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria son los programas de diversificación curricular. En realidad, se trata de buscar soluciones

diferentes a casos diferentes. Esto no coincide con la idea de inclusión, que acepta que los individuos son diferentes y que presentan demandas distintas, con lo que las respuestas también lo deben ser. Al final, dicha modalidad de atención a la diversidad en el contexto educativo actual no es más que una nueva forma de segregación.

Otro ejemplo evidente en esta misma etapa son los grupos flexibles. Realmente lo que se hace es dividir el grupo en dos o tres subgrupos con diferentes competencias cognitivas de partida y se le imparte docencia por profesorado distinto y, por supuesto, con distintos grados de complejidad del mismo contenido de aprendizaje. Se trata, por tanto, de clase de EE camufladas en una falsa atención a la diversidad. Esta segregación interna (organizar los grupos por ritmos de aprendizaje, por niveles de rendimiento, o por conductas) lleva a que los posibles efectos beneficiosos derivados de la especialización de la atención se contrapongan a los efectos perjudiciales derivados del señalamiento como sujetos diferentes de los normales. Por eso, la respuesta a la diversidad constituye, en el fondo, un dilema que los profesores y responsables de la educación deben de afrontar, ya que tan malo puede resultar desconsiderar las diferencias como centrarse en ellas.

Los ejemplos mencionados con anterioridad no hacen más que resaltar la escasa preparación de los centros de Educación Secundaria para afrontar la inclusión. Esto se complica aún más debido a que el alumnado accede a la etapa de la adolescencia. Además, las propias características del sistema educativo implica que el alumnado tenga que trabajar con muchos profesores que, en general, no tienen la formación inclusiva adecuada. Tampoco el trabajo colaborativo para afrontar este problema es una prioridad que se afronte en los centros, por lo que parece más cómodo descargar la responsabilidad en el profesorado de apoyo. A todo ello, se le une que en esta etapa aumenta el nivel de exigencia, requiriendo mayores habilidades del alumnado para resolver los problemas escolares. En definitiva, parece que este no es el camino adecuado para afrontar la diversidad de una manera efectiva. Se hace necesario, por tanto, un amplio debate crítico sobre la situación actual de la atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria, con el fin de tomar acuerdos que nos permitan avanzar hacia una escuela inclusiva de calidad.

En cambio, la respuesta al tratamiento de la diversidad en un contexto educativo inclusivo se relaciona con estructuras educativas y curriculares flexibles, en contraposición al modelo actual, pensado más para la selección y segregación que para procurar el acceso de todos a un currículum común y básico.

La complejidad que presenta la sociedad actual, influenciada por la globalización económica y las crisis, las cada vez más crecientes desigualdades y conflictos sociales, la lucha por los derechos humanos, etc., hace que la diversidad en las escuelas haya aumentado de forma exponencial. En este contexto, la educación inclusiva nos ofrece la idea de pensar y planificar la escuela de una manera diferente, renovada y crítica. Se trata, como ya hemos dicho, de una escuela orientada hacia principios de equidad y compromiso con el tratamiento de la diferencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que es muy probable que la educación inclusiva constituya el reto más importante al que se enfrenta la educación del presente y del futuro. Como plantearon Lipsky & Gartner (1996), este reto no se debe reducir a la adaptación de la escuela para dar cabida a un grupo determinado de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global para responder desde la unidad y la colaboración a la diversidad de necesidades de cada alumno. En definitiva, se trata de conseguir una educación de calidad para todo el alumnado en general (Booth, 2000).

Podemos decir que la educación inclusiva o escuelas para todos (Arnáiz, 2006) tiene que encontrar la manera de educar con éxito a todo el alumnado en su diversidad (Echeita, 1994). Para Moriña (2000), se trata de una filosofía y práctica educativa emergente que pretende mejorar el acceso al aprendizaje de calidad por parte de todo el alumnado en clases ordinarias, a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco del currículum común, suponiendo una reconceptualización de la diversidad y reconstrucción del propio sistema educativo, con el objetivo de conseguir una sociedad más justa. Para Slee (2000), constituye un movimiento contra la exclusión educativa y social.

¿Qué papel puede y debe jugar el profesorado en todo este proceso? Para Lladó y Arnáiz (2010), el docente va a ser el actor principal de la escuela inclusiva. Como agente fundamental del hecho educativo, pensamos que el papel del docente va a ser determinante en este contexto, a pesar de que tanto su formación inicial y permanente con relación a nuestro objeto de estudio es, en general, insuficiente.

Por un lado, la mayoría de los docentes no están formados desde una concepción educativa que implique enseñar en la diversidad, con conocimientos y competencias para diversificar el currículum, atender a grupos heterogéneos del aula y trabajar con niños con NEE. Esto puede llevarles a ser más dependientes de los profesionales de apoyo, a buscar que sean ellos los que se hagan cargo del alumnado integrado, desintegrándolo.



A su vez, puede generar una gran inseguridad respecto a sus propias capacidades docentes, en sus posibilidades de aprender en la misma práctica de inclusión o en otras instancias de formación, como de hecho sucede en muchos casos. Por otro lado, muchos profesionales de apoyo no conocen suficientemente el currículum común, dificultándoles enormemente el orientar adecuadamente la diversificación curricular o, lo que es peor aún, llevándolos a limitar los posibles aprendizajes del alumno integrado, o su inclusión en esa materia. A esto se le suma el problema de que muchos profesionales apoyan la integración, pero sin un fundamento educativo inclusivo, lo que puede llevarles a generar modelos parciales de integración. Sin embargo, no todos los profesionales de apoyo son conscientes de lo que les falta por aprender. Por tanto, una buena formación del profesorado constituye un motor importante para el cambio hacia la escuela inclusiva (Reyes, 2010).

Existen aún obstáculos en nuestro contexto, pero también muchas oportunidades. Esto tiene que darnos la fuerza para continuar trabajando, sistemáticamente y con decisión, con metas y finalidades claras, para un futuro perfectible hacia la una educación inclusiva (Yadarola, 2006).

La escuela inclusiva no selecciona al alumnado que va a educar; su propósito es que todos y todas se sientan parte de ella, formando comunidades de aprendizaje o de apoyo (Pearpoint & Forest, 1992), donde los docentes se hacen corresponsables, asumiendo roles propios de un perfil profesional inclusivo, entre los que destacan:

- Guiar, acompañar y apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Estimular la creatividad, la investigación, la autonomía y la capacidad de pensar
- Animar e impulsar a los estudiantes al logro de los propósitos establecidos.
- Planificar, desarrollar y evaluar de manera participativa los espacios de aprendizaje.
- Promover el establecimiento de vínculos dentro y fuera de la escuela, con el objeto de fortalecer su proceso de aprendizaje.
- Impulsar el desarrollo del trabajo colaborativo para abordar, organizar y construir conocimientos y estrategias prácticas que contribuyan a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

En el camino hacia la inclusión escolar intervienen muchos agentes, que deben estar implicados y participar de criterios comunes que faciliten la intervención educativa en la práctica. Ello hace necesario definir los roles y funciones de los docentes en general,

docentes de apoyo a las NEAE, personal de los servicios sociales, de salud, etc, y, por tanto, reconsiderar sus funciones dentro de este nuevo marco educativo inclusivo.

La emergencia de un nuevo perfil del profesional obliga a considerar nuevamente el proceso de formación del profesorado, tal y como recomienda la EADSNE<sup>41</sup>, que plantea cómo el compromiso del docente y su capacidad para dar respuesta a la diversidad van a condicionar el proceso de inclusión.

Parece evidente la necesidad de una revisión de la formación inicial y permanente del profesorado con vistas al desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas. Esto les permitirá abordar el proceso de revisión con mucha más convicción y mayor conocimiento de estrategias metodológicas y curriculares que permitan atender la diversidad de una forma más eficaz. Existe un abanico de formas y contenidos que deben tomar los procesos formativos de los profesionales implicados en la inclusión. De hecho, la UNESCO (2001) destaca algunos aspectos clave para el desarrollo profesional ya sea, por ejemplo, la necesidad de concebir los procesos formativos a partir de un enfoque sistémico y basados en las necesidades reales de cada escuela, modelos *en cascada*<sup>42</sup>, formación a distancia (sólo en caso necesario), mejora de la formación inicial y permanente, adopción de nuevos roles por parte del profesorado de EE.

La respuesta docente desde una escuela inclusiva contempla cambios, que se manifiestan en: la adecuación del currículo, la adopción de un modelo colaborativo de trabajo, la asunción de cambios metodológicos, la incorporación de la formación continua a partir de la reflexión sobre la práctica, apertura del centro al entorno, adecuación de los modelos organizativos, el liderazgo pedagógico-organizativo de los equipos directivos de los centros. Coincidimos con Ríos (2005) cuando señala que la respuesta escolar inclusiva debe realizarse desde: un currículo eficaz, abierto a la diversidad y que huye de etiquetas clasificadoras para centrarse en las “barreras de aprendizaje” que dificultan el acceso al currículo y a la participación. Para ello, se precisa incidir en la organización escolar, transformando el modelo actual de estructura vertical departamental en estructuras horizontales centradas en la implicación de los equipos educativos colaborativos, mejorando la autonomía y el compromiso de los equipos directivos con el

---

<sup>41</sup> European Agency for Development in Special Needs Education.

<sup>42</sup> Son modelos de formación del profesorado en los que se forma un número relativamente pequeño de profesionales, quienes luego diseminan sus competencias y conocimiento a grupos más extensivos, los que a su vez diseminan dichos conocimientos a otros y así sucesivamente, deben ser empleados con cautela ya que el “mensaje inclusivo” puede difuminarse a medida que baja en la cascada.

cambio de los centros, la innovación y el desarrollo profesional. Este desarrollo profesional y la mejora de la escuela inclusiva deberán ir unidos, por tanto, mediante un proyecto educativo compartido (Blanco, 2006).

La realidad actual apunta que, por un lado, preparamos docentes para una escuela “normal” y, por otro, docentes para una escuela de EE. Si queremos que la educación inclusiva esté presente en nuestras escuelas habrá que preparar a todos los docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias. Esto implica cambios curriculares y nuevos enfoques en formación inicial. Se trata de retos y planteamientos que las instituciones formadoras de los docentes deben asumir. Habrá que encontrar un equilibrio entre una concepción terapéutica y otra más psicopedagógica. La escuela debe cambiar y la formación del docente debe ser otra, si se quiere hacer viable la educación inclusiva en nuestras aulas.

Con respecto a la calidad de la educación con relación a la inclusión (Ainscow, 1995; Ainscow & Haile-Giorgis, 1999; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Bayliss, 1998; Carpenter, 1992; Echeita, 1998; Echeita y Duk, 2008; Giangreco, 1999; Giné, 2001; Graden & Bauer, 1999; Martínez, 1999; Ortiz, 2000a y 2000b; Pearpoint & Forest, 1992; Pérez, 1983; Pugach, 1995; UNESCO, 1994), hay un amplio consenso en que:

- El currículo debe ser amplio, relevante y diferenciado
- La inclusión es un proceso continuo de mejora de la escuela, lo cual exige una reflexión y acomodados permanentes.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser interactivos: el conocimiento del profesor debe emerger en y desde la experimentación reflexiva.
- Una escuela inclusiva sólo es posible si se constituye como una comunidad solidaria y enriquecedora basada en relaciones positivas entre los miembros de la escuela (alumnos, padres, profesorado, personal, etc.) y en la comunidad externa.
- La escuela inclusiva debe posibilitar una educación de calidad partiendo de la igualdad de oportunidades.

Pero también la organización y gestión de los centros debe colaborar en el empeño. Así, Porter (2004, p. 17) propone algunas estrategias para caminar hacia una escuela inclusiva:

- Fomentar el sentimiento de comunidad que hay en los pueblos, las ciudades y los barrios en el que se encuentran las escuelas.

- Rechazar el método de “educación especial tradicional” segregador.
- Empezar por el medio rural<sup>43</sup>.
- Un nuevo rol para el profesorado de Educación Especial<sup>44</sup>.
- Crear estructuras de apoyo entre el profesorado.
- Colaboración con otros agentes sociales en situaciones de diversidad cultural.

Se necesita, por tanto, un cambio sustancial en la práctica educativa, y que, según Muntaner (2000), conlleva:

- La interpretación de la diferencia como un valor enriquecedor en cualquier tipo de relación, pero sobre todo las escolares y las sociales.
- La convicción por parte de los docentes de la necesidad de un cambio dentro de los centros educativos.
- Este cambio debe suponer un relanzamiento de lo pedagógico y lo educativo, y que además afecte al currículum y a la estructura de la escuela.

Para García Pastor (1999), la inclusión necesita un esfuerzo a nivel de currículum y de prácticas de enseñanza para que respondan a las necesidades de los alumnos. Esta perspectiva está asociada al desarrollo de una educación democrática, por la que tanto el gobierno como las autoridades locales y los centros tienen que adaptar sus propuestas de currículum, los apoyos para la enseñanza, las medidas fundamentadas y los contextos existentes. A continuación, se propone una síntesis en la que tratamos de vincular algunos aspectos educativos a distintos modelos de escuela (ver tabla II.25).

---

<sup>43</sup> Porter (2004) constata que en Canadá los cambios se han producido con mayor rapidez y eficacia en comunidades más pequeñas y en zonas rurales. En zonas urbanas el proceso está siendo más lento debido a que han tenido sistemas de educación especial más desarrollados y más consolidados. Por eso es más difícil la transformación.

<sup>44</sup> Pasaría a ser “el profesor de métodos y recursos” (Porter, 2004, p. 19). Algunas de las tareas más importantes serían: Colaborar con el profesorado, preparar y desarrollar programas, supervisar a voluntarios, asesoramiento a padres.

Tabla II. 25: Algunos aspectos educativos y su relación con diversos modelos de escuela

UBICACIÓN EDUCATIVA	ESCUELA ESPECIAL	ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
ALUMNADO	Especial / Diferente	Orientado tan cerca de lo normal como sea posible	Se acoge tal y como es
ESCUELA	Especial / Segregada	Una escuela "regular" seleccionada	Cualquier escuela de la comunidad
CURRÍCULUM / METODOLOGÍA	Especial	Centrada en la Asignatura	Centrada en el alumnado
DOCENTE	Educador Especial	-Docente de Clase -Docente de Recursos (u Orientador Escolar) -Especialista	Docente de Clase
EFFECTIVIDAD DEL MAESTRO	Específico para un grupo de alumnos	Sin posibilidad de cambiar. Únicamente preparado para trabajar con alumnos "normales"	Capacitado para incluir a todo el alumnado en el proceso de aprendizaje
AUTOESTIMA	Baja. Se siente diferente	Se siente mejor	Se siente muy bien acerca de sí mismo
RECURSOS DEL AMBIENTE	Muy restrictiva. Especial	Inmodificable	El menor ambiente restrictivo para todo el alumnado
COSTO	Muy alto	Costoso	Buena relación costo - beneficio
SOSTENIBILIDAD	No sostenible	No prueba ser sostenible	Sostenible
OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN	Limitadas	Parcial	Igual para todos y todas
DERECHOS DEL ALUMNO A LA EDUCACIÓN	Orientados por la caridad	Se reconoce el derecho, pero no se cumple	Iguales derechos para todos y todas
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y LA COMUNIDAD	Mínima	Mínima	Participantes activos

A la vista del esquema anterior, podemos decir que aún estamos lejos de encontrarnos en un modelo de escuela inclusiva. Aunque los problemas para ello son muchos y muy diversos, Echeita y Verdugo (2004) plantearon una serie de dificultades y hechos concretos en los que existe una mayor resistencia y que nos ayudan aún a percibir mejor la realidad actual:

- Las distintas nomenclaturas utilizadas (EE, NEE, PT, NEAE, etc.) no han llevado aparejados los necesarios cambios en el currículo y en la organización escolar.
- La utilización de inclusión como sinónimo de integración.
- No podemos entender la educación inclusiva con una actualización del término "Educación Especial", como se desprende de los planes educativos y de una práctica real segregadora.
- *La persistencia de las "etiquetas"* sobre los centros (centro de educación especial, centro de integración) y el alumnado (discapacitado, minusválido, alumnado de PT...), y su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias. Lo determinante no es el lugar ni la diversidad en el proceso de escolarización, sino la respuesta educativa global que debemos construir para avanzar hacia una sociedad sin exclusiones.

- La delegación de responsabilidad en los “especialistas” (profesorado de apoyo, orientadores, etc.), sigue siendo la tónica habitual. Así, el alumnado “normal” es responsabilidad de una parte del profesorado, y “los otros, los especiales”, responsabilidad de los especialistas.
- Esquemas organizativos rígidos centrados en los apoyos fuera del aula de referencia bajo la etiqueta de unas “falsas adaptaciones curriculares”.
- La relación de correspondencia entre el número de alumnos con NEE y los recursos asignados no hace sino reforzar el etiquetado mencionado con anterioridad.
- Los centros de educación especial no se han ido transformando progresivamente, y han retrasado el cambio hacia una educación inclusiva para todos y todas, sin exclusiones.
- La concepción y la organización actual de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), heredera de planteamientos selectivos anteriores, se ha configurado como una barrera para atender a la diversidad de alumnos que aprenden. Tampoco la formación inicial de su profesorado invita al cambio, salvo excepciones.
- El derecho a una educación inclusiva no debe agotarse en las etapas obligatorias.
- La formación inicial y permanente del profesorado no parece ajustarse al perfil profesional destinado a transformar la educación escolar hacia valores inclusivos.
- Necesidad de una reflexión crítica sobre la concepción que tenemos de la educación y de la función de la escuela en nuestra sociedad. Necesidad de relanzar el papel de liderazgo de los equipos directivos de los centros educativos.

Llegados a este punto y considerando que la inclusión es un proceso lento y complejo, proponemos, a modo de conclusión, un esquema adaptado de Parrilla (2006) y Alegre (2005) en el que se proponen una serie de fases en el trayecto desde la exclusión hasta la inclusión, teniendo en cuenta que estas fases no son períodos que se han ido sucediendo en el tiempo. Podemos decir, por tanto, que en la dinámica educativa conviven las tres primeras fases que se presentan en la tabla II.26, en el que se analizan las condiciones educativas y la problemática sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la respuesta a la diversidad.



Para posibilitar inclusión es necesario suprimir las barreras para la participación y el aprendizaje.

Tabla II.26: De la exclusión a la inclusión educativa del alumnado con DM; modificado de Parrilla (2006, p. 128) y Alegre (2005, p. 217).

<b>DESDE LA EXCLUSIÓN HASTA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DM</b>			
<b>FASE</b>	<b>CONDICIONES EDUCATIVAS</b> Alumnado con discapacidad	<b>DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	<b>SISTEMAS EDUCATIVOS Y RESPUESTA A LA DIVERSIDAD</b>
<b>Exclusión</b>	No escolarización para todos o algunos de estos grupos. Negación del derecho a la educación.	Exclusión cuando surgen dificultades.	Doble sistema educativo paralelo: segregador, pone el acento en el déficit, EE
<b>Segregación</b>	Escolarización en centros diferentes	Dificultades de aprendizaje	
<b>Integración</b>	Incorporación a la escuela ordinaria (sin que ésta haga cambios sustanciales)	NEE, aunque sigue siendo el alumno el que presenta un problema.	Doble sistema educativo integrado: se pone el acento en las NEE. Educación Especial Integrada
<b>Inclusión</b>	Escuela para todo el alumnado. La educación como derecho universal a una educación de calidad y el reconocimiento de la diversidad como un valor	Revisión y eliminación de las barreras de acceso al aprendizaje (dificultades para acceder al currículo y a la participación).	Único sistema educativo diversificado: inclusivo, pone el acento en atender a la diversidad, Educación de calidad para todos y todas.

En resumen, necesitamos revisar ciertas preconcepciones y prejuicios, todavía actuales, para seguir avanzando hacia una escuela inclusiva, orientando la cultura, la política y la práctica educativa (Booth & Ainscow, 2002).

Alegre (2005, p. 224) propone una serie de indicadores que nos pueden servir de ayuda para realizar un plan de mejora de los centros, atendiendo a las dimensiones anteriores y tomando como referencia la propuesta de Both & Ainscow (2002):

Tabla II.27: Indicadores de inclusión (modificado de Alegre, 2005, p. 224).

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>CREAR CULTURAS INCLUSIVAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construir comunidad: Acoger a todo el alumnado, colaboración entre el profesorado, colaboración con las familias (.../...).</li> <li>2. Establecer valores inclusivos: Expectativas altas sobre todo el alumnado, compartir criterios inclusivos entre los miembros de la comunidad educativa, el profesorado está implicado en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, esfuerzo del centro por disminuir las prácticas discriminatorias (.../...).</li> </ol>
<b>ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar una escuela para todos y todas: ayuda hacia el nuevo profesorado que se incorpore al centro, admisión de todo el alumnado de la comunidad (independientemente de sus condiciones de partida), accesibilidad para todo el alumnado, ayuda al alumnado de nueva incorporación (.../...).</li> <li>2. Coordinar el Apoyo para atender a la diversidad dentro del aula ordinaria.</li> </ol>
<b>DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orquestrar el proceso de aprendizaje: Unidades didácticas accesibles a la diversidad, roles activos de todo el alumnado en el aprendizaje, aprendizaje cooperativo, evaluación formativa, el profesorado de apoyo como facilitador del aprendizaje y la participación de todo el alumnado, participación de todos y todas en las actividades complementarias y extraescolares...</li> <li>2. Movilización y distribución de recursos: Sensibles con los procesos inclusivos, aprovechamiento de los recursos de la comunidad, la propia diversidad del alumnado como recurso...</li> </ol>

Todos estos cambios hacia una escuela inclusiva deben formar parte de acuerdos plasmados tanto en el Proyecto Educativo como en Proyecto Curricular de Centro y las correspondientes concreciones en las programaciones de aula del profesorado. Así,

cuanto más inclusiva sea la propuesta de enseñanza y aprendizaje, menos necesarias son las respuestas de carácter específico, especiales o aisladas (Ainnsow & Miles, 2009; Barton, 2009; Corbett & Slee, 2000).

Para resumir y aclarar la idea principal de este apartado y que no es otra que la de caracterizar la escuela inclusiva diferenciándola de la escuela integradora predominante en la actualidad, se propone el siguiente análisis (tabla II.28) teniendo en cuenta las propuestas de Arnáiz (2003) y Moraña (2002) al respecto.

Tabla II.28: Algunas diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva (modificado de Arnáiz, 2003 y Moraña, 2002).

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en el diagnóstico</li> <li>• Dirigida al alumnado con NEE (Educación Especial)</li> <li>• Se basa en los principios de igualdad y competición</li> <li>• La inserción es parcial y condicionada</li> <li>• Sólo exige cambios superficiales</li>   <li>• Se centra en el alumno, con un programa específico en aula de EE</li> <li>• Entorno de aprendizaje estable para todo el alumnado, al que se intenta adaptar el alumnado con discapacidad. Lo hará de forma pasiva si encuentra barreras para el aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en la resolución de problemas</li> <li>• Dirigida a todo el alumnado (Educación General)</li> <li>• Se basa en los principios de equidad y colaboración</li> <li>• La inserción es total e incondicional</li> <li>• Exige cambios profundos en la cultura, gestión y prácticas educativas</li> <li>• Se centra en el aula, con los apoyos necesarios dentro de la misma</li> <li>• Se modifica, si es preciso, el entorno de aprendizaje para que el alumnado pueda incorporarse a la tarea de forma activa y significativa. Se suprimen las barreras para el aprendizaje</li> </ul>

Antes de finalizar con este apartado, nos parece interesante la propuesta de Ainsow (2001) sobre algunas estrategias que pueden favorecer el desarrollo de escuelas inclusivas, que son fruto de una revisión de estudios relacionados con el desarrollo de prácticas inclusivas en distintos centros y que podemos transferir al alumnado con DM:

- Retomar lo que el profesorado y el centro ya conocen, pero que, por diversas circunstancias, no se ha podido llevar a la práctica.
- Desarrollar estrategias de comunicación y prácticas educativas que constituyan un punto de encuentro entre el profesorado, compartiendo reflexiones sobre distintas experiencias con el alumnado con DM.
- Considerar la diferencia como una oportunidad para mejorar las prácticas docentes y, en consecuencia, el aprendizaje de todo el alumnado.
- Realizar una adecuada gestión de los recursos humanos disponibles.



- Detectar y suprimir las barreras que pueden obstaculizar la participación y el aprendizaje del alumnado con DM.

Llegados a este punto, podemos considerar una serie de factores que van a condicionar una escuela inclusiva: el profesorado, la organización de centro y otros factores externos (ver figura II.17).



Figura II.17: Factores que condicionan el desarrollo de una escuela inclusiva.

Los avances y retrocesos en el tratamiento de la diversidad en las escuelas y en los cambios de la política educativa, hacen que el camino hacia la inclusión real y efectiva esté siendo muy complicado e incierto. A pesar de convenciones internacionales y la gran cantidad de profesionales preocupados por la investigación en este campo, la realidad nos muestra un panorama preocupante. Así, podemos decir que la cultura de la inclusión no se ha instalado todavía en nuestros centros, salvo excepciones. Tampoco podemos decir que la inclusión social sea precisamente un valor dominante en nuestro modelo social. Es más, parece que el hecho educativo en sí no representa un objetivo importante a desarrollar por parte de los gobiernos. Autores como Alegre (2004, p. 15) consideran que los modelos no inclusivos contribuyen al aumento de una especie de “violencia encubierta” (de género, racial, religiosa, de exclusión social, por discapacidad...) a la que hay que combatir desde el cambio en las tres dimensiones mencionadas (crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas).

Existe, por tanto, una demagogia de la diversidad que pone en contradicción tanto el discurso ideológico como el profesional y el técnico. Aún así, el movimiento inclusivo está más vivo que nunca, porque constituye, entre otras cosas, una postura no solo ante los fines de la educación, sino frente al desarrollo de la sociedad.

## II.2.5. DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A LA INCLUSIÓN SOCIAL

---

*“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser (ella misma) un factor de exclusión social”.*

UNESCO (1996, p. 59)

Los sistemas educativos, a través de mecanismos explícitos (segregación del alumnado con discapacidad en centros especiales, aulas enclave, aulas de refuerzo...) o implícitos (las prácticas selectivas, currículo cerrado y rígido, sobrevaloración de las capacidades intelectuales...), han sido los primeros en generar grandes avalanchas de alumnado en riesgo de exclusión social (Echeita y Sandoval, 2002).

La inclusión educativa se vincula clara y sustancialmente a la discusión acerca del tipo de sociedad y a la calidad de la democracia que anhelamos. Se entra en la concepción de la educación como política social central que fija las bases para un desarrollo equitativo de la sociedad bajo una visión a largo plazo. Una sociedad fuertemente excluyente atenta contra el clima de convivencia, y de organización y funcionamiento de la democracia a nivel de cada sociedad.

En este sentido, el movimiento de la escuela inclusiva es coherente con el pensamiento humanista. Se trata de plantear el sentido de la escuela en una sociedad democrática, en cuyo desarrollo juegan un papel importante las formas de organización social. En consecuencia, la propuesta de escuela inclusiva tiene también connotaciones políticas y sociales (Salvador, 2002).

Como resultado de esta correspondencia entre educación y sociedad, la escuela debe tratar de dar respuesta a las necesidades de las personas que asisten a ella. Este proceso viene favorecido por los cambios en la dinámica social y educativa que se han producido en los últimos 20 años a raíz de la incorporación de nuevas situaciones a los centros educativos como consecuencia de la aplicación de la LOGSE, destacando:

- La incorporación del alumnado con discapacidad a los centros ordinarios como consecuencia de la aplicación de la propuesta integradora.
- La extensión del concepto de necesidades educativas, incluyendo aquel alumnado que por circunstancias de desventaja sociocultural o dificultades de aprendizaje, asiste a programas de refuerzo educativo.
- La presencia masiva de alumnado extranjero.
- El aumento considerable de la diversidad del alumnado que acuda a los centros como consecuencia de la propia diversidad presente en la sociedad.

Estos cuatro aspectos se entremezclan con nuevas propuestas de intervención que se plantean desde los marcos generales de la nueva legislación (la LOE y las concreciones curriculares de las distintas comunidades autónomas), que abogan por un cambio curricular centrado en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, adquiridas dentro de propuestas metodológicas más cercanas al constructivismo y a la asunción de modelos reflexivos y de cooperación interprofesional.

Si analizamos el conjunto de los cuatro aspectos anteriores, podemos decir que se trata de las cuestiones que mayor dificultad están creando en la dinámica de funcionamiento de los centros escolares. Parece evidente que se ha querido dar una respuesta a estos problemas manteniendo las mismas estructuras pedagógico-organizativas anteriores a la incorporación de este alumnado y, además, sin considerar la necesaria formación de los distintos agentes educativos implicados en el proceso educativo de este alumnado. Así, como plantea García Pastor (2003, p. 15), el principal problema de la integración, desde sus inicios, es que “se opone a la segregación sin atacar los mecanismos de exclusión que conducen a ella”. Por lo tanto, para superar el modelo integrador es necesario reducir y eliminar primero los mecanismos de exclusión que producen segregación.

Como docente actual de un centro de Educación Secundaria, asisto año tras año a la misma perpetuación de las dificultades de cursos anteriores, pero nunca se cambia la organización ni se reflexiona colaborativamente sobre estas cuestiones. En las memorias de final de curso siempre nos disculpamos diciendo que es el alumnado el que no se esfuerza, no puede, no estudia, no tiene apoyo familiar. Siempre observamos que son los mismos los que fracasan. Por tanto, este modelo de escuela no está dando respuesta a las verdaderas necesidades que presenta nuestra sociedad, reconociendo que no es la única responsable de esta situación.

La educación inclusiva se nos presenta como una alternativa que nos invita a reflexionar sobre nuestra práctica y nuestro rol como profesionales. Constituye un nuevo reto que nos plantea la educación del presente y del futuro y en el que todos y todas debemos poner el máximo empeño. Se trata de un reto de carácter global, en el que están implicados de una manera colaborativa los distintos sectores que forman parte de la dinámica social: profesorado, familias, administración, políticos, profesorado, alumnado, etc. El debate constructivo y claro, sin culpabilizarse mutuamente, arrojará luz sobre lo que queremos, cómo hacerlo y con qué medios. Evidentemente, no se trata de algo sencillo en una sociedad en la que, en general, se promueve (implícita o explícitamente) todo lo contrario: segregación y exclusión.

A nivel educativo, este debate ya hace tiempo que comenzó<sup>45</sup>. Sabemos que existen grandes diferencias con el resto de sectores sociales implicados, aunque también creemos que existen grandes objetivos que nos unen y que están relacionados con la mejora de la calidad de vida de todas las personas, sin distinción. De modo que la sociedad y la educación se necesitan para poder avanzar juntas por la senda de la inclusión.

La colaboración de la escuela inclusiva respecto a la mejora social (Bayliss, 1999; Echeita, 1998; Giangreco, 1999; Giné, 2001; Martínez, 1999; Meijer, Pijl y Hegarty, 1999; Stainback, Stainback y East, 1994; UNESCO, 1994) se puede concretar en que constituye:

- Un medio que potencia la calidad de vida de los alumnos al favorecer interacciones recíprocas, relaciones de apoyo y un desarrollo integral de los individuos.
- Un medio ideal para favorecer la participación en la sociedad en la vida adulta.
- El mejor camino para desarrollar sociedades solidarias que potencien la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

La inclusión no se debe limitar únicamente a mejorar la escuela. De hecho, ya la UNESCO (1996) señaló que “la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal y incluye la casa, la comunidad y otras oportunidades para la educación más allá de las escuelas”. Desde este punto de vista, se hace imprescindible asumir el

---

<sup>45</sup> Numerosas investigaciones y publicaciones locales, nacionales e internacionales dan prueba de ello. La Agencia Europea de Educación Inclusiva y Prácticas de Aula recoge en el Boletín de la Agencia Europea de NEEE n.º 13 (Euronews) (2005) artículos sobre proyectos y estudios de inclusión, además de distintas iniciativas políticas en el ámbito europeo.

reto de la inclusión desde otros ámbitos, como, por ejemplo, el social y laboral. Sin embargo, hoy por hoy, aun existen muchas barreras. En algunos casos, estas barreras se derivan de la misma inexperiencia, desconocimiento y inaptitud de muchos trabajadores, empresarios y ciudadanos a compartir experiencias con personas con diferentes capacidades. En esta misma línea se sitúa la necesidad de implicar, como ya hemos dicho, a los diferentes agentes de la comunidad y en especial a los padres y las familias de todo el alumnado, que deben tomar un papel activo en el apoyo y desarrollo de iniciativas inclusivas.

El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas del entorno próximo. Se trata de una vieja idea pero llena de actualidad (Stainback y Stainback, 1999). La idea de comunidad adquiere especial relevancia en las escuelas y aulas inclusivas centradas en las formas de organización, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. En este contexto, tienen lugar situaciones en las que los individuos se sienten bien consigo mismo y con los otros, como consecuencia de ayudar y ser ayudados. Todo ello contribuye a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad.

En definitiva, “una sociedad inclusiva viene caracterizada, entre otras cosas, por un esfuerzo para alcanzar una menor desigualdad, un equilibrio entre los derechos de los individuos y sus deberes y una mayor cohesión social” (Britton y Casebourne 2002, p. 14). De modo que será muy difícil la inclusión educativa sin inclusión social (ver figura II.18).



Figura II.18: La inclusión como concepto general es el resultado de la acción educativa y social.

## **II.3.**

# **EDUCACIÓN FÍSICA, DISCAPACIDAD MOTRIZ Y AUTOCONCEPTO**

## **HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA**



**II.3.1. Educación Física y diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): de las NEE (LOGSE) a las NEAE (LOE)**

**II.3.2. Análisis de currículo de Educación Física de Canarias para la ESO, desde una perspectiva inclusiva**

**II.3.3. Tendencias metodológicas en Educación Física y su respuesta ante la diversidad**

**II.3.4. Educación Física y discapacidad motriz. De los criterios de clasificación a los descriptores de competencia personal**

**II.3.5. Autoconcepto y discapacidad motriz en el contexto de una Educación Física inclusiva**

**II.3.6. La formación inicial del docente de Educación Física en un marco educativo inclusivo**

II.3.6.1. El pensamiento del profesorado

II.3.6.2. La diversidad en los planes de estudio en España.

II.3.6.3. Hacia una formación inclusiva del docente de Educación Física dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Una vez analizado el concepto de inclusión y de educación inclusiva, en este capítulo nos centraremos en el papel que debe jugar la Educación Física (EF) en un contexto de enseñanza-aprendizaje inclusivo.

Inicialmente, parece pertinente, dar una visión general sobre los aspectos esenciales que se deben considerar en una EF inclusiva y analizar el modelo curricular vigente en la realidad educativa del momento en el que se realiza esta investigación. A continuación, nos centraremos en el autoconcepto y la discapacidad motriz dentro de este contexto inclusivo, teniendo en cuenta que estos conceptos interactúan entre sí y que, en consecuencia, deben tener un tratamiento global.

Por último, trataremos la cuestión del pensamiento, la formación inicial y permanente del profesorado y su influencia en los procesos de inclusión del alumnado en las clases de la EF, especialmente del alumnado con discapacidad motriz (DM).

### **II.3.1. EDUCACIÓN FÍSICA Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO). DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (LOGSE) A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (LOE).**

---

*“Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas especiales para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, sino en la adopción de un modelo de desarrollo del currículum que facilite el aprendizaje de todo el alumnado en su diversidad”.*

Muñoz y Maruny (1993, p. 14)

Después de algo más de veinte años de la promulgación de la LOGSE, a más de diez de la propuesta de la Ley de Calidad (LOCE) (que no llegó a aplicarse) y a siete años de la entrada en vigor de la LOE, podemos decir que la situación real de la atención a la diversidad con respecto a la EF en la Educación Secundaria está lejos de las expectativas creadas al inicio de la aplicación de estas normativas.

Una reflexión sobre la filosofía integradora que emana de la LOGSE<sup>46</sup> (art. 36 y 37) pone al descubierto la contradicción existente entre el estado real y el marco legal de los

---

<sup>46</sup> Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, que sustituye a la Ley General de Educación de 1970 y que ha sido derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006.

centros escolares. Este viejo problema, con necesidad de nuevas soluciones, debe suponer una reconceptualización de la *diversidad* (López Melero, 1995), a partir de la concepción de una didáctica inclusiva.

El actual momento de debate e incertidumbre acerca del futuro de la educación inclusiva en el marco curricular de la LOE nos hace plantearnos investigaciones como la que abordamos, con el fin de colaborar en la superación del modelo integrador de la LOGSE. Desgraciadamente, parece que el modelo de inclusión ha sido escasamente comprendido y asumido. Como ya la evolución de esta normativa ha sido analizada en el apartado II.2.1.2. de este marco teórico, en este apartado nos centraremos en la influencia que estas leyes han tenido sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en la EF, ya que esta investigación se encuentra a caballo entre el final de la LOGSE y el comienzo de la LOE.

Al contrario que otras leyes anteriores, la LOGSE ofrecía un modelo descentralizado que el MEC cedió a las distintas comunidades autónomas con competencias en la gestión educativa, que lo desarrollaron mediante decretos para cada etapa educativa, pudiendo incorporar un porcentaje considerable de contenidos curriculares. De su análisis se desprende una concepción curricular aperturista y flexible vinculada a una escuela comprensiva (Ríos, 2004) y abierta a la diversidad (Arráez, 2003). Esta concepción no sólo llevó aparejado un cambio en la terminología (del alumnado de “educación especial o deficiente” al alumno con “necesidades educativas especiales”), sino que ha proporcionado un marco legal favorable a la integración-normalización e individualización del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Arráez, 2003), a partir de medidas organizativas y curriculares, que posibilitaron la participación del alumnado con NEE en las prácticas educativas. Se parte, por tanto, de un “paradigma competencial” (Ríos, 2004, p. 155) en el que se proponen las adaptaciones curriculares como estrategia para atender a la diversidad. En este contexto, el apoyo, la orientación y el asesoramiento se plantean como recursos importantes para facilitar la atención a la diversidad, aunque debemos decir que la materia de EF suele carecer de estos recursos, lo que le da una mayor complejidad a la respuesta educativa a las NEE por parte del docente. Un aspecto relevante que incluyó la LOGSE es que desaparece la política tradicional de declarar “exento” de las clases de EF a todo el alumnado con dificultades, incorporándose las adaptaciones curriculares.

La LOGSE representó una ley relevante para la integración del alumnado con NEE en la escuela ordinaria. Conllevó la normalización e individualización de la enseñanza, la



creación de una escuela comprensiva, no segregadora, que atiende a la diversidad, la necesidad de una evaluación psicopedagógica y la necesidad de dotar de mayores recursos humanos y materiales a los centros para atender a esta diversidad. La realidad nos pone de manifiesto que, aunque se han producido avances considerables, existen muchas lagunas y barreras pedagógicas y organizativas que todavía no han podido superarse. Parece, por tanto, que la realidad de la práctica educativa vaya por detrás de la construcción del propio discurso normativo.

La LOE va a diferenciar entre alumnado con necesidades educativas específicas (dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar, como: víctimas de violencia de género, terrorismo o, incluso, acoso escolar) y alumnado con NEE que requieren apoyos y atención educativa específica (discapacidad y trastornos graves de la conducta). Con ello, parece que, con la implantación de la LOE, el término NEE se amplía también a otros grupos con necesidades educativas específicas. De su análisis, se desprende que esta Ley plantea prestar más atención si cabe al alumnado con dificultades, estableciendo la necesidad de promover una mayor equidad e igualdad y mejorando su desarrollo dentro del marco escolar. Se pretende, de hecho, concretar en la práctica lo que sólo en la teoría se plasmó en la ley anterior. En consecuencia, la atención al alumnado con NEE no se centra en su “discapacidad”, sino en su “necesidad”; por lo que esto se convierte en un problema y un reto para el centro y para el docente. En definitiva, no va a ser el alumnado con dificultades el que tiene que adaptarse al sistema sino es la enseñanza la que tiene que adecuarse al modo de aprender y de mejorar de cada alumno, en función de sus capacidades y de sus necesidades, sean o no especiales (Arnáiz, 1996). Consideramos la diversidad como un elemento enriquecedor del propio sistema y que debe ser tenida en cuenta en la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, coincidimos con Timón y Hormigo (2010), quienes entienden la atención a la diversidad en EF, en el marco LOE, como:

(...) el conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística,

discapacidad motriz, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y el lenguaje, de desajuste curricular significativo. (p. 9).

De lo anteriormente expuesto, se desprende que la atención a la diversidad constituye uno de los pilares fundamentales en los que se apoya la educación para todos, que se promueve con la LOE. Así, una educación de calidad debe ajustarse a la realidad y a la diversidad del alumnado, potenciando la igualdad de oportunidades y la equidad. Estos aspectos deben contemplarse en los distintos documentos oficiales del centro (proyecto educativo, proyecto curricular, programación didáctica y programación general anual).

A lo largo del tiempo, los distintos sistemas educativos han dado una determinada respuesta a la diversidad del alumnado que, a su vez, han generado cambios organizativos y pedagógicos en los centros docentes. Con el objeto de situarnos ante el problema, nos apoyamos en la clasificación de Alegre (2005), que propone la existencia de tres sistemas educativos que han intentado abordar la diversidad del alumnado: el primero pone el acento en el déficit (segregador), el segundo pone el acento en las NEE (integrador) y el tercero pone el acento en atender la diversidad con calidad (inclusivo). Podemos observar la evolución de la inclusión en el siguiente esquema:

Tabla II.29: Sistemas educativos y respuesta a la diversidad (modificado de Alegre, 2005)

Doble sistema educativo: Paralelo	Segregador. Pone el acento en el déficit. Educación Especial (EE)	<b>LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 (LGE)</b>
Doble sistema educativo: Integrado	Integrador. Pone el acento en la NEE EE integrada	<b>LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE 1990 (LOGSE)</b>
Único sistema educativo: Diversificado	Inclusivo. Pone el acento en atender a la diversidad. Educación de calidad para todos y todas.	<b>LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 2006 (LOE)</b>

Alegre (2005) habla de “educación integrada” cuando ponemos el acento en la tasa de asistencia del alumnado con dificultades a la escuela ordinaria; mientras que la “educación inclusiva” pone el acento en la calidad del aprendizaje. En la primera concepción, el alumnado con dificultades es el problema al que hay que dar solución, mientras que, en la segunda, es el sistema el que tiene que transformarse para satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado.

Un modelo inclusivo que dé respuesta a la diversidad del alumnado necesita profundos cambios, tanto a nivel organizativo como culturales y de gestión (Both y Ainscow, 2002). Por tanto, hablamos de la necesidad de realizar cambios que van a involucrar a la totalidad del sistema educativo. Estos cambios se relacionan con la presencia de un currículum abierto y flexible que dé lugar a un modelo de escuela versátil (Martín, 1996), abierta al entorno, flexible, funcional, participativa, con evaluación continua y formativa, diversidad de espacios, horarios flexibles, etc. En cualquier caso, pensamos que los centros no son ni totalmente versátiles ni totalmente tradicionales, sino que conviven estrategias organizativas variadas. Lo que si podemos decir es que las prácticas que allí se generan permiten establecer perfiles de centros que pueden estar más cerca de la integración o de la inclusión. Para conocer mejor este perfil, Both y Ainscow (2002) aportaron el *Index for inclusión*, que tiene como objetivo valorar el desarrollo inclusivo de los centros teniendo en cuenta 3 dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Cada dimensión se compone de varias secciones que, a su vez, contienen indicadores inclusivos. Nuestra investigación va a estar centrada en una de estas tres dimensiones: la mejora de las prácticas educativas inclusivas en EF.

Revisando la normativa más importante sobre la atención a la diversidad en los últimos 20 años (1990-2010) en el ámbito de Canarias (comunidad autónoma con transferencias en Educación desde 1982), podemos encontrarnos que, en la actualidad, se produce una convivencia pacífica entre normas LOGSE y LOE (ver tabla II.30):

Tabla II.30: Normativas sobre atención a la diversidad en el período 1990-2010 en Canarias. Se excluyen las resoluciones.

NORMA	LOGSE	LOE	OBSERVACIONES
ORDEN de 28 de abril de 1989, por la que se regula la planificación de la Educación especial en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 074, de 31/05/1989)			Derogada por Orden de 7 y 9 de abril de 1997 (BOC 053, de 25/04/1997)
DECRETO 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOC 131, de 11/10/1995)	X		Derogada Por Decreto 104/2010 (BOE 06/08/2010)
ORDEN de 7 de abril de 1997, por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de centro y las individualizadas en el marco de la atención a la diversidad (BOC 053, de 25/04/1997)		X	Derogada por orden de 13 de diciembre de 2010 (BOC 250, de 22/12/2010)
ORDEN de 9 de abril de 1997, sobre la escolarización y recursos para alumnos/as con necesidades educativas especiales por discapacidad derivada de déficit, trastornos generalizados del desarrollo y alumnos/as hospitalizados (BOC 053, de 25/04/1997)		X	Derogada por orden de 13 de diciembre de 2010 (BOC 250, de 22/12/2010)
DECRETO 51/2002, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC 55, de 30/04/2002.		X	Derogado por el Decreto 127/2007, de 24 de mayo (BOC 910, de 7/6/2007)
ORDEN de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (BOC 149, de 01/08/2005)		X	Vigente

NORMA	LOGSE	LOE	OBSERVACIONES
ORDEN de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 124, de 21/06/2007)		X	Derogada por el Decreto 104/2010, de 29 de Julio (BOC 154, de 06/08/2010)
DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 910, de 07/06/2007).		X	Vigente
DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias (BOC 154, de 06/08/2010)		X	Vigente
ORDEN de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250, de 22/12/2010).		X	Vigente

Como podemos observar en la tabla anterior, la normativa vigente sobre atención a la diversidad aparece publicada en el Boletín Oficial de Canarias (BOC) en la segunda mitad del año 2010, con la excepción del Decreto 127/2007 por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la Orden de 22 de Julio de 2005 por la que se regula atención educativa al alumnado con altas capacidades. Con ello, se ratifica lo mencionado anteriormente con relación a la convivencia de las dos leyes educativas en el período de realización de esta investigación. Parece pertinente, entonces, analizar el Decreto 104/2010, la Orden de 13 de diciembre de 2010 y el Decreto 127/2007 para completar la información aportada con anterioridad sobre la atención a la diversidad en el marco LOGSE.

El **Decreto 104/2010** regula la atención a la diversidad del alumnado y, especialmente, la atención de quienes presentan NEAE, contempladas en los artículos 71 a 79 (Título II) de la LOE. Se concibe la atención a la diversidad como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los escolares como principio y no como una disposición que corresponde a las necesidades de un grupo reducido de alumnado. De este modo, las medidas y acciones para la atención a las NEAE deben ajustarse a los principios de normalización de servicios, de flexibilidad en la respuesta educativa y de prevención en las actuaciones desde edades más tempranas y de atención personalizada.

La **Orden de 13 de diciembre de 2010** desarrolla el Decreto 104/2010. Esta Orden encuentra su fundamento en el reconocimiento y aceptación de las diferentes necesidades educativas que presenta la diversidad de los escolares en las aulas, y en el ajuste de las respuestas a las posibilidades y capacidades de cada uno de ellos. Plantea, como medidas extraordinarias en la ESO, las adaptaciones de acceso al currículo (AAC), las adaptaciones curriculares (AC) y las adaptaciones curriculares significativas (ACUS).

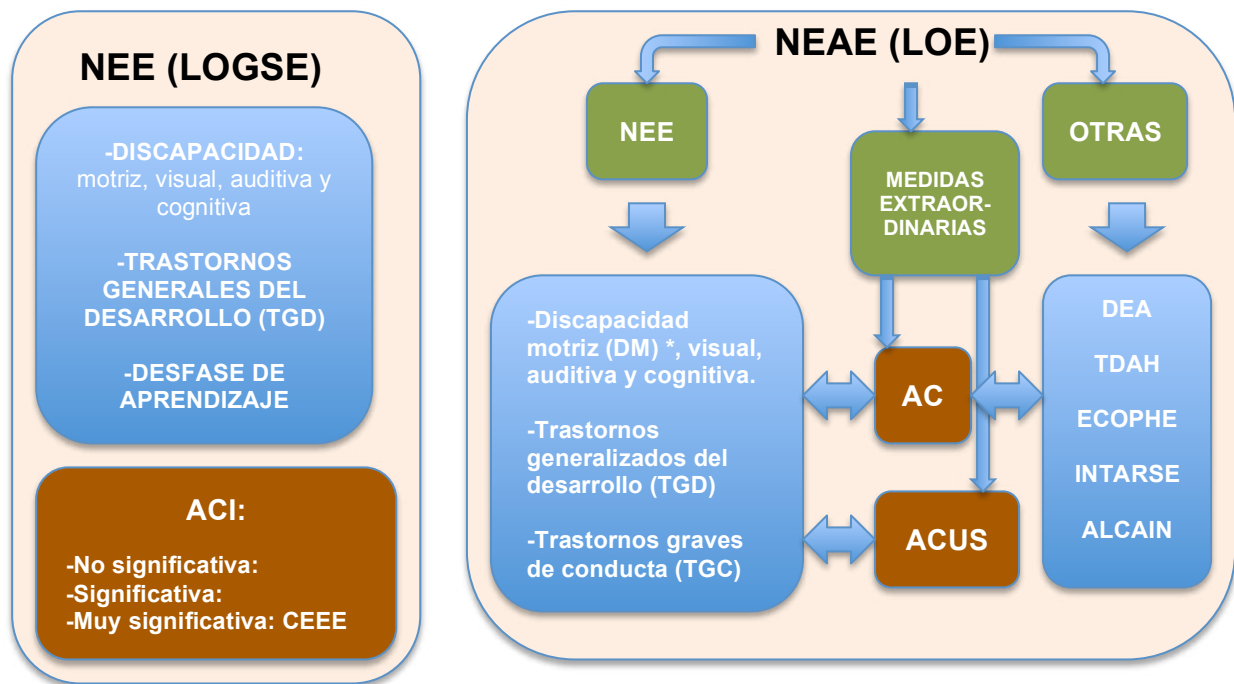
Estas medidas pretenden promover el desarrollo pleno y equilibrado del alumnado, estableciendo las estrategias organizativas y didácticas adecuadas para que el escolar desarrolle las competencias básicas. Las AAC son aquellas modificaciones, provisiones de recursos o estrategias para el acceso al espacio educativo o a la comunicación, y que hacen posible y facilitan preferentemente al alumnado con NEAE su participación en las actividades educativas ordinarias. La AC en la materia de EF es una medida extraordinaria y está dirigida al alumnado con NEE, DEA, TDAH, ECOPHE, INTARSE y ALCAIN, es decir, al alumnado que pueda presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, trastornos por déficit de atención con y sin hiperactividad, especiales condiciones personales o de historia escolar, incorporación tardía al sistema educativo o altas capacidades intelectuales, respectivamente. Estos ajustes afectan a los elementos del currículo e implican la adecuación de los objetivos, contenidos, metodología o criterios de evaluación de la materia EF adaptada, pudiéndose llegar a la supresión de algún contenido sin que afecten a la consecución de los objetivos y al grado de adquisición de las *competencias básicas*<sup>47</sup> en esta materia adaptada. La ACUS, en EF, tiene carácter extraordinario y está dirigida al alumnado con NEE. Estos ajustes curriculares afectan a los elementos del currículo e implican la adecuación o la posible supresión temporal o definitiva, en su caso, de objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología o criterios de evaluación.

Muchas de estas cuestiones ya estaban presentes en el **Decreto 127/2007**, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, reconociendo la atención a la diversidad como uno de los principios fundamentales en la intervención educativa. En el artículo 12 se establecen las medidas generales para atender a la diversidad, mientras que en el artículo 13 se trata la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), aspecto que también se incorpora posteriormente en la Orden de 13 de diciembre de 2010.

A continuación, se presentan y comparan las NEE (LOGSE) y las NEAE (LOE) (ver figura II.19). Podemos observar que la propuesta LOE ofrece mayores posibilidades a la hora de diversificar la atención al alumnado con necesidades educativas. Se trata de un aspecto que nos ofrece mayores posibilidades potenciales para la inclusión.

---

<sup>47</sup> Según el Decreto 127/2007, de 24 de mayo (BOC 113, de 7 de junio), constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Son 8 las competencias básicas a desarrollar desde la materia de EF: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (art. 7, apdo. 1, pp. 12884-12885).



(\*) El alumnado presenta NEE por DM cuando manifiesta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato locomotor por una disfunción en el sistema óseo o articular, muscular o nervioso, que en grados variables limita algunas actividades de los hábitos de la vida diaria que pueda realizar el resto del alumnado de su misma edad y que tenga implicaciones importantes en su aprendizaje escolar (Orden de 13 de diciembre de 2010, p. 32390)

Figura II.19: Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y medidas extraordinarias en la ESO

El alumnado con DM que participa en nuestra investigación tiene una adaptación curricular significativa (ACI), según la terminología LOGSE. En cambio, si tenemos en cuenta el criterio LOE, podemos decir que existen distintos tipos de adaptaciones curriculares (un caso con AC y 8 casos con ACUS), como se verá en la descripción de los diferentes casos, en el apartado metodológico de la investigación.

La atención a la diversidad en el marco escolar desde una perspectiva inclusiva, debe estar concretada en el proyecto educativo, en el proyecto curricular de centro y en las distintas programaciones didácticas de los departamentos, con el objetivo de que el profesorado lo incorpore de forma práctica a sus respectivas programaciones de aula.

Timón y Hormigo (2010) plantean la necesidad de que el claustro de profesores llegue a un consenso sobre distintos aspectos vinculados a: la *concepción educativa* (modelo de escuela inclusiva, concepción de la educación de calidad para todos y todas, concepción del modelo de enseñanza-aprendizaje colaborativo, concepción de la diversidad), la *estructura organizativa* (flexible, participativa, funcional, adaptada a la realidad de cada entorno educativo, que contenga un plan de atención a la diversidad real y funcional); y la

*dotación de recursos* (personales: apoyos a la inclusión, equipo psicopedagógico, fisioterapia...; materiales y recursos adaptados: mobiliario y material didáctico, fundamentalmente; y estructurales: rampas de acceso, ascensores, adaptación de aseos...).

En resumen, una escuela que realmente se plantee atender a la diversidad con eficacia debe emprender una serie de acciones dirigidas a replantear su estructura y organización, con el propósito de que pueda atender a todo el alumnado (Puigdemívol, 2009). En esta interacción del centro escolar, la EF debe proyectar sus iniciativas más allá del currículo de la materia.

En la medida en que este proceso avance, nos acercaremos a la concepción de una escuela inclusiva. Para ello, es importante tener en cuenta las siguientes cuestiones (Puigdemívol, 2009):

- Necesidad de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Es conveniente que la atención a la diversidad se realice dentro del aula-cancha ordinaria, con los apoyos necesarios. La investigación (Block & Zeman, 1996; Obrušníková, Válková & Block, 2003; Gomendio, 2000) muestra que esta dinámica favorece el aprendizaje de todo el alumnado. Debemos fomentar prácticas inclusivas que surjan de proyectos colaborativos en los que participen conjuntamente el profesorado de apoyo y el profesorado de EF, teniendo en cuenta las características y competencias iniciales que presente alumnado con DM.
- La inclusión no es patrimonio del grupo-clase, sino que debe extenderse a todo el centro y, por extensión, a toda la comunidad escolar (familias, alumnado, profesorado, administración educativa). El sentido de comunidad y la noción de pertenencia a ella son aspectos fundamentales y referentes de una escuela inclusiva (Stainback & Stainback, 1999; Ainscow, 2001).

Aunque todavía estamos lejos de conseguir que las sugerencias de Puigdemívol (2009) sean una realidad, ya se han puesto las primeras piedras para ir construyendo este gran edificio que es la inclusión y donde todos podamos compartir proyectos de acción que posibiliten el desarrollo y el aprendizaje desde la diversidad. Para ello, me uno a las propuestas de este autor para conseguir una EF más inclusiva: normalizar la colaboración entre los distintos profesionales y agentes implicados (profesorado, alumnado, profesorado de apoyo, fisioterapeuta, etc.), reflexionar sobre la utilización de

estrategias didácticas que favorezcan la inclusión de todo el alumnado en las tareas motrices propuestas, comprometerse personal y profesionalmente con la inclusión, mejorar las expectativas de participación en distintas actividades físicas del alumnado con DM (en entornos escolares o extraescolares), compartir las adaptaciones curriculares del alumnado con DM con el resto de profesionales del equipo educativo y establecer criterios comunes de intervención docente en aquellos aspectos pedagógicos que se consideren.

A pesar de estas declaraciones, podemos decir que la situación actual de la EF en la Educación Secundaria, con relación a la atención al alumnado con NEE, no presenta un panorama demasiado optimista. Investigaciones como las de Hernández Vázquez (2000) y Sanz, Reina, Mendoza (2001) ya resaltaban, entre otras cosas, una baja formación del profesorado para afrontar procesos de inclusión en sus aulas, aspecto que se sigue detectando en investigaciones más recientes (Crawford O'Reilly & Flanagan, 2012; Díaz del Cueto, 2009; Grenier, 2011; Lorenzi, 2012).

Por tanto, se hace necesario un amplio debate sobre las prácticas educativas para dar un paso hacia delante. En ese debate deben intervenir todos los miembros de la comunidad educativa. Está en juego el desarrollo de la inclusión como modelo educativo.

### **II.3.2. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE CANARIAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA.**

---

*“A la hora de tratar cuestiones de igualdad, equidad e inclusión, no podemos limitarnos a los contextos ‘inmediatos’ de la Educación Física y el Deporte Escolar. En vez de eso, debe reconocerse que estos contextos mantienen relaciones dinámicas con los contextos sociales, culturales, políticos y económicos más amplios”*

Penney (2002, p. 11)

Teniendo en cuenta las palabras de Penney (2002), podemos decir que la discusión sobre cómo promover prácticas inclusivas dentro de la EF ocurre en diferentes áreas y a distintos niveles. Junto con otras estrategias para promover prácticas inclusivas, el currículo de EF puede tener un efecto muy importante sobre la inclusión. Los debates



sobre esta cuestión han sido testigos de cómo, en las dos últimas décadas, la inclusión ha asumido un protagonismo creciente en los currículos de la EF.

Comenzaremos este apartado realizando un breve análisis de la situación actual de la EF que justifique su grado de aportación a la inclusión. La irrupción de nuevas teorías en el campo educativo, junto con la influencia de distintas perspectivas y enfoques, están creando la necesidad de revisar los supuestos pedagógicos de la EF. En consecuencia, se ha tratado de superar la orientación dualista, mecanicista y biologicista, aspectos que han sido hegemónicos de la EF en los sistemas educativos tradicionales. Esta revisión está permitiendo la incorporación de enfoques pedagógicos alternativos, entre los que se incluye la inclusión educativa.

Ante este panorama, parece que las escuelas e institutos pueden ofrecer iniciativas, junto a otras instituciones, para realizar una distribución más democrática de las experiencias y saberes ligados al cuerpo y al movimiento. La EF ofrece un gran potencial como perspectiva más solidaria, tolerante y respetuosa que posibilita la participación activa de todo el alumnado.

Somos conscientes de que se trata de un proceso complejo que choca con los valores competitivos de la sociedad de mercado en la que estamos inmersos, acentuado con la actual crisis mundial del estado del bienestar que no hace más que incrementar las diferencias sociales de partida.

Pero, ¿qué decisiones pedagógicas y curriculares se deben tomar sobre los aspectos que se deben incluir en un currículo de EF? Theodoulides (2003b) plantea que estas decisiones se suelen tomar en función de tres factores principales: los requisitos del currículo de mínimos para todo el estado, las ideologías del docente de EF y los recursos disponibles. Dependiendo de la opinión de cada uno, los requisitos del currículo podrían verse de modos distintos. Su naturaleza prescriptiva, que establece claramente lo que los departamentos deben enseñar, podría considerarse que limita las posibilidades de ampliar el acceso de los alumnos al conjunto de tareas motrices planificadas. Por otro lado, la flexibilidad del currículo, que da libertad de elección al docente sobre qué enseñar una vez se hayan cumplido los requisitos mínimos de las órdenes respectivas, puede verse como una posibilidad adicional de desarrollar prácticas inclusivas. Independientemente de la postura que uno adopte, podemos decir que el currículo plantea algunas restricciones iniciales, ya que no hay un lienzo en blanco sobre el que empezar a trabajar. De ahí que las ideologías del profesorado sobre la naturaleza de la

EF se conviertan en factores cruciales a la hora de construir el currículo, ya que son estas creencias las que determinan la amplitud de la materia de estudio que debe enseñarse y cuánto tiempo debe dedicarse a ella. Además, los recursos (espacios interiores y exteriores, personal, financiación, material didáctico etc.) afectarán a las decisiones que se tomen sobre la planificación del currículo, hasta el punto de que éste sólo pueda ofrecer aquello que los recursos puedan permitir. Tal vez, lo que sea más importante es hasta qué punto el profesorado se compromete a superar las desigualdades y la exclusión social. Podría decirse que es más sencillo promover las prácticas inclusivas a través de una acción positiva que crear nuevos recursos, especialmente si dependen de una gran financiación. Un cambio en la manera de pensar no requiere ninguna obligación financiera, simplemente un compromiso para cuestionar las asunciones de uno mismo y explorar nuevas ideas. Por tanto, un currículo inclusivo no surge por generación espontánea, sino que debe, planificarse (Theodoulides, 2003b).

El punto de partida para explorar cómo planificar un currículo inclusivo de EF es una evaluación del marco curricular actual. Para ello, las preguntas importantes son: ¿qué ofrece el currículo actual al alumnado? ¿cómo se han tenido en cuenta las cuestiones relacionadas con la inclusión en la planificación?

Para cumplir los requisitos mínimos de las órdenes pertinentes, el alumnado recibe un currículo de EF amplio y equilibrado, generador de experiencias de aprendizaje. Pero parece que la realidad nos ofrece una visión distinta. La misma metodología puede excluir a parte del alumnado de las clases de EF cuando el docente no ofrece distintas posibilidades de participación activa en las clases.

Una primera cuestión que debe reconocerse en todo currículo es que debe cubrir las necesidades físicas, motrices, cognitivas, emocionales y sociales de todo el alumnado en su diversidad. En este sentido, Clarke & Nutt (1999) proponen que:

Todo el mundo debería tener la oportunidad de trabajar con otros de distinto nivel de destreza y aptitud, de manera que puedan aprender a apreciar y valorar los distintos tipos de logro y las contribuciones individuales que todos pueden aportar al proceso de aprendizaje. (p. 220).

En la misma línea, Sudgen & Talbot (1998) plantean que para facilitar la inclusión en EF se hace necesario un cambio desde una visión del currículo tradicional (centrado en el

“aprender a moverse”), en el que se enseñan habilidades motrices, hacia otra concepción más abierta y flexible (centrada en el “moverse para aprender”), donde el profesorado de EF tenga en cuenta el proceso de aprendizaje y no solo los resultados, con el fin de asegurar que todo el alumnado con NEE tenga la oportunidad de mostrar un amplio rango de experiencias de aprendizaje a través del movimiento.

Por otro lado, Theodoulides (2003b) también plantea mejorar el acceso al currículo a través de los intereses del alumnado, ya que son un punto central de la innovación y el cambio dentro del desarrollo curricular. Ampliando el rango de actividades físicas ofrecidas a los alumnos, el currículo de EF podría desempeñar un papel más importante a la hora de reducir las etiquetas discriminatorias que a menudo se adjudican a algunas actividades físicas. También, señala este autor que un buen currículo de EF debe promover prácticas inclusivas a través de un programa comunitario más amplio o la organización de actividades extracurriculares.

El currículo de EF necesita estar más contextualizado y adaptado a la vida real del aula, constituyendo un instrumento facilitador de un aprendizaje compartido y socializado. Si la EF debe volverse más inclusiva, un requisito será que los docentes desarrollen un enfoque más crítico sobre lo *que* enseñan, *cómo* lo enseñan y, lo que es más importante, *por qué* lo enseñan.

Además, para que los docentes de EF puedan favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso al currículo, necesitan reconocer las necesidades individuales del alumnado. Dyson (1999) apoya este punto de vista y afirma que la igualdad de oportunidades y la inclusión deberían estar relacionadas con valorar las diferencias y crear sistemas en los que los alumnos con discapacidad sean tratados igual, pero al mismo tiempo de diferente manera, con el fin de cubrir sus necesidades individuales.

Como ya hemos indicado, no basta con asegurar que la inclusión se refleje en los documentos oficiales. Es necesario también un compromiso personal y profesional para transformar la prescripción educativa en una práctica pedagógica inclusiva eficaz, teniendo en cuenta el planteamiento de un enfoque educativo centrado en la persona (Vickerman, Hayes & Whetherly, 2003)

Para finalizar con estas ideas, realizaremos un análisis comparativo, desde una perspectiva inclusiva, entre los dos currículos de EF de la Educación Secundaria Obligatoria para Canarias que han servido de referencia a esta investigación. Nos

referimos, en concreto, al análisis de los Decretos 51/2002<sup>48</sup> y 127/2007 vinculados con la LOGSE y la LOE, respectivamente, ya que este estudio ha sido realizado en un período de transición entre ambas leyes educativas. El análisis nos ayudará a valorar ambos diseños con relación a su aportación potencial a la atención a la diversidad en el ámbito de la EF en la Educación Secundaria Obligatoria en el contexto de Canarias. Para ello, analizaremos ambos marcos curriculares desde una perspectiva inclusiva.

Los profundos cambios que se vienen produciendo en el sistema educativo español en las últimas décadas debido, fundamentalmente, a nuestra incorporación y adaptación al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han dado lugar a una situación de incertidumbre en el enfoque de contenidos inclusivos, que demanda una reflexión crítica sobre las prácticas docentes que, sin duda, van a tener su referente normativo en el currículo correspondiente.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, necesitamos un currículo que constituya un instrumento útil y eficaz, que sirva de referente al profesorado para orientar su práctica (Coll, 1991). Coincidimos con Lleixá (1998) cuando plantea que el currículo debe ser un nexo de unión entre la teoría y la práctica, entre la planificación y la acción; en definitiva, entre las intenciones educativas y la realidad pedagógica (Cumellas, 2009). Se trata, por tanto, de una concepción dialéctica y crítica del currículo (Kirk, 1990) que contemple una estrecha relación entre la teoría y la práctica educativa. Un currículo potencialmente inclusivo necesitará de una alta dosis de flexibilidad para ajustar las tareas a todo el alumnado (Hernández Vázquez, 2010).

En definitiva, una práctica educativa inclusiva de calidad en EF se verá favorecida por la adopción de un currículo flexible y abierto a la diversidad, donde el docente actúe como un mediador y orientador en el aprendizaje (Ríos, 2009), teniendo en cuenta la gestión adecuada del currículum oculto (Devis, Fuentes y Sparkes, 2005; Kirk, 1990, 1992). Por ello, se hace necesaria una reflexión crítica del docente sobre el contenido del currículo (Cumellas, 2009) con el objeto de tomar conciencia sobre su responsabilidad educativa y la necesidad de un compromiso real con la diversidad del alumnado. Así, coincidimos con Flecha (2008) en el deseo de que una escuela de calidad debe tender hacia la inclusión, siendo necesario, para ello, contar con un currículo inclusivo (Guarro, 2008) y democrático caracterizado por ser: común, cooperativo, realizable, práctico, útil, reflexivo, moral y planificado (Guarro, 2007). En nuestra investigación, el currículo se presenta

---

<sup>48</sup> Este currículo deroga el Decreto 310/1993, que fue el primer currículo LOGSE de EF en la Educación Secundaria Obligatoria para Canarias.

como un instrumento dinámico que va adquiriendo relevancia a medida que se concreta en la práctica a partir de la intervención didáctica inclusiva.

Teniendo en cuenta esta concepción del currículo de EF, analizaremos a continuación los Decretos 51/2002 y 127/2007 con el objetivo de constatar en qué medida favorecen la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Ciertamente, podríamos incorporar distintas perspectivas en el análisis (teorías, enfoques, marcos de racionalidad...), pero nos centraremos en las más relevantes para nuestra investigación, aunque no con el objetivo de profundizar en ninguna de ellas. Para esto, remitiremos al lector a las fuentes originales. Consideramos importante incorporar los marcos de racionalidad (López Pastor, Monjas, y Pérez, 2003) a nuestro análisis ya que suponen estructuras de pensamiento que van a condicionar la práctica educativa y que van a tener influencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la inclusión. López Pastor et al. (2003) distinguen entre racionalidad técnica y práctica, añadiendo Gómez Rijo (2012) la racionalidad crítica. En la tabla II.31 se presentan las concepciones más relevantes sobre estas estructuras de racionalidad.

Tabla II.31: Modelos de racionalidad, EF y formación del profesorado, modificado de López-Pastor et al. (2003, p. 36) y Gómez-Rijo (2012, p.90)

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA	RACIONALIDAD CRÍTICA
<b>Paradigmas de investigación</b>	-Positivista -Técnico -Cuantitativo -Generalización	-Interpretativo -Práctico -Cualitativo -Casos	-Socio-crítico/emancipativo - Cambio/transformación -Cualitativo -Casos
<b>Enfoque de la EF</b>	Rendimiento físico-deportivo	Participación-educación desarrollo personal	Cambio, emancipación
<b>Enfoque curricular</b>	Currículo por objetivos	Currículo como proyecto y proceso	Currículo como praxis
<b>Contenidos de la EF</b>	Exclusivos de la motricidad (la condición física y motriz)	Eclecticismo (contenidos exclusivos y no exclusivos)	Eclecticismo (socio-culturales e ideológicos)
<b>Visión de la realidad</b>	Descripción	Comprensión	Transformación
<b>Organización del grupo-clase</b>	Agrupamientos homogéneos. Suele generar exclusión	Agrupamientos heterogéneos. Co-educación <b>EF inclusiva y comprensiva</b>	
<b>Visión del currículo</b>	Se reproduce	Se interpreta	Se construye
<b>Metodología</b>	-Directiva -Estilos de enseñanza: mando directo y asignación de tareas -Tareas definidas	-Participativa -Estilos de enseñanza que fomentan la participación y posibilitan la socialización -Tareas semidefinidas	-Emancipativa -Estilos de enseñanza: resolución de problemas y la creatividad. -Tareas no definidas
<b>Evaluación</b>	-Heteroevaluación -Utilización de instrumentos estandarizados: test de condición física -Resultados cuantitativos	-Participación del alumnado en la evaluación (coevaluación, autoevaluación) -Instrumentos adaptados o contruidos, según necesidades -Resultados cualitativos -Preocupación por los proceso de desarrollo personal y grupal	
<b>Modelo docente</b>	-Técnico -Aplica recetas -Compromiso motor y fisiológico -Transmite conocimientos	-Profesional reflexivo -Investigador de su práctica -Integración de enfoques -Comparte conocimientos	-Profesional colaborativo, reflexivo y crítico con su práctica. -El cambio para mejorar -Mediador de conocimientos
		<b>Profesional comprometido con la inclusión</b>	
<b>Alumnado</b>	-Pasivo -Receptos de conocimientos	-Activo -Interpreta conocimientos	-Activo -Construye conocimientos

ASPECTOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA	RACIONALIDAD CRÍTICA
<b>Criterios de calidad de la práctica educativa</b>	-Eficacia -Tiempo de compromiso motor. -Cantidad y calidad de feedback	<b>-EF Inclusiva.</b> -Participación activa de todo el grupo -Colaboración -Equilibrio de intereses profesor-alumno-grupo	
<b>Atención a la diversidad</b>	Suele generar exclusión o falsa integración	Integración <<<<----->>>> <b>Inclusión</b>	

Teniendo en cuenta la comparación de la tabla, el currículo presentaría un potencial inclusivo en la medida en que se vincula con una postura intermedia entre las racionalidades práctica y crítica.

Podemos constatar la orientación práctica del área<sup>49</sup> de EF en la introducción del **Decreto 51/2002**.

Con la presencia de esta área en la Educación Secundaria Obligatoria se pretende incorporar a la cultura y a la educación básica de los ciudadanos y ciudadanas aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que, relacionados con el cuerpo y con la actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal equilibrado y a una mejor calidad de vida. (p. 6158).

Asimismo, también podemos observar “tintes” críticos cuando se afirma:

(...) el objeto de la Educación Física es la conducta motriz de la persona en un contexto educativo de transformación de manera que la intervención para la transformación educativa integre todos aquellos aspectos que enriquezcan la motricidad y permitan acceder a su significación”. (p. 6159).

(...) propiciando que el alumnado sea capaz de seleccionar aquellas prácticas que más le interesen en función de sus capacidades y que adquiera una actitud reflexiva y crítica ante el mundo de la cultura física”. (p. 6161).

También podemos resaltar algunos aspectos relacionados con la racionalidad técnica.

El área de Educación Física debe asegurar la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de aquellas capacidades que

<sup>49</sup> En el marco LOGSE, se mantiene la denominación de “área”, mientras que en la LOE recibe el nombre de “materia”.

perfeccionen y aumenten las posibilidades de movimiento de los alumnos y alumnas. (p. 6159).

En la Educación Secundaria Obligatoria, el área de Educación Física debe contribuir al logro de los objetivos generales de la etapa. (p. 6161).

Podemos ver cómo se concibe al docente como un profesional abierto e integrador de enfoques, propio de una racionalidad práctica.

La diversidad de pensamiento del profesorado ha de asegurarse en el currículo mediante la integración de enfoques. (p. 6159).

Por otro lado, parece que el currículo LOE presenta una mayor apertura<sup>50</sup>, pudiendo situarlo a medio camino entre la racionalidad práctica y crítica, como se constata en algunos párrafos de la introducción del **Decreto 127/2007**.

La Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad principal el desarrollo integral de la persona a partir de su competencia motriz, (...), permitiéndole resolver diferentes problemas motores que requieren de una conducta motriz adecuada y cuya transferencia a otros contextos contribuye a una mejor calidad de vida y a su desarrollo social autónomo como ciudadano. p. 12983).

(...) adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social. (p. 12984).

Igualmente, podemos encontrar esta postura en la concepción del aprendizaje y de las tareas motrices.

Se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de significados compartidos, de manera que se trascienda el simple dominio de las habilidades motrices y favorezca la transferencia. (p. 12987).

---

<sup>50</sup> A pesar de que la introducción del concepto de competencia pueda parecer que este más relacionado con la búsqueda de la eficacia y, por tanto, se de una visión técnica de la enseñanza, como plantea Gómez Rijo (2012).

Las tareas motrices permitirán al alumnado ir realizando adaptaciones, modificaciones, ajustes y rectificaciones de conductas motrices ya adquiridas, a partir de las que irá construyendo un repertorio más amplio y complejo. Estas tareas han de contemplar los intereses del alumnado, que van diferenciándose y definiéndose a lo largo de la etapa, favoreciendo así el desarrollo de su personalidad, independientemente de su disposición y capacidad física. (p. 12987).

Y en la evaluación.

La evaluación se justifica en el respeto a la diversidad de manifestaciones de las capacidades físicas y motrices, así como el progreso personal y singular del alumnado. (p. 12987).

Adoptará un carácter flexible que el profesorado adaptará a las características socioculturales del entorno del centro educativo y a la diversidad de su alumnado. (p. 12988).

En general, parece que ambos currículos presentan características potenciales para la inclusión, aunque el currículo LOE pueda presentar una mayor apertura en la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta las teorías curriculares, podemos decir que el Decreto 51/2002 se enmarca en una visión *racionalista* Devís (2001), según el propio autor; mientras que el Decreto 127/2007 lo podemos vincular con teorías más *deliberativas* y *críticas* (Devís, 2001), situando el currículo en el ámbito de lo práctico. En este contexto, se pretende mejorar el propio currículo desde la reflexión práctica. Por tanto, un currículo inclusivo deberá estar vinculado con teorías curriculares *deliberativas* y *críticas*.

Según los distintos enfoques del currículo (Devís, 2001), consideramos que un currículo que pretenda la inclusión debe estar orientado hacia un *enfoque práctico* o *de cruce de prácticas (praxis)* (Grundy, 1991). Así, mientras el Decreto 51/2002 enfatiza su enfoque como *planificación* racional donde se toman todas las decisiones (normalmente por parte del equipo docente), el Decreto 127/2007 plantea la posibilidad de que el alumnado participe en este proceso, a partir de una reflexión sobre la práctica. Es por ello que situamos a este último decreto dentro de un enfoque *práctico* o *cruce de prácticas*, donde



se pretende construir el currículo a partir de la interacción profesor-alumno dentro de un contexto educativo inclusivo.

Pocas o nulas han sido las aportaciones sobre cómo el currículo ha de abordar la atención a la diversidad, o en qué medida se refleja ésta en el diseño curricular. Por eso, trataremos de analizar la presencia de la atención a la diversidad, en general, y la inclusión, en particular, en el primer nivel de concreción de los currículos que han sido referencia en esta investigación:

- **DECRETO 51/2002, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias**<sup>51</sup>.

En la introducción general, se hace referencia a la educación inclusiva como algo que se ha de conseguir a partir de la oferta de materias optativas.

Dentro del marco de atención a la diversidad, los centros podrán ofrecer, en el espacio horario destinado a optativas, materias de oferta específica o general que faciliten la educación inclusiva de todo el alumnado". (art, 7, apdo. 3, p. 6103).

También se establecen medidas para responder a las NEE.

Podrán realizarse adaptaciones curriculares que, en función de las circunstancias de cada caso, podrían llegar a modificar los elementos prescriptivos del currículo, para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales (art. 14. Apdo. 1, p. 6104).

Con relación a la materia de EF, no encontramos ninguna referencia explícita en la introducción ni en el resto de elementos prescriptivos del currículo, aunque sí observamos referencias implícitas. Si analizamos aspectos vinculados con el objeto de la EF, podemos observar referencias vinculadas más con la integración que con la inclusión.

---

<sup>51</sup> BOC nº 55, de 30 de abril de 2002.

A través del movimiento, el ser humano desarrolla todas sus dimensiones; por medio de él conoce realidades y abstracciones, percibe y siente, se comunica, participa y se integra en los demás. (p. 6159).

Las experiencias vividas por el alumnado en relación con su cuerpo y el movimiento van configurando su nivel de autoconfianza y autoestima, determinando el grado de aceptación de su propia corporeidad; por ello, se menciona la necesidad de “atender a la formación de una conciencia crítica acerca de los estereotipos sociales asociados al cuerpo y a las actividades físicas”. (p. 6160).

También, se menciona la creación de hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva orientados hacia la “inserción social y el empleo constructivo del tiempo libre” (p. 6160). En cualquier caso, se trata más de indicadores integradores que inclusivos.

Se plantea la no discriminación ante propuestas lúdico-deportivas, poniendo en juego la madurez del alumnado para ponerse en el lugar de la otra persona. “Para adquirir un valor educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, participativo, no discriminator. (p. 6161).

De los doce objetivos, solo uno de ellos parece contemplar valores relacionados con la atención a la diversidad: cooperación, respeto, tolerancia...

Participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación, respeto y tolerancia, valorando los aspectos de relación de las actividades físicas. (p. 6163).

En el apartado de contenidos, el diseño se centra en la no discriminación, participación, adaptación de las tareas, el respeto a las diferencias, integración social, cooperación y solidaridad, además de la aceptación de la propia imagen corporal y la apertura a la relación con los demás. Se trata, en su mayoría, de contenidos de carácter actitudinal:

Participación de forma activa y no discriminatoria en los diferentes juegos y actividades deportivas. (p. 6164).

Práctica de juegos y actividades de iniciación a los deportes colectivos, con tareas adaptadas y modificadas. (p. 6164).

Disposición favorable a la participación y práctica de actividades deportivas, independientemente del grado de habilidad alcanzado. (p. 6165).

Disposición favorable a la autosuperación a partir de la aceptación de las propias limitaciones motrices. (p. 6167).

Aprecio de la función de integración social de la práctica de actividades físicas, lúdicas y deportivas. (p. 6167).

Muestra de conductas cooperativas y solidarias en la práctica de las actividades deportivas y deportes. (p. 6167).

Aceptación de las diferencias individuales y respeto para la actuación de los demás. (p. 6167).

Aceptación de la propia imagen, desarrollando una actitud crítica ante los estereotipos corporales, y muestra de apertura y comunicación en las relaciones con las demás personas. (p. 6167).

En cuanto a los criterios de evaluación, se trata de fomentar conductas que mejoren la tolerancia, solidaridad, respeto por las diferencias, etc, como se observa en los siguientes ejemplos:

Mostrar una actitud de tolerancia en las actividades (...) basada en el conocimiento de sus propias posibilidades y limitaciones (...) y en la actuación personal basada en la solidaridad, el juego limpio y la ayuda mutua. (pp. 6168-6169).

Aplicar las habilidades específicas adquiridas a situaciones de práctica (...) aceptando las diferencias en la competencia motriz de los compañeros, sin que ello sea objeto de discriminación. (p. 6174).

Como podemos constatar, el tratamiento de la atención a la diversidad en general no parece ser la característica principal de este currículo, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. El Decreto 51/2002 presenta referencias vinculadas más con la integración que con la inclusión, aunque se observan rasgos que pueden identificarse implícitamente con la inclusión. Esto se cumple a nivel general y también con respecto a la materia de EF.

- **DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias**<sup>52</sup>

En el art. 1, apdo.3 se contempla que: “La organización de la Educación Secundaria Obligatoria se deberá regir por los principios de educación común y de atención a la diversidad”. (p. 12881).

Se dedica el art. 12 a la atención a la diversidad, contemplándose, en su apdo. 3, medidas para atender al alumnado con dificultades, como: agrupamientos flexibles, apoyos en grupos ordinarios, desdoblamientos de grupo, optativas, refuerzo educativo, adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos y los programas de diversificación curricular.

En el art. 13 se contempla la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En el apdo. 1 se especifica que puede haber una atención educativa específica si nos encontramos con: “Necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, dificultades específicas de aprendizaje, condiciones personales o de historia escolar, altas capacidades intelectuales o incorporación tardía al sistema educativo”. (p. 12886). En el apdo. 2 se propone la necesidad de elaborar las correspondientes adaptaciones curriculares, buscando con ellas el máximo desarrollo de las competencias básicas.

Con respecto a la materia de EF en el Decreto 127/2007, se presenta a continuación un breve resumen del estudio realizado por Fernández Cabrera y Gómez Rijo (2009)<sup>53</sup>. En él se analizan las referencias, desde el punto de vista inclusivo, sobre: cómo enseñar, para qué enseñar, qué enseñar y qué, cómo y cuando evaluar.

- *Referencias sobre cómo enseñar desde un punto de vista inclusivo:*

En la introducción se alude a que la EF está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible, en un ambiente saludable y de respeto a la diversidad.

---

<sup>52</sup> BOC N° 113, de 7 de junio de 2007. Este Decreto deroga el 51/2002.

<sup>53</sup> Este estudio se presentó en las Primeres Jornades Educació Física, Inclusió i Alumnat amb Discapacitat, celebradas en Barcelona en junio de 2009.

Un tratamiento didáctico de los juegos y los deportes vinculado a intencionalidades formativas ha de promover (...) la inclusión como modelo educativo de atención a la diversidad. Esta inclusión ha de contemplar el derecho del alumnado a participar activamente en un currículo compartido, respetando sus características, dificultades y ritmos de aprendizaje y donde la diversidad constituya un valor formativo y social añadido y ofrezca las mejores condiciones de igualdad de oportunidades en el aprendizaje. (pp. 12985-12986).

La importancia de las tareas como herramienta fundamental para el desarrollo del modelo inclusivo queda reflejada en el siguiente párrafo.

(...) el diseño y la planificación de las tareas habrán de tener en cuenta lo que el alumnado conoce y sabe hacer (...). En este sentido, las tareas motrices, permitirán al alumnado ir realizando adaptaciones, modificaciones, ajustes y rectificaciones de conductas motrices ya adquiridas (...). Estas tareas han de contemplar los intereses del alumnado, que van diferenciándose y definiéndose a lo largo de la etapa, favoreciendo así el desarrollo de su personalidad, independientemente de su disposición y capacidad física. (p. 12987).

- *Referencias sobre para qué enseñar desde un punto de vista inclusivo*

Desde esta perspectiva, en lo que se refiere a la contribución la materia al desarrollo de las competencias básicas, este currículo hace referencias explícitas desde la competencia social y ciudadana bajo la óptica de la aceptación de las características propias y su relación con la autoimagen, la autoestima y el autoconcepto.

Esta competencia se propicia a través de actividades dirigidas al desarrollo de las habilidades motrices orientadas a la mejora de la autonomía personal, requiriendo la capacidad de asumir las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. (p. 12989).

También se pone de manifiesto la importancia del trabajo en equipo y la cooperación como medio para auspiciar la inclusión.

las propuestas de actividades físicas, en especial las que se realizan colectivamente, colaboran en el desarrollo de la cooperación y la solidaridad en un proyecto común como medio eficaz para facilitar la relación, el respeto a la diversidad y la inclusión en el grupo. (p. 12989).

De los diez objetivos, tres hacen una referencia explícita sobre la atención a la diversidad. En este apartado se insiste, sobre todo, en el respeto a uno mismo y a los demás como base de una convivencia de calidad en el alumnado. Evitar discriminaciones será una tarea ineludible sobre el respeto y la atención a las diferencias individuales, o lo que es lo mismo, a la diversidad. También se refleja el valor de las actitudes de respeto, tolerancia, etc. y su relación con el autoconcepto.

Adoptar una actitud crítica y consecuente sobre el conocimiento y tratamiento del cuerpo y ante los estereotipos sociales que se asocian a la imagen corporal. (p. 12990).

Mostrar habilidades sociales y actitudes de respeto, tolerancia, trabajo en equipo y deportividad en la práctica de actividades físico-motrices, con independencia de las diferencias culturales, sociales y de habilidad motriz, utilizando el diálogo y la mediación en la resolución de conflictos. (p. 12991).

Éstas serán algunas de las capacidades que pondrán de manifiesto la competencia del alumnado para ponerse en el lugar de la otra persona, facilitándose, además, la participación, no discriminación y la actitud crítica.

Participar de forma activa, autónoma, responsable y creativa en diferentes actividades físico-motrices, (...) evitando discriminaciones y adoptando una actitud abierta, crítica y responsable ante el fenómeno deportivo desde la perspectiva de participante, espectador y consumidor. (p. 12991).

Esto implicará, por parte del alumnado, una madurez socio-afectiva y relacional que supone no dejarse llevar por actitudes sexistas o discriminatorias, permitiendo el libre acceso a la práctica deportiva independientemente de las capacidades de cada uno.

- *Referencias sobre qué enseñar desde un punto de vista inclusivo:*

En el apartado de contenidos, el diseño se centra en valorar el reconocimiento y el respeto a las diferencias. Sobre esta base debe enfocarse la intervención docente, ya que en la diversidad está la riqueza de la expresividad motriz, y sabiendo la heterogeneidad con la que cuentan nuestros alumnos, pues es un valor manifiesto que estos sepan valorar y atender a las diferencias individuales. El trabajo actitudinal y en valores ha de ser fundamental en este sentido.

(...) actitud crítica ante los estereotipos sociales relacionados con el cuerpo y actitud responsable hacia prácticas nocivas para la salud individual y colectiva. (p. 12992).

(...) Respeto a la diversidad de ejecuciones en la práctica de actividades físico-motrices. (p. 12992).

(...) Conciencia y aceptación de la propia realidad corporal, de las posibilidades y limitaciones. (p. 12992).

También, la aceptación del propio cuerpo y el de los demás, por encima de los estereotipos debe ser un contenido que se ha de trabajar, desde un punto de vista inclusivo, ya que los alumnos pueden realizar valoraciones erróneas sobre el nivel de competencia del alumnado con discapacidad. Asimismo, se hace explícita la modificación o adaptación de tareas para el acceso al logro de los objetivos para todos.

(...) realización de juegos motores y tareas físico-motrices grupales modificadas, regladas o adaptadas para el aprendizaje de los aspectos comunes a los deportes colectivos. (p. 12992).

Por otra parte, se presentan las actividades expresivas como contenidos que favorecen la inclusión.

(...) la realización de actividades expresivas también puede contribuir a favorecer el respeto a la diversidad y establecer un mejor ambiente de trabajo y convivencia entre el alumnado. (p. 12993).

- *Referencias sobre qué, cómo o cuando evaluar desde un punto de vista inclusivo:*

Se refleja la importancia de la individualización como uno de los principios de la evaluación, desde una perspectiva inclusiva.

(...) se justifica en el respeto a la diversidad de manifestaciones de las capacidades físicas y motrices. (p. 12987).

En cuanto a los criterios de evaluación, prácticamente se encuentran en la misma idea; se trata de fomentar en el alumnado conductas que favorezcan la convivencia (respeto por las normas y resultados) y eviten discriminaciones. Como referente, se alude a la “tolerancia basada en el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones” (p. 12994). De igual manera, se hace hincapié en una serie de valores que nos permitan acceder a una atención a la diversidad de calidad.

(...) la aceptación de las reglas y normas como principios reguladores y la actuación personal basada en la solidaridad, el juego limpio y la ayuda mutua, considerando la competición como una dificultad favorecedora de la superación personal y del grupo y no como una actitud hacia los demás. (pp. 12994-12995).

Esto permite al alumnado adquirir un mayor grado de compromiso en su práctica, tanto desde un punto de vista motor como socio-afectivo y relacional. Un elemento importante es valorar que el alumno muestre habilidades sociales, que se manifestarán en las tareas motrices, cuando se realicen las modificaciones oportunas. Por último, es condición indispensable evaluar la conducta del alumno, cuando en situaciones modificadas sea capaz de aceptar las diferencias y las posibilidades individuales. En este currículo se refleja, unas veces de manera explícita y otras de manera implícita, su carácter potencialmente inclusivo. De su análisis se desprende, en consecuencia, la necesidad de un compromiso del profesorado y la adopción de estrategias o modelos didácticos inclusivos de intervención en la práctica. Además, se comportan como factores que van a favorecer la mejora de los procesos de atención a la diversidad en la práctica educativa.

En general, consideramos que los dos diseños presentan aspectos vinculados con la atención a la diversidad en EF que pueden ayudar al docente a mejorar su intervención inclusiva en la práctica. Sin embargo, consideramos que el actual Decreto 127/2006 presenta una mayor calidad en cuanto a las referencias inclusivas explícitas que presenta. En la tabla II.32, podemos ver un resumen donde se observa más claramente esta cuestión a partir de la comparación entre ambos decretos.



Tabla II.32: Análisis comparativo, desde el punto de vista inclusivo, de los Decretos 52/2002 y 127/2007, donde se establece el currículo de Educación Física de Canarias para la ESO.

REFERENCIA		DECRETO 51/2002	DECRETO 127/2007
<b>Ley Educativa</b>		LOGSE	LOE
<b>Racionalidad</b>		A camino entre la técnica y la práctica	Práctica y crítica
<b>Teoría curricular</b>		Racionalista	Deliberativa y crítica
<b>Enfoque del currículo</b>		De planificación racional	Enfoque práctico o de cruce de prácticas
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>			
<b>Currículo general de la Etapa (introducción)</b>		-Oferta de materias optativas para facilitar la inclusión -Adaptaciones curriculares	-Principios de educación común y atención a la diversidad. -Medidas para atender a la diversidad (art. 12, apdo. 3) -atención al alumnado con (NEAE) -Adaptaciones curriculares
<b>LA MATERIA DE EF</b>	<b>Introducción</b>	-Principalmente, referencias implícitas. -Referencia explícita a la integración: "A través del movimiento, [...], participa y se integra con los demás" (p. 6159).  -No discriminación: "[...], el deporte ha de tener un carácter abierto, participativo, no discriminador" (p. 6161)	-Referencia explícita a la inclusión: "La inclusión como modelo educativo de atención a la diversidad" (pp. 12985-12986).  -Las tareas motrices como recurso fundamental para el desarrollo de la inclusión en EF (p. 12987). -Las competencias básicas y la inclusión (p. 12989) -La importancia del trabajo en equipo, la cooperación y el respeto a la diversidad para conseguir la inclusión (p. 12989).
	<b>Objetivos</b>	-Un objetivo, de forma implícita: "[...], desarrollando actitudes de cooperación, respeto y tolerancia [...]" (p. 6163)	-Tres objetivos, de forma explícita. Referencia al respeto, tolerancia, no discriminación, atención a las diferencias individuales... (pp.12990-12991).
	<b>Contenidos</b>	-Mayormente actitudinales: no discriminación, participación integración social, cooperación, solidaridad y relación con los demás (p. 6164-6167)	-Valoración, reconocimiento y respeto a las diferencias. "Respeto a la diversidad de ejecuciones en la práctica de actividades físico-motrices" (p. 12992)
	<b>Criterios de Evaluación</b>	-Implícitos: grado de tolerancia, solidaridad, respeto por las diferencias (p. 6188-6174)	-Explícitos. Individualización. "se justifica en el respeto a la diversidad de manifestaciones de las capacidades físicas y motrices" (p. 12987)
<b>Orientación según la participación del alumnado con discapacidad</b>		-Integración (fundamentalmente)	-Inclusión (fundamentalmente)

A partir de la comparación, podemos decir que los dos currículos analizados presentan referencias sobre la atención a la diversidad en EF, aunque mientras en el Decreto 51/2002 observamos más vínculos con la integración, en el Decreto 127/2007 observamos referencias explícitas a la inclusión. En cualquier caso, el currículo será más o menos inclusivo en la medida en que el profesorado sea capaz de utilizarlo adecuadamente para mejorar su práctica inclusiva.

### II.3.3. TENDENCIAS METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SU RESPUESTA ANTE LA DIVERSIDAD: NEGOCIANDO LAS DIFERENCIAS.

---

*“La diversidad siempre existió en la escuela porque allí concurren sujetos con diversas historias, prácticas, estilos de vida, forma de apropiarse de conocimientos culturales, etc. Pero la escuela de la diversidad es otra cosa, es la escuela de la negociación de las diferencias”*

Duschatzky (1996, p. 48)

Esta cita de Silvia Duschatzky trata de introducirnos en una cuestión fundamental y cotidiana del profesorado de EF: la inclusión de personas con diversidad de tipos corporales, capacidades motrices y pensamientos en una misma práctica corporal. La escuela para la diversidad no nace en el momento en el que se incluye al alumnado con discapacidad, sino que estos, a través de su participación activa, pasaron a formar parte de la diversidad que en la escuela ya existía y para la cual el docente debe estar preparado. La realidad, desgraciadamente, nos muestra que en este proceso de inclusión del alumnado con discapacidad, el cuerpo y el movimiento (en nuestra materia) suelen tener una presencia secundaria.

Mientras la escuela integrada buscaba responder a una diferencia desde la deficiencia, la escuela inclusiva busca responder, de forma apropiada y con alta calidad (Hegarty, 1994) no sólo a la deficiencia sino a todas las formas de diferencia del alumnado (culturales, motrices, étnicas, etc.), no permitiendo que, tal y como propone Ríos (1998, p. 29), “la diferencia se convierta en razón de desigualdad”. De esta forma, la educación inclusiva rechaza la segregación y pretende que la escuela no sea sólo universal en cuanto a accesibilidad sino también en el éxito (Rodrigues, 2003).

Por tanto, la gestión de la diversidad en el ámbito educativo ha constituido uno de los problemas más complejos de resolver por parte de la comunidad educativa. Así, a lo largo de la historia, y como hemos apuntado, se han utilizado distintas terminologías para etiquetar y clasificar (Puigdemívol, 2005) una concepción de diversidad que, con matices, ha llegado hasta nuestros días. En general, podemos decir que se ha producido más un cambio terminológico que en la realidad de las prácticas educativas.

En este contexto, entendemos la EF inclusiva a partir de la consideración de un solo currículo, flexible y abierto a las adaptaciones o modificaciones pertinentes,

favoreciéndose la atención real a la diversidad, tal y como plantea Duschastzky (1996) al comienzo de este apartado. Así, la diversidad de tipos corporales y de motricidad, que se traduce en diferentes tipos de habilidades coordinadas y construidas y, en su contrario, torpezas motoras (Ruiz Pérez, 1995; Zucchi, 2003a), siempre existieron en la escuela. El alumnado con DM es un ejemplo potencial en este contexto.

Por tanto, la EF como disciplina curricular no puede quedar indiferente o neutra ante este movimiento de *educación inclusiva*. Rodrigues (2003) presenta algunas razones que lo justifican. Por un lado, advierte de un menor grado de determinación y rigidez que otras disciplinas. De este modo, el profesorado de EF tiene una mayor libertad para organizar el contenido que desea que el alumnado experimente y aprenda en sus clases. Por otra parte, existe, en general, una imagen positiva y dinámica del profesorado de EF, participando en la mayoría de los proyectos de innovación presentes en los centros. A la vez, es común entre el profesorado de EF considerar que la materia posee un gran potencial para la participación de todo el alumnado.

Parece que en la realidad educativa de la EF las cosas no son tan sencillas como propone Rodrigues (2003). Coincidimos al respecto con Ríos (1998, p. 29) cuando plantea que la sesión de EF puede generar contradicciones, pudiendo convertirse en la más inclusiva y, a la vez, la más segregadora, proponiendo una serie de factores que influyen y que condicionan el proceso de inclusión: sociales, infraestructurales, el alumnado con discapacidad y la práctica docente. Con relación a este último aspecto y, en concreto, en cuanto a las actitudes del profesorado, existen investigaciones que ponen en evidencia la existencia de diferencias y problemáticas importantes, debidas a factores como: la formación, la experiencia docente, el conocimiento de la discapacidad del alumnado, etc.; aspectos en los que se observa coincidencia entre distintos autores (Avramidis & Kaliva, 2007; Crawford, O'Reilly & Flanagan, 2012; Depauw y Karp, 1994; Grenier (2011); Hodge, Murata & Kozub, 2002; Jerlinder et al., 2010; La Master, Gall Kinchin & Siedentop, 1998; Lorenzi, 2012; Meegan & MacPhail, 2006; Nagata, 2007; Ríos, 2007; Rizzo, 1984; Shoffstall & Ackerman, 2007; Sideritis & Chandler, 1997; Smith & Green, 2004).

Este proceso de inclusión tampoco se ve favorecido por la colaboración y formación del resto del profesorado de los centros (incluido el profesorado de apoyo). También, a pesar del potencial innegable para la participación, la realidad nos muestra que, salvo excepciones, nuestra materia no es ajena a los cánones de exclusión del resto de materias, sobre todo cuando se implanta la cultura del deporte competitivo en las distintas

propuestas curriculares. Por otro lado, tampoco es difícil observar que existen alumnos con discapacidad que no asisten a las clases de EF (Fernández et al., 2003), justificándose con la asistencia alternativa a sesiones de apoyo y refuerzo con el profesorado encargado de esta función. En consecuencia, una mejora en la calidad de una EF inclusiva pasaría, necesariamente, por mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, incluyendo el compromiso y el conocimiento de estrategias didácticas vinculadas con una práctica educativa inclusiva.

Podemos analizar la situación actual a partir de una reflexión realizada por Rodrigues (2009a), sobre la consideración de la EF inclusiva como un cambio en los valores y prácticas tradicionales, superando problemas, como: los valores dominantes de la competición, las prácticas centradas en el performance, la exclusión del alumnado con discapacidad de la actividad motriz. Asimismo, se hace necesario mejorar la formación inicial y permanente específica del profesorado de EF y del profesorado de apoyo, incluyendo la adopción de recursos y estrategias, como: la enseñanza multinivel, el aprendizaje cooperativo, la evaluación centrada en criterios y no en la norma, la actividad motriz como punto de partida, la adaptación del entorno de aprendizaje, las tareas con mayor apertura, la calidad de la motricidad, la organización de tareas motrices con distintos agrupamientos, la adaptación de las tareas, etc.

Por tanto, todo planteamiento inclusivo de intervención docente en EF debe descansar, por un lado, en el conocimiento del alumnado y sus posibilidades de acción y de pensamiento y, por otro, en una reflexión sobre el entorno de aprendizaje, constituido, fundamentalmente, por la tarea motriz, el medio y la metodología. Se trata de una intervención que ha de abarcar a todos y todas, independientemente de sus diferencias y que, tal y como plantea Amaral (1994), la aceptación de esta diferencia será fundamental para realizar una intervención apropiada y coherente.

Llegados a este punto, parece pertinente realizar un análisis sobre la evolución de las propuestas metodológicas vinculadas a la EF desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad y su relación con las potenciales propuestas desde el punto de vista inclusivo. Para ello, partimos de la propuesta realizada por Rechineli, Porto y Moreira (2008) y que adaptaremos a nuestro contexto educativo (ver tabla II.33).

Tabla II.33: Evolución de las propuestas metodológicas en EF y su relación con la inclusión (modificado de Rechinelli, Porto y Moreira, 2008, p. 305).

ENFOQUES Y MODELOS	FINALIDAD	TEMÁTICA PRINCIPAL	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	PROPUESTAS INCLUSIVAS
<b>Militar/ higiénico Modelo Médico (principios S. XX)</b>	Selección de individuos sanos Compensación del déficit	Disciplina Rehabilitación	Fortalecimiento físico Hábitos de higiene y salud	No existen (Exclusión)
<b>Técnico/positivista (hasta 1970)</b>	Rendimiento.	Descubrir talentos deportivos	Selección a partir de modelos directivos	No existen (Exclusión)
<b>Conductismo (1970-1980)</b>	Eficacia y rendimiento	Mejora físico-motriz	Modelos directivos	No existen (Exclusión)
<b>Constructivista (1980-1990)</b>	Construir conocimientos	Cultura lúdico-motriz	Modelos diversos	Puede existir. EF Adaptada (Integración)
<b>Sistémico (1980-1990)</b>	Experiencias motrices diversas e interactivas	EF como un sistema abierto	No exclusión y diversidad de vivencias físico-motrices	Puede existir. EF Adaptada (Integración)
<b>Movimiento inclusivo en EF. Interpretativo / Sociocrítico (1990-actualidad)</b>	Interpretación y transformación educativa y social	Cultura corporal, educativa y social: la conducta motriz	Modelos abiertos a la diversidad La tarea motriz como referente de la práctica	Debe existir un predominio de la inclusión

Analizando la tabla anterior, podemos decir que una EF inclusiva tiene sentido en un contexto de reflexión crítica de la realidad que implique cambios en las prácticas motrices y en las relaciones a partir de modelos metodológicos abiertos que posibiliten la incorporación y participación activa de todo el alumnado en las tareas propuestas. No obstante, también es factible un pensamiento menos crítico, sustentado en un paradigma de equidad y de valores democráticos, que conduce a una pedagogía de la EF en sintonía completa con los presupuestos de la inclusión.

Tripp, Rizzo & Webbert (2007) plantean, además, la necesidad de un cambio en la cultura de la escuela para crear un verdadero clima inclusivo. Para estos autores, este cambio debe terminar con la exclusión real segregadora y con la exclusión funcional. Esta última es más sutil, pero igual de negativa, pues el alumnado con discapacidad no participa activamente en las tareas propuestas con el resto del grupo, sino que asume roles pasivos secundarios como: mirar, ser árbitro, ordenar el cuarto de material, ayudar al profesor a colocar el material, etc. A esto nos hemos referido con anterioridad como una falsa inclusión. Para muchos educadores, el cambio es desalentador y difícil, ya que en la cultura de la institución educativa actual prevalece el *status quo*, porque es la alternativa que ofrece menos resistencia.

Por tanto, la cultura dominante suele establecer cuáles son las prácticas adecuadas para el alumnado y su homogeneidad. Esta forma de pensamiento, vinculado al “paradigma de la homogeneidad” (Puigdemívol, 2001, p. 12), o al paradigma individual centrado en el

déficit (López Melero, 1995 y Porras, 1998), le resta lugar al alumno como sujeto individual dentro de un grupo que, por naturaleza, es diverso.

Es lo que Puigdemívol (2001, p. 10) llama “diversidad de origen individual” que, en la escuela, se traduce en la presencia de diversidad en los ritmos, estilos, aptitudes, intereses y, a la vez, limitaciones de aprendizaje. Este otro modelo de pensamiento está vinculado a un paradigma competencial (López Melero, 1995, Porras, 1998 y Ríos, 2004) centrado en el desarrollo de capacidades y la importancia del contexto y la interacción social entre iguales como factor de inclusión. Con relación a este paradigma, Ríos (2004, p. 148) concibe el déficit como “un rasgo o característica de cada persona, sin que por ello suponga necesariamente un condicionante determinante de mecanismos de desarrollo y aprendizaje radicalmente distintos”. Dyson (1999) ya apoyaba este punto de vista planteando que la igualdad de oportunidades y la inclusión deberían estar relacionadas con celebrar las diferencias y crear sistemas en los que el alumnado con necesidades educativas especiales sean tratados por igual, pero, al mismo tiempo, de diferente manera. No debemos olvidar que la EF tiene en su especificidad sus ventajas educativas, pero también sus limitaciones derivadas de los logros motrices

Teniendo en cuenta nuestra responsabilidad en la educación de esta diversidad de cuerpos y movimientos, podemos encontrarnos con que parte del alumnado pueda presentar mayores dificultades, como el caso del alumnado con DM presente en nuestra investigación. Necesitamos adaptar o modificar determinados aspectos vinculados al entorno de aprendizaje, pero siempre en el contexto general de nuestra práctica educativa inclusiva, sin perder de vista los objetivos pedagógicos del grupo-clase. Reconocemos que se trata de una tarea muy compleja, aunque no imposible.

Por tanto, la inclusión del alumnado con DM necesita de enfoques de enseñanza más flexibles, con el fin de acomodar las necesidades individuales en función del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Sudgen & Talbot (1998) apoyan este punto de vista a través de los principios de “moverse para aprender” y “aprender para moverse”. Ellos afirman que: “La EF tiene un papel muy importante, ya que no se trata simplemente de la enseñanza de lo físico, sino que incluye el desarrollo y las responsabilidades cognitivas, sociales, morales y del lenguaje” (Sudgen & Talbot, 1998, p. 22). En consecuencia, un cambio en la concepción tradicional de la EF (aprendiendo a moverse), en el que se enseñan y aprenden habilidades motrices, hacia una experiencia más amplia de la misma (moverse para aprender), podría facilitar la inclusión. Para ello, el profesorado reflexiona

sobre su práctica haciendo posible que todo su alumnado, incluido el que presente DM, mejore su experiencia en el aprendizaje de las tareas motrices.

Pero ¿dónde se encuentran los obstáculos que limitan la inclusión de un alumno con DM en nuestras clases de EF? No es raro observar una actitud de indiferencia inicial en el profesorado de EF al incluir alumnado con DM en sus clases, para luego separarlo en el momento de la participación en las tareas, proponiéndole, en el mejor de los casos, alguna tarea alternativa. Autores como Zucchi (2004) plantean que esto puede ser debido a representaciones sociales que los docentes de EF construyen a partir de su propia historia personal y profesional compartida. Algunas investigaciones al respecto (Depauw & Karp, 1994; Murata & Jansma, 1997; La Master, Gall Kinchin & Siedentop, 1998; Depauw & Dolltepper, 2000; Krueger, DiRocco & Félix, 2000; Hodge, Tannehill & Kluge; 2003; Zucchi, 2003b; Hodge et al., 2004; Fernández et al., 2007; Ríos, 2007; Vickerman & Kim, 2009; etc) constatan que tanto las circunstancias<sup>54</sup> como la formación inicial y el conocimiento compartido condicionan la actitud del docente al incluir al alumnado con discapacidad en las clases de EF.

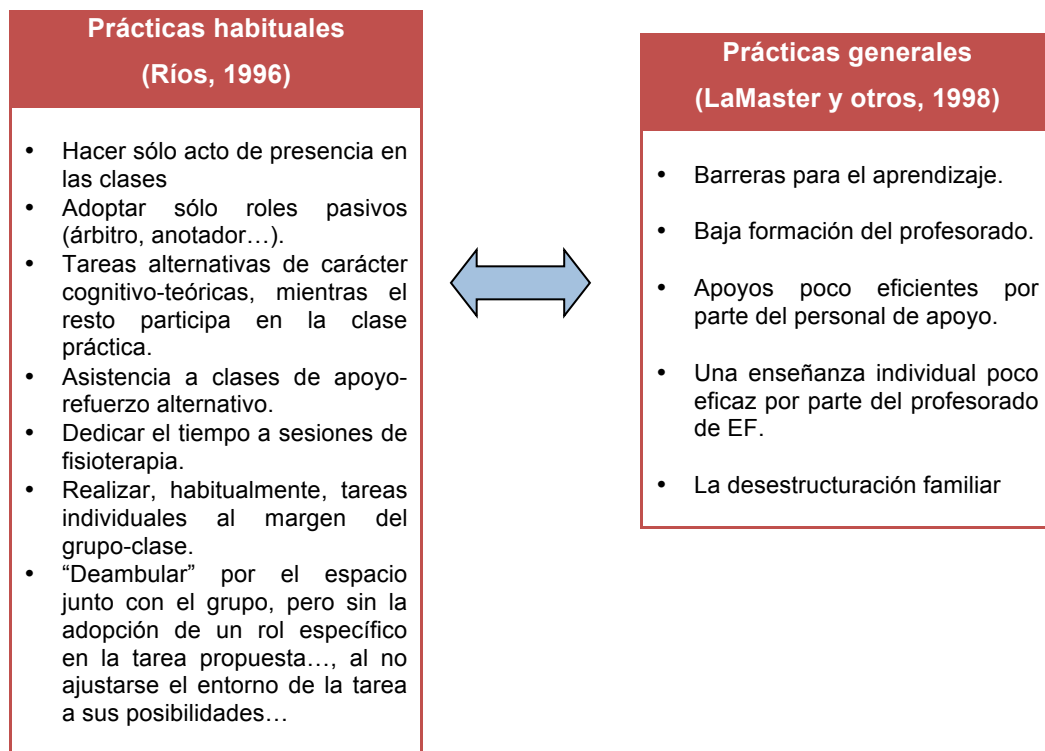
Por otro lado, a pesar de las buenas intenciones y teniendo en cuenta los condicionantes anteriores, la publicación de la normativa que contempla las distintas medidas de atención a la diversidad en Canarias no ha tenido el impacto esperado en las distintas programaciones didácticas, ni en la práctica educativa en general.

La materia de EF no es ajena a esta problemática, pudiéndonos encontrar con no pocos educadores que caen en lo que Ríos (2005, p. 165) llama “falsa inclusión”, que se caracteriza, entre otras cosas, por la escasa interacción del alumnado con DM con el resto y la adopción de roles pasivos en las clases. Esto se traduce en prácticas habituales (Ríos, 1996) y situaciones más generales (LaMaster et al., 1998), como podemos observar en la tabla II.34, y que, de alguna manera, pueden alterar la inclusión del alumnado con DM.

---

<sup>54</sup> Para Puigdemívol (2001, p. 17), la EF ha sido víctima de la concepción jerarquizada de la cultura escolar, adquiriendo, injustificadamente, un papel subsidiario en la formación del alumnado. Así, el que esta materia adquiriera un rol más relevante puede estar vinculado con el enfoque que le demos a la diversidad individual.

Tabla II.34: Prácticas generales y habituales que influyen en la inclusión del alumnado con DM



Para Block & Obrusnikova (2007), la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF adquiere especial relevancia ya que, entre otras cosas, favorece la mejora de su autoestima y las relaciones con el resto de compañeros del grupo-clase, además de incidir en la mejora de sus competencias personales (físicas, motrices, cognitivas, emocionales y sociales). Para facilitar este proceso inclusivo, Vickerman, Hayes & Whetherly (2003) proponen una serie de “factores críticos” que deben ser tenidos en cuenta por el profesorado de EF: una mente abierta, una actitud positiva y disponibilidad para revisar y criticar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje predominantes.

Una EF inclusiva contribuye, por tanto, a superar la mirada positivista y reduccionista que ha caracterizado tradicionalmente esta materia, para transformarla en una educación de las competencias personales, a partir de un entorno de enseñanza y aprendizaje respetuoso con la diversidad del alumnado. En consecuencia, contempla la participación activa de todo el alumnado en un mismo espacio, a partir de un replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje que incluya los apoyos pedagógicos y sociales necesarios y considerando las más amplias expectativas de aprendizaje de calidad (Ríos, 2005).



Educar para la diversidad supone un reto de futuro al que nos debemos enfrentar los profesionales de la educación. Esto implica el “reconocimiento del derecho a la diferencia como un valor educativo y social” (Ríos, 2004, p. 149). Adaptar los currículos a los sujetos con necesidades educativas especiales en el marco de la EF es una tarea pendiente que consideramos que debe comenzar a realizarse con mayor rigor. Los docentes de EF nos encontramos ante una compleja tarea: compatibilizar los intereses generales del grupo-clase con los del alumnado que presenta necesidades educativas especiales y atender a sus características individuales.

Tratemos ahora la cuestión de la influencia del “control y la dominación” en la EF y el Deporte (Theodoulides, 2003a) y sus consecuencias desde un punto de vista de la atención a la diversidad. Existe la creencia de que para poder tener éxito en un juego motor o en un deporte, los participantes deben dominar a su oponente ya que constituyen obstáculos que deben superar. Para Tinning (1997), esta forma de control y dominación es algo característico del discurso del rendimiento, que niega a parte del alumnado la posibilidad de participar activamente. Esta cuestión adquiere especial relevancia en el alumnado que presenta DM. Fernández-Balboa (2000) plantea que no es nada sencillo enfrentarnos a nuestras predisposiciones y percepciones estereotipadas, que tienen una marcada influencia social. Para este autor, el profesorado de EF debe adoptar un enfoque crítico de su práctica para evitar que ese control y dominación generen exclusión del alumnado y pone el énfasis en la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas inclusivas. Para evitar ese control y dominación, Tinning (1997, p. 103) plantea la necesidad de que el docente de EF reflexione sobre las posibles alternativas pedagógicas que, necesariamente, deben estar encuadradas dentro de los “discursos de participación”. Estos discursos hablan de cuestiones como la inclusión, la equidad, la implicación, el disfrute, la justicia social, la cooperación, etc. Para poder centrarnos en formas más participativas en EF, una estrategia útil consiste en hacer que el alumnado llegue a entender que “los demás importan” (Theodoulides, 2003a, p. 39). Lo que se plantea no es tan sólo una forma de hacer que la EF y el Deporte sean más inclusivos para parte del alumnado, sino para todo el grupo de la clase.

Podemos decir, por tanto, que en la inclusión del alumnado con DM en nuestras clases van a influir distintos factores<sup>55</sup> relacionados entre sí (ver figura II.20).

---

<sup>55</sup> Nos referiremos sólo a los factores que, según plantean Booth & Aisconw (2000) en su *index for inclusion*, se encuentran vinculados a la práctica de aula. Somos conscientes de que van a influir otros factores vinculados con la cultura y la gestión y organización de los centros educativos.

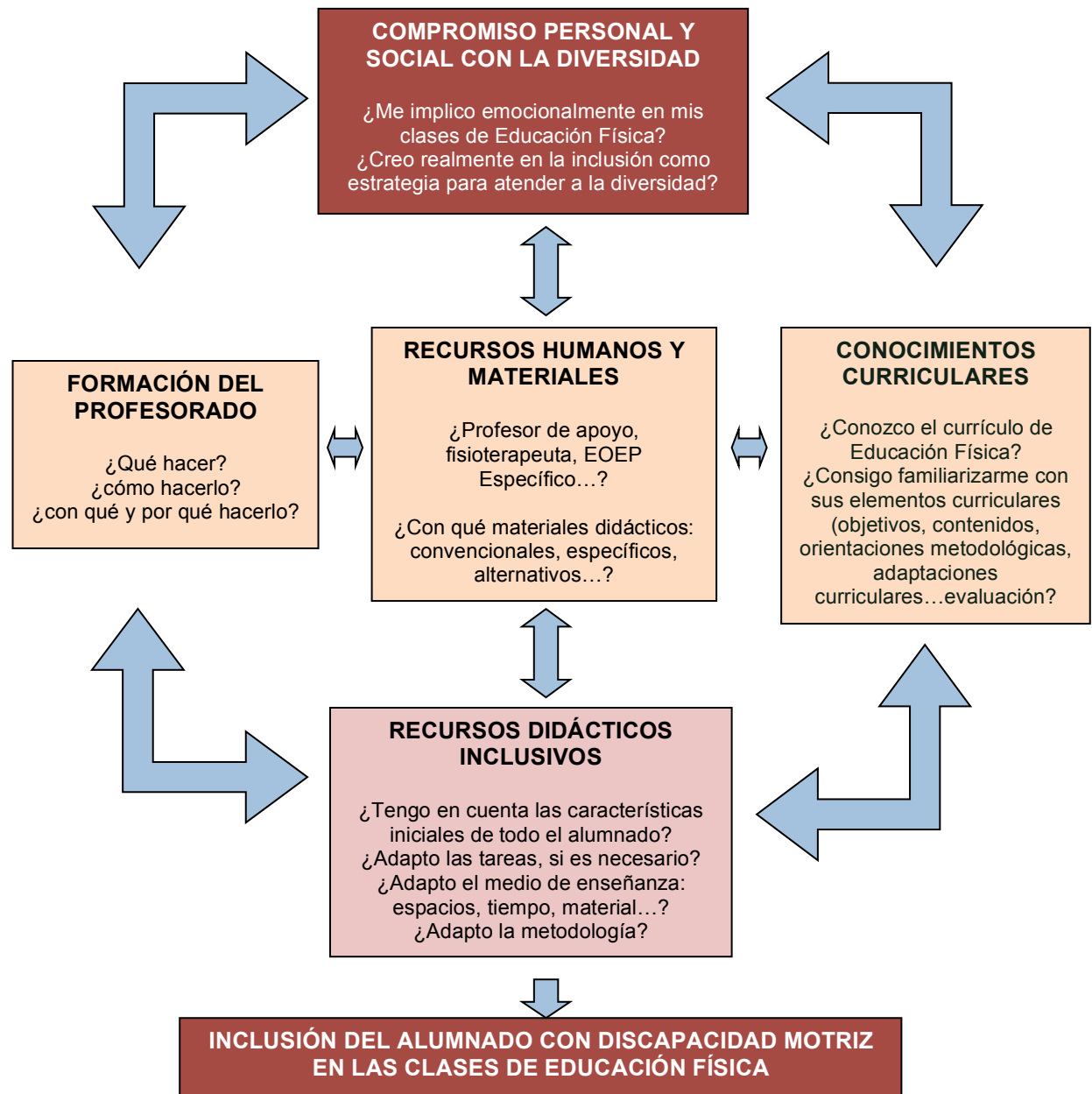


Figura II.20: Factores que influyen en la inclusión del alumnado con DM (modificado de Cumellas, 2009)

Para que este complejo proceso tenga lugar, es fundamental que se reduzcan las barreras para acceder al currículo, la participación y el aprendizaje. Se incorpora el concepto de “barreras de aprendizaje” en el contexto educativo inclusivo en sustitución del término “necesidades educativas especiales”, más propio de un contexto integrador (Ríos, 2009). Para autores como Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw (2000), estas barreras no solo pueden deberse al propio déficit, sino a un desajuste en la respuesta educativa por parte del centro (organización y gestión) y el profesorado.

Ríos (2009) agrupa estas barreras en cuatro categorías que, sin duda, condicionarán todo proceso inclusivo: infraestructurales (escasez de recursos económicos, las condiciones de accesibilidad<sup>56</sup> y diseño, etc), sociales (desconocimiento y escasa sensibilización hacia la población con discapacidad), condicionantes del propio alumnado con discapacidad<sup>57</sup> y condicionantes de la práctica docente (infravaloración de la materia de EF, la formación e idiosincrasia del profesorado, la familia, la actitud del grupo-clase, el diagnóstico y los informes médicos, la participación fisioterapéutica, la ausencia de especialistas en EF adaptada en los equipos psicopedagógicos específicos de atención al alumnado con DM). En consecuencia, se propone que la escuela tome medidas, fundamentalmente curriculares y organizativas, ya que la atención a la diversidad constituye una labor conjunta en el que todos los miembros de la comunidad educativa están implicados.

#### **II.3.4. EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDAD MOTRIZ: DE LOS CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN A LOS DESCRIPTORES DE COMPETENCIA PERSONAL**

---

*“La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad”.*

Hahn (1986, p. 128)

Con la implantación de la LOGSE, en la década de 1990, se introduce el concepto de “discapacidad” para referirse al alumnado que presenta NEE derivadas de déficits sensoriales, motrices y/o cognitivos. La educación tratará de compensar estos déficits para procurar su integración en el ámbito escolar. En el contexto LOE se continúa utilizando el mismo término, aunque se propone la inclusión como finalidad.

Aunque la “capacidad” y la “discapacidad” pudieran parecer términos fronterizos o complementarios desde un punto de vista educativo (Puigdemívol, 2009), presentan algunas contradicciones (Barton, 2008). Coincidimos con Puigdemívol (2009) en la importancia que, desde el punto de vista educativo, tiene aclarar los conceptos de “deficit”

<sup>56</sup> La autora se refiere a la supresión de barreras arquitectónicas, correcta señalización, vestuarios adaptados, ascensores, pasillos...). Afortunadamente cada nuevo centro escolar que se construye en España está obligado a cumplir con la normativa de accesibilidad; pero, a pesar de ello, se convierte en una barrera para la participación cuando se trata de centros antiguos o cuando no se aplica correctamente la normativa.

<sup>57</sup> Para la autora, este alumnado puede presentar dificultades de automarginación, atención, dificultades en las relaciones sociales y bajo nivel de autoaceptación.

y el de “discapacidad” en el contexto escolar. Mientras el déficit hace referencia a la “limitación o privación de alguna función” (Puigdemívol, 2009, p. 4), la discapacidad se relaciona con los obstáculos o barreras para el aprendizaje y la participación. El mismo autor plantea el déficit como algo estático y permanente (presente en lo corporal, fisiológico u orgánico), frente a la discapacidad como algo dinámico y cambiante, que tiene que ver con la necesidad de transformación de los entornos de aprendizaje (debido a restricciones en la actividad producidas por el déficit) para conseguir la inclusión y la mejora de sus necesidades educativas. Hablamos, por tanto, de la discapacidad como un concepto multidimensional (ver figura II.21)



Figura II.21: Déficit y discapacidad: acciones educativas (modificado de Puigdemívol, 2009, p. 5)

También, se suele utilizar el término “minusvalía” para hacer referencia a una situación de desventaja que experimenta una persona como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un determinado rol. Se trata de la pérdida o limitación de las oportunidades de participar de la vida en la comunidad en situación de igualdad con los demás (componente social). Así, el Instituto Nacional de Servicios Sociales de España (INSERSO) relaciona un determinado trastorno o alteración con la evolución del proceso patológico y la discapacidad:

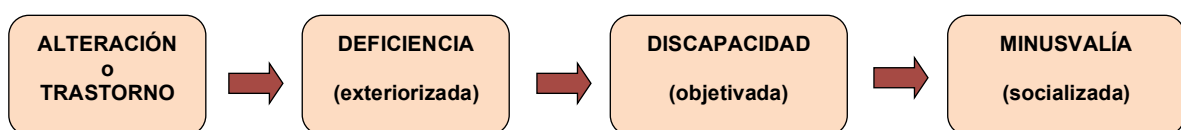


Figura II.22: Evolución del término discapacidad (INSERSO, 1980)

Asimismo, compartimos la opinión de Puigdemívol (2009) cuando argumenta que la incorporación del alumnado con discapacidad en el entorno de una escuela inclusiva va a constituir un aspecto determinante para reducir su discapacidad. En realidad, sería importante dar un paso hacia delante y hablar de “otras capacidades” (Rodríguez, 2009) o, incluso, de distintas capacidades con referencia al alumnado en general, que sería el término que podría caracterizar un contexto educativo verdaderamente inclusivo. Antes

de continuar, parece oportuno proponer una relación entre los principales términos vinculados con la diversidad (ver figura II.23).



Figura II.23: Relación de términos vinculados con la diversidad

La OMS (1980) define la DM como “una alteración provocada por deficiencias, principalmente a nivel del sistema nervioso. Es la disminución motriz que impide manejar el cuerpo con total autonomía”. Con el tiempo, esta definición ha sido precisada por distintos autores. Para Pérez y Garaigordobil (2007, p. 344), “el término DM hace referencia a una alteración de la capacidad de movimiento que implica, en distinto grado, las funciones de desplazamiento, manipulación, bucofonatorias o de la respiración, que limita a la persona en su desarrollo personal y social”. Para Crespo (2005), generalmente son consecuencia de lesiones medulares, parálisis cerebral, distrofias musculares, esclerosis múltiple, etc.

En consecuencia, podemos considerar la DM como una alteración transitoria o permanente del aparato locomotor debido a anomalías en el funcionamiento de los sistemas óseo-articular, muscular y/o nervioso y que, en grados variables, puede afectar a la postura y el movimiento, a la autonomía personal, al lenguaje y la comunicación. El objetivo de toda intervención educativa será el de dar respuesta a las NEE en estos tres ámbitos, teniendo en cuenta que el alumnado con DM suele presentar distintos grados de funcionalidad en su motricidad, independientemente del tipo de alteración que presente

(más acentuada en la parálisis cerebral infantil). De ahí la gran complejidad que se presenta a la hora de atender a esta diversidad.

Intentar clasificar las alteraciones motrices resulta una labor muy compleja debido, fundamentalmente, a la gran variedad, dispersión y diversidad que presentan. Diferentes autores (CNREE, 1990; Rodríguez-Jaubert, 1993; Gallardo y Salvador, 1994; Toro y Zarco, 1995; CREENA, 2000; Alcantud y Ferrer, 1999; Toledo, 2000; Gomendio, 2000; Pérez y Garaigordobil, 2007, Mendoza Láiz, 2009a) han propuesto distintos criterios para clasificarlas: origen, momento de aparición, etiología, localización topográfica, características del movimiento, tipo de minusvalía, tipo de alteración física y motriz y según el tipo de afectación. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Tabla II.35: Criterios de clasificación de las alteraciones motrices y autores representativos

<b>CLASIFICACIÓN ATENDIENDO A SU ORIGEN</b> (CNREE, 1990; CREENA, 2000; Mendoza Láiz, 2009a)		
<b>SISTEMA NERVIOSO</b>	DE ORIGEN CEREBRAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PARÁLISIS CEREBRAL</li> <li>• TRAUMATISMOS CRANEOENCEFÁLICOS</li> </ul>
	DE ORIGEN ESPINAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ESPINA BÍFIDA</li> <li>• POLIOMIELITIS</li> <li>• TRAUMATISMOS MEDULARES</li> <li>• LESIONES MEDULARES DEGENERATIVAS:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Enfermedad de Werding-Hoffmann</li> <li>-Síndrome de Wohlfart-Kugelberg</li> <li>-Enfermedad de Charcot-Marie-Tooth</li> <li>-Ataxia de Friedreich</li> </ul> </li> </ul>
<b>SISTEMA MUSCULAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MIOPATÍAS O DISTROFIAS MUSCULARES PROGRESIVAS:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Distrofia muscular de Duchenne de Boulogne</li> <li>-Distrofia Facio-escápulo-humeral de Landouzy-Dejerin</li> </ul> </li> </ul>	
<b>SISTEMA ÓSEO-ARTICULAR</b>	• MALFORMACIONES CONGÉNITAS:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Amelias y focomelias (amputaciones congénitas).</li> <li>-Luxación congénita de caderas.</li> <li>-Artrogriposis.</li> </ul>
	• DISTROFIAS OSEAS:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Condodistrofia</li> <li>-Osteogénesis imperfecta</li> </ul>
	• DISTROFIAS MICROBIANAS:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Osteomielitis aguda</li> <li>-Tuberculosis óseo articular</li> </ul>
	• REUMATISMO DE LA INFANCIA:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reumatismo articular agudo</li> <li>-Reumatismo crónico</li> </ul>
	• DESVIACIÓN RAQUIS:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cifosis</li> <li>-Lordosis</li> <li>-Escoliosis</li> </ul>

<b>CLASIFICACIÓN ATENDIENDO AL MOMENTO DE APARICIÓN</b> (CNREE, 1990; CREENA, 2000)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRENATALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Artrogriposis</li> <li>-Espina bífida</li> <li>-Malformaciones congénitas</li> <li>-Luxación congénita de caderas</li> </ul> </li> <li>• <b>PERI O POSTNATALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Parálisis cerebral</li> <li>-miopatía de Duchenne</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>EN LA ADOLESCENCIA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Miopatía facio-escápulo-humeral</li> </ul> </li> <li>• <b>A LO LARGO DE TODA LA VIDA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Traumatismos</li> <li>-Tumores</li> </ul> </li> </ul>

<b>CLASIFICACIÓN ATENDIENDO A SU ETIOLOGÍA</b> (CNREE, 1990; CREENA, 2000; Pérez y Garaigordobil, 2007)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>TRANSMISIÓN GENÉTICA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Miopatías: Duchenne, Landouzy-Dejerine, Werding-Hoffmann</li> </ul> </li> <li>• <b>INFECCIONES MICROBIANAS:</b> poliomielitis, tuberculosis ósea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ACCIDENTES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Parálisis cerebral.</li> <li>-Amputaciones</li> </ul> </li> <li>• <b>DE ORIGEN DESCONOCIDO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Espina bífida</li> <li>-Escoliosis ideopática</li> </ul> </li> </ul>

<b>CLASIFICACIÓN ATENDIENDO A LOCALIZACIÓN TOPOGRÁFICA</b> (CNREE, 1990; CREENA, 2000; Pérez y Garaigordobil, 2007)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>MONOPLEJIA:</b> Un solo miembro afectado</li> <li>• <b>DIPLEJIA:</b> Afectación indistinta de dos miembros cualquiera</li> <li>• <b>HEMIPLEJIA:</b> Afectación de dos miembros de un lado del cuerpo</li> <li>• <b>PARAPLEJIA:</b> Afectación de las dos piernas</li> <li>• <b>TETRAPLEJIA:</b> Afectación de los cuatro miembros (piernas y brazos)</li> </ul>

<b>CLASIFICACIÓN SEGÚN LAS CARACTERÍSTICAS DEL MOVIMIENTO</b> (Pérez y Garaigordobil, 2007)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ESPASTICIDAD:</b> Tono muscular alto o excesivo</li> <li>• <b>HIPOTONÍA:</b> Disminución del tono muscular o tono muscular bajo</li> <li>• <b>DISTONÍA:</b> Alteración del tono muscular caracterizada por espasmos de contracción intermitente.</li> </ul>	<p><b>NOTA:</b> A menudo, resulta imposible situar a un afectado en una de estas tres categorías, debido a la existencia de formas de transición entre unos y otros de los grupos así caracterizados. Además, en buena parte de los casos, la categorización taxonómica se dificulta aún más por la existencia de trastornos asociados (sensoriales, cognitivos...)</p>

<b>CLASIFICACIÓN ATENDIENDO AL TIPO DE MINUSVALÍA</b> (Gomendio, 2000) <sup>58</sup>	
MINUSVALÍA PSÍQUICA (Sanz, 1984)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso mental</li> <li>• Psicosis infantil</li> <li>• Inadaptación social</li> </ul>
MINUSVALÍAS FÍSICAS (Sánchez Asín, 1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miopatías</li> <li>• Parálisis cerebral</li> <li>• Espina bífida</li> </ul>
MINUSVALÍAS SENSORIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visuales: ambliopía, y ceguera</li> <li>• Auditivas: hipoacusia, sordera</li> </ul>

<b>CLASIFICACIÓN SEGÚN EL TIPO DE ALTERACIÓN FÍSICA Y MOTRIZ</b> (Toledo, 1985) <sup>59</sup>	
1. MALFORMACIONES CONGÉNITAS:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luxación congénita de cadera</li> <li>• Malformación congénita de miembros</li> <li>• Malformación congénita de la columna vertebral</li> <li>• Artrogriposis</li> </ul>
2. AFECCIONES CONGÉNITAS SISTÉMICAS O GENERALIZADAS DEL ESQUELETO:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osteogénesis imperfecta</li> <li>• Acondroplasia</li> <li>• Osteocondrodistrofias</li> </ul>
3. OSTEONCONDROSIS:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermedad de Perthes.</li> <li>• Enfermedad de Scheurman</li> </ul>
4. AFECCIONES ARTICULARES:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artritis</li> <li>• Artrosis</li> </ul>
5. AFECCIONES NEUROMUSCULARES:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parálisis cerebral</li> <li>• Espina bífida</li> <li>• Distrofias musculares</li> <li>• Afecciones de nervios periféricos, parálisis obstétricas,...</li> </ul>
6. OTRAS AFECCIONES NEUROLÓGICAS:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclerosis múltiple</li> <li>• Esclerosis lateral amiotrófica (ELA)</li> <li>• Poliomielitis...</li> </ul>

<b>CLASIFICACIÓN SEGÚN EL TIPO DE AFECTACIÓN</b> (modificado de Rodríguez Jaubert, 1993)	
1. MOTRIZ: A nivel músculo-tendinoso A nivel óseo A nivel neurológico: Vías nerviosas motoras: Nervios periféricos, médula espinal y SNC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemi-para-tetraplejía</li> <li>• Hemi-para-tetraparesia</li> <li>• Anquilosis</li> <li>• Agenesia</li> <li>• Amputación</li> <li>• Espina bífida</li> </ul>
2. SENSORIAL:	Órganos de los sentidos o de las vías nerviosas correspondientes. Ceguera, Sordera...
3. MENTAL:	Oligofrenia, neurosis, psicosis, trastornos Generales del Desarrollo (TGD), etc.
4. EXPRESIVO:	Afasia, disfonía, disartria...
5. MIXTO: Combinación de dos o más de las anteriores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síndrome de Down</li> <li>• Parálisis cerebral infantil: paresia, atetosis, espasticidad, ataxia, etc.</li> </ul>

<sup>58</sup> Gomendio (2000) realiza una revisión atendiendo al tipo de minusvalía, citando a los autores representativos: Sanz (1984), Sánchez-Asín (1993). Servicio de publicaciones del gobierno vasco (p. 68-78).

<sup>59</sup> Clasificación extraída del Diccionario Enciclopédico para la Educación Especial (Toledo, M., 1985). Madrid: Diagonal/Santillana y corregida por el propio autor en el año 2000.



La utilidad que de estas clasificaciones está en conocer las dificultades que pueda presentar nuestro alumnado. De este modo, podremos identificar el grado de competencia personal, que nos ayudará a establecer descriptores o indicadores que nos faciliten la realización de las adaptaciones curriculares. No se trata, por tanto, de clasificar al alumnado en función de su déficit, sino de conocer éste para tomar decisiones sobre las posibles necesidades educativas que presente y establecer los recursos humanos y materiales necesarios para posibilitar la inclusión en las sesiones de EF. Es decir, se produce una transferencia del déficit hacia la responsabilidad del sistema educativo y de los docentes, para hacer frente a las dificultades de aprendizaje del alumnado con DM.

Planteamos en la figura II.24, a modo de ejemplo, una propuesta de *descriptores de competencia personal* para el alumnado con DM. Dichos criterios nos aportan importante información orientativa para el adecuado diseño de nuestra intervención docente, desde una perspectiva inclusiva.

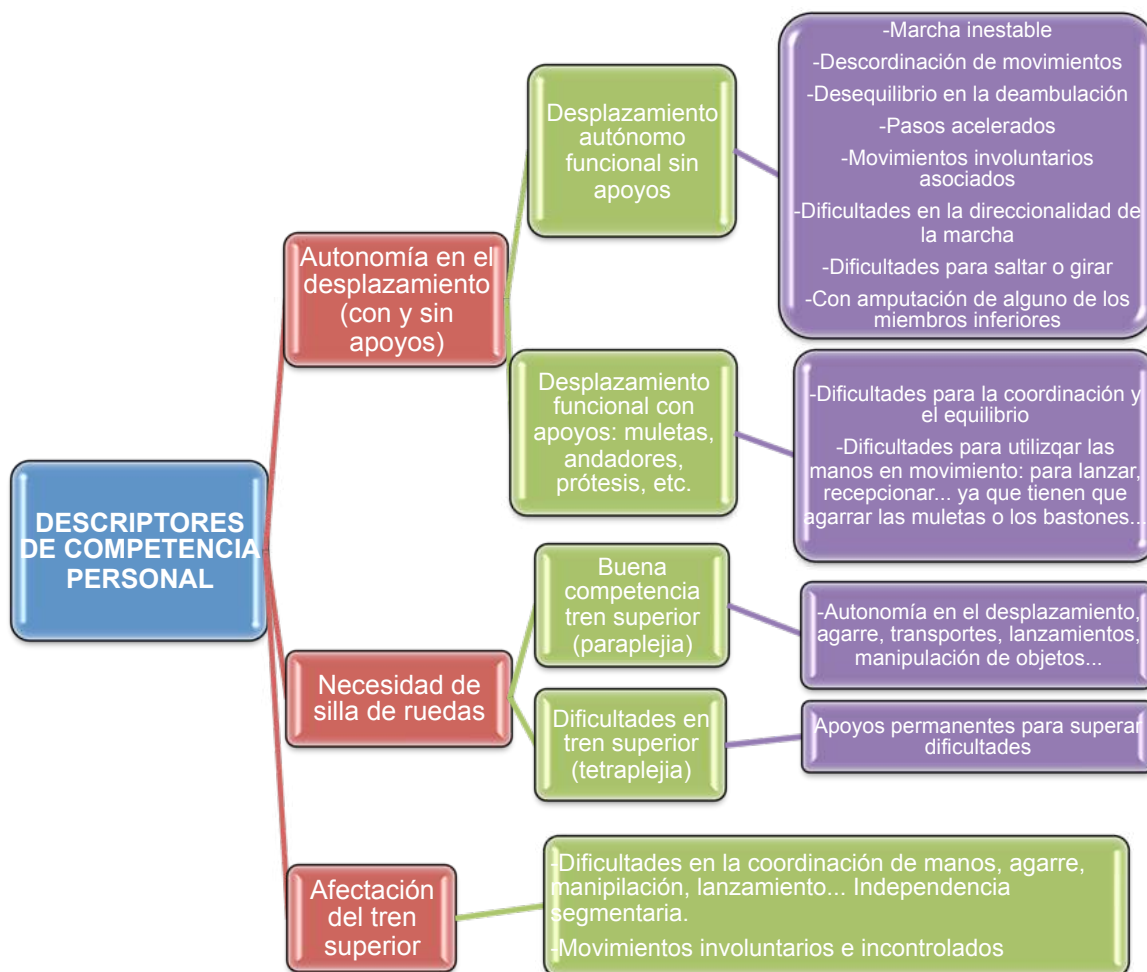


Figura II.24: Ejemplos de descriptores de competencia personal del alumnado con DM.

Brennan (1998) y Sánchez Asín (1993) se refieren a estas necesidades educativas cuando se presenta alguna alteración física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de ellas que afecte al aprendizaje, pudiendo tener un carácter permanente o surgir en cualquier fase del desarrollo del alumnado, haciéndose necesaria la realización de adaptaciones del currículo.

Todo ello sin dejar de considerar las características específicas de cada caso. Así, podemos encontrarnos con *trastornos asociados* (sensoriales, intelectuales, perceptivos, conductuales, emocionales...) a los trastornos mencionados con anterioridad. Martín-Caro (1993) plantea la posibilidad de que existan otros trastornos, además de los estrictamente motores, por lo que siempre hay que analizar cada caso por separado con el objeto de poder ajustar nuestra respuesta educativa.

Las alteraciones motrices que predominan en el ámbito escolar son: la parálisis cerebral (de etiología y afectación motriz diversa), la espina bífida (con distintos niveles de lesión) y las distrofias musculares. Los 9 casos con DM que participan en esta investigación están representados en las 3 alteraciones mencionadas. En el apartado destinado a la metodología se darán más detalles al respecto. En este apartado parece pertinente caracterizar estas alteraciones motrices (CNREE, 1990; Gallardo y Salvador, 1994; Alcantud y Ferrer, 1999; Gomendio, 2000):

### **1. Parálisis cerebral:**

Para Cahuzac (1985), se trata de “un desorden permanente y no inmutable de la postura y del movimiento, debido a una disfunción del cerebro antes de completar su crecimiento y su desarrollo”. Según la *International Society of Cerebral Palsy*, se trata de un “desorden permanente, aunque no inmutable del control motor, del tono muscular, la postura y el movimiento, debido a una lesión en el SNC no maduro producida antes de que su desarrollo crecimiento sean completos”.

Por tanto, se trata de una alteración de base neurológica con carácter permanente y no progresivo que se produce debido a una lesión en un cerebro inmaduro, bien sea en la etapa prenatal (infecciones, medicación inadecuada, prematuridad...), perinatal (traumatismos, anoxias...) o postnatal (alteraciones metabólicas, traumatismos, meningitis, intoxicaciones...), que conlleva un trastorno motor complejo que puede incluir o llevar asociado, según Levitt (2000):

- Un aumento del tono en determinados grupos musculares.
- Alteraciones de la postura y el equilibrio, debido al desajuste en el tono muscular.
- Trastornos en la coordinación y precisión de los movimientos.
- Alteraciones perceptivas, sensoriales, intelectuales, expresivas (habla), dificultades para comer y beber con naturalidad, controlar los flujos de saliva.
- Alteraciones emocionales, principalmente en la adolescencia.
- Dificultades en la manipulación de objetos

Una característica muy importante que nos podemos encontrar con los afectados por esta alteración es la gran diversidad de casos que podemos hallar, hasta el punto de que es prácticamente imposible enfrentarnos con dos casos semejantes. Esta gran diversidad se debe a que el grado de afectación depende del lugar y de la intensidad de la lesión producida en el cerebro inmaduro. Se trata de casos que, en general, pueden presentar dificultades asociadas de carácter sensorial, expresivo e, incluso, cognitivo, debido precisamente a la forma peculiar en la que se produce este síndrome. Desde una perspectiva psicoeducativa, y dada la heterogeneidad del trastorno, es aconsejable realizar un estudio detallado de todas las áreas de desarrollo para cada alumno, con el objeto de realizar las adaptaciones necesarias en cada caso, de modo que optimicemos al máximo nuestra intervención. Así, dos casos con parálisis cerebral pueden tener un grado de discapacidad muy distinto, que va a condicionar, consecuentemente, las adaptaciones curriculares.

En esta investigación han participado seis casos con distintos tipos de parálisis cerebral, de acuerdo a las características neuromusculares observadas:

- Espástica: Se produce por una lesión a nivel de la corteza cerebral, centrada en las áreas motoras y consiste en un estado de aumento del tono muscular en el momento de realizar los movimientos voluntarios, dando lugar a una acción refleja de hipertonía permanente, afectando a la postura y al control de los movimientos (Mendoza Laiz, 2009a). La mayor o menor rigidez y espasmos se produce se relaciona con el grado de afectación y es debido a la existencia de una contracción simultánea de los músculos agonistas y antagonistas. A nivel expresivo, los casos muy graves suelen bloquear los órganos y el mecanismo de la fonación, mientras que en los más leves producen un habla explosiva.

- Atetósica: Se trata de una lesión que se localiza en el haz extrapiramidal, que controla los movimientos involuntarios, el tono y los estados de vigilia, y está caracterizada por contracciones involuntarias de las extremidades distales. Como consecuencia, se produce un tono muscular fluctuante, combinando la hipertonia con la hipotonía, aunque de forma incontrolada, generalmente, afectando al mantenimiento de posturas estables. Por último, resaltar que suele haber una dificultad en el lenguaje (disartria) debido a la afectación de los músculos que lo articulan. Como consecuencia, suelen tener la boca abierta y un cierto descontrol en el babeo.
- Atáxica: Se debe a una lesión en el cerebelo (regulador de la adaptación postural y de la coordinación de movimientos voluntarios). Los casos afectados suelen presentar un tono bajo y dificultades con el equilibrio dinámico y la coordinación espacial y temporal de los gestos. Sus movimientos son titubeantes y lentos.

Por último, debemos tener en cuenta que la mayoría del alumnado con parálisis cerebral puede presentar alguna o varias (simultáneamente) de las siguientes dificultades asociadas:

- Dificultades auditivas, visuales, cognitivas, perceptivas y sensoriales.
- Dificultades vestibulares.
- Alteraciones del lenguaje.
- Dificultades respiratorios y circulatorios.
- Trastornos ortopédicos

En los seis casos de alumnado con DM que ha participado en esta investigación, nos podemos encontrar con dificultades cognitivas, vestibulares, en el lenguaje y ortopédicos, fundamentalmente.

En consecuencia, las adaptaciones curriculares deberán tener en cuenta tanto estas cuestiones como el informe psicopedagógico del EOEP específico para discapacidades motrices. En EF, las adaptaciones se centrarán en el entorno motriz, cognitivo, sensorial y emocional de la tarea propuesta, en función del grado de DM del alumnado. En el apartado dedicado a la metodología se darán más detalles al respecto.

## **2. Espina bífida:**

Para Alcantud y Ferrer (1999), se trata de una alteración que tiene su origen en un desarrollo incompleto del cierre del canal óseo de la columna vertebral, que se da en los primeros momentos del desarrollo embrionario. Esto afecta a las fibras nerviosas que forman parte de la médula espinal, con lo que se cortan las vías principales generadoras de impulsos sensoriales hacia los centros nerviosos superiores.

Para los autores anteriores, la lesión puede presentarse en cualquier punto de la columna vertebral, aunque casi el 50% de los casos suelen producirse en las zonas lumbar y sacra. Asimismo, el grado de afectación motora y los déficits asociados dependerán de la altura en que la médula queda dañada. Algunos efectos que producen son: la paraplejía, pérdida de sensibilidad cutánea, infecciones renales o hidrocefalia, dificultades perceptivo-motrices y de coordinación motriz fina, etc. Se distingue entre *espina bífida oculta o cerrada* (la menos grave), *abierta (meningocele o mielomeningocele* - la más común y la que mayores problemas acarrea, ya que supone una interrupción de la corriente nerviosa-). En este estudio ha participado un caso con este último tipo de espina bífida (mielomeningocele).

A nivel funcional, suelen ser un alumnado que utiliza silla de ruedas para desplazarse, mostrando cierta autonomía en el desplazamiento, ya que suele presentar una buena competencia en la motricidad del tren superior. Aunque no suelen haber complicaciones sensoriales, sí que puede haber un diagnóstico que presente alguna dificultad de carácter cognitivo que dificulte el aprendizaje. En este caso, la respuesta en las adaptaciones curriculares deberá centrarse en el entorno de la tarea motriz (medio, material, reglas, motricidad, interacción...) y en sus aplicaciones didácticas, como puede ser el cuaderno de trabajo.

## **3. Miopatías o distrofias musculares:**

Se trata de alteraciones neuromusculares vinculadas al sistema nervioso periférico y a los músculos. Cuando hablamos de miopatías o distrofias musculares progresivas, nos estamos refiriendo a un grupo de trastornos físicos de origen genético caracterizados por una progresiva degradación de la masa muscular sin afectación, en la mayoría de los casos, del sistema nervioso central. Se transmite de forma recesiva ligada al sexo, padeciéndola los varones y transmitiéndola las mujeres. La miopatía más conocida y, a su vez, más grave, es la distrofia muscular tipo Duchenne, que suele aparecer en la

infancia y tener un corto pronóstico de vida, aunque en los últimos tiempos han mejorado las expectativas gracias a los cuidados paliativos, entre otras cosas. Aunque pueden darse dificultades en el desarrollo cognitivo (Lyon y Evrard, 1990), éste se encuentra influenciado por circunstancias del entorno (frecuentes hospitalizaciones, escasa socialización, poca comunicación en general, etc). Estudios como el de Roselló et al. (1995) constatan, asimismo, que son las dificultades motrices derivadas de esta alteración las que suelen provocar dificultades en el aprendizaje. En este estudio ha participado un alumno con este tipo de miopatía. Por circunstancias derivadas del entorno y de la propia evolución de la miopatía, probablemente haya sido el caso más complejo de todos los que han participado en la investigación.

Antes de entrar en detalles sobre las NEE que pueden presentar las alteraciones mencionadas con anterioridad, es pertinente resaltar que en el ámbito escolar nos podemos encontrar con otras dificultades que afectan al contexto de intervención docente en la materia de EF y que deben ser objeto de revisión y reflexión por parte del docente. La intervención educativa es muy variada y está asociada a: deformaciones en el pie (talo, equino, valgo, plano), alteraciones de la piel (hongos, herpes), obesidad (hormonal, malos hábitos), respiratorios crónicos (asma), cardíacos (cardiopatías), problemas convulsivos (epilepsías), enfermedades de la sangre (anemia, leucemia), alergias (polvo, humedad, medicamentos). Toda esta información debe ser recogida en los expedientes personales del alumnado y en una ficha que el profesorado hará llegar a las familias a comienzo de curso (ver ejemplo en el anexo X.3.4, p. 676).

Teniendo en cuenta que las NEE en el alumnado con DM tienen su fundamento en las alteraciones de la postura, el desplazamiento o la manipulación de objetos y la comunicación, el objetivo radica en reflexionar sobre cómo se enfrenta habitualmente el alumnado con DM a tareas básicas vinculadas a:

- *Movilidad/desplazamiento*: marcha autónoma o con ayuda, utiliza silla de ruedas, movimientos involuntarios, sincinesias.
- *Control postural*: tono muscular, equilibrio, postura correcta, control de la cabeza/tronco/extremidades, campo visual.
- *Manipulación*: prensión, control de móviles en situación estática y/o dinámica.
- *Cognición*: zona de desarrollo próximo, sistemas de ayuda.
- *Socio-afectivo*: actividades de la vida diaria, habilidades sociales, autonomía personal.
- *Comunicación*: expresión, comprensión.

- *Motivación*: autoestima, refuerzos.

El alumnado con NEE necesita una atención específica, teniendo en cuenta un modelo flexible del currículo que debería incluir un trabajo colaborativo e multidisciplinar. Sin embargo, el profesorado está encontrando barreras para el desarrollo de la inclusión (ver figura II.25), como: organización escolar jerarquizada, barreras arquitectónicas, ausencia casi total de hábitos de trabajo colaborativo, el nivel de formación para dar respuesta a las necesidades del alumnado con DM, etc.

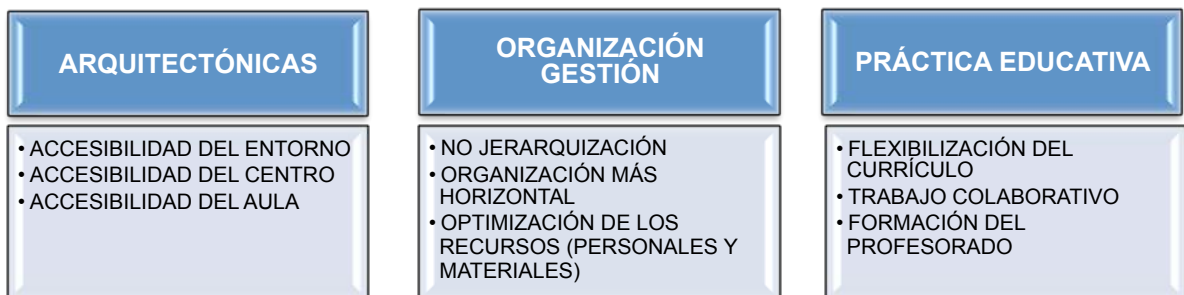


Figura II.25: Barreras para el desarrollo de la inclusión.

Para Ríos (1999), existen una serie de motivos por los que la población con discapacidad no se beneficia de la práctica de actividad física como debiera: escasez de instalaciones apropiadas, barreras arquitectónicas y sociales, falta de formación del profesional responsable que la imparte, falta de actividades adaptadas a las necesidades especiales y falta de conciencia social. Un estudio realizado en su día por Calverol (2000) sobre la atención a las NEE del alumnado con DEM en EF en los centros de Educación Secundaria de la ciudad de Barcelona, concluye que la situación en la que se encuentra el alumnado con DM no es la más adecuada para alcanzar los objetivos de la materia de EF en esta etapa educativa debido, fundamentalmente, a dos factores: problemas de accesibilidad y formación del profesorado. Se propone que se mejore la accesibilidad de todos los centros para que el alumnado con DM pueda acceder al centro que le corresponda y no tenga que desplazarse a otro lugar fuera de su entorno familiar y social y que se active la formación permanente del profesorado. Además, se plantea la necesidad de contar con un especialista en actividad física adaptada en los equipos de orientación para facilitar el asesoramiento y el seguimiento del proceso de inclusión del alumnado con DM. Las conclusiones de este estudio las podemos transferir al contexto educativo actual, sin entrar en detalles acerca de la incertidumbre de futuro que se nos presenta con la LOMCE y que se hace presente en aspectos como aumento de ratios de alumnado, disminución de recursos humanos para atender a la diversidad, aumento de horas de docencia del profesorado, etc.

Estas NEE deberán tener respuesta en el entorno escolar, como veremos con mayor detalle cuando tratemos las adaptaciones curriculares en EF en el apartado de metodología y, concretamente, las estrategias para incluir al alumnado con DM en las clases de EF.

En cuanto a las NEE y su atención en el área de EF, podemos establecer, a modo de ejemplo, algunas consideraciones, teniendo en cuenta que, a menudo, estas necesidades pueden abarcar tanto el ámbito motriz como el psíquico y el sensorial. Las concretaremos en cuanto a la integración de estos ámbitos y sus correspondientes tipos de atención (ver figura II.36).

Tabla II.36: Dificultades que puede presentar la DM en la práctica y atención educativa.

<b>DISCAPACIDAD MOTRIZ</b>	
<b>DIFICULTADES:</b>	<b>TIPO DE ATENCIÓN:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barreras arquitectónicas.</li> <li>• Dificultades diversas de movilidad y coordinación dinámica general.</li> <li>• Problemas de lenguaje y la comunicación (comprensión, expresión...)</li> <li>• Dificultades cognitivas (comprensión y abstracción, elaborar y fijar imágenes mentales, establecer relaciones...).</li> <li>• Dificultades con la manipulación de objetos.</li> <li>• Inhibición social. Dificultades de comunicación.</li> <li>• Mantenimiento y estabilidad de la postura</li> <li>• Equilibrio dinámico</li> <li>• Autonomía.</li> <li>• Contracción-relajación... Hipertonía/hipotonía.</li> <li>• Ejecución de gestos</li> <li>• Control dinámico del propio cuerpo.</li> <li>• Dificultades perceptivas (visuales y auditivas, fundamentalmente).</li> <li>• Inestabilidad emocional</li> <li>• Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones de acceso que garanticen la movilidad y la autonomía.</li> <li>• Se utilizarán aquellos grupos musculares que presenten una mayor funcionalidad, con el fin de que se mejore la capacidad de respuesta.</li> <li>• Actividades de expresión, ejercicios rítmicos y movimientos en general que no requieran una gran movilidad. Sistemas de comunicación alternativos.</li> <li>• Facilitar el acceso tanto al medio físico como a los materiales.</li> <li>• Utilización de materiales adaptados (textura, tamaño, color...)</li> <li>• Plantear situaciones exploratorias lúdicas que impliquen ayuda y colaboración con lo compañeros/as.</li> <li>• Plantear tareas centradas en los tres mecanismos de procesamiento de la información: percepción, decisión y ejecución.</li> <li>• Establecer estrategias metodológicas que contemplen distintos niveles de complejidad en las tareas de enseñanza.</li> <li>• Reflexionar sobre los potenciales de aprendizaje del alumnado con discapacidad, con el objeto de adaptar las tareas.</li> <li>• Modificar los entornos de aprendizaje que se consideren necesarios para que dicho alumnado se incorpore con un rol activo al proceso de enseñanza-aprendizaje (adaptaciones curriculares)</li> <li>• Etc.</li> </ul>

Conocer el punto de partida con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y a su propio desarrollo constituyen requisitos básicos para poder atender con éxito a dicho alumnado con DM. Toro y Zarco (1995) ya plantearon que se debe recabar información sobre tres aspectos fundamentales: El desarrollo, el estilo de aprendizaje y la evaluación de la competencia curricular (ver tabla II.37).



Tabla II. 37: Aspectos a tener en cuenta con respecto al desarrollo general, estilo de aprendizaje y evaluación de la competencia curricular (Toro y Zarco, 1995, pp. 61-64).

<b>DESARROLLO GENERAL</b>	
<b>BIOLÓGICOS</b>	Se recoge información sobre aspectos físicos, sensoriales, neurológicos, de salud...
<b>COGNITIVOS</b>	Información sobre las capacidades básicas intelectuales: atención, memoria, percepción, procesamiento de la información...
<b>MOTRIZ Y PSICOMOTOR</b>	Información sobre las capacidades y posibilidades en relación a la coordinación, control segmentario, la orientación y estructuración espacio-temporal, lateralidad...
<b>RELACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL</b>	Capacidad de socialización
<b>LINGÜÍSTICOS</b>	Información acerca de las dificultades de lenguaje y comunicación en los diferentes ámbitos: fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático.
<b>AFECTIVO-EMOCIONAL</b>	Información sobre aspectos como: la autoestima e imagen de sí, autocontrol, confianza y seguridad en sí mismo, niveles de tolerancia a la frustración.
El punto de partida para obtener información sobre este apartado se encuentra en el informe psicopedagógico archivado en el expediente del alumno y que el docente puede y debe consultar.	
<b>ESTILO DE APRENDIZAJE</b>	
¿En qué agrupamientos trabaja mejor el alumno con DM?	¿Cuánto tiempo puede permanecer atento?
¿Qué actividades le interesan?	¿Qué motiva al alumno?
¿Cómo es su autoestima?	
<b>EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR</b>	
Implica conocer lo que el sujeto es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos de EF que configuran el currículum ordinario. Para ello, es importante contar con procedimientos e instrumentos adecuados para la valoración del alumnado con DM, el tipo de ayuda que precisan y, en su caso, la modalidad de adaptación curricular necesaria (incluyendo la actuación de especialistas externos o equipos específicos así como recursos de la propia institución escolar).	

La primera estrategia docente será conseguir la mayor información sobre el tipo de dificultad y el nivel de competencia personal inicial. Esta información vendrá dada por la propia evaluación inicial, que incluye: información por parte de otros especialistas (psicólogos, pedagogos, médicos, profesores de apoyo), la propia familia y la observación sistemática por parte del profesor, análisis de los elementos de acceso (recursos materiales, espacios, barreras arquitectónicas) y curriculares (objetivos, contenidos, metodología), además de los más generales que afectan al desarrollo y al proceso educativo (los procesos afectivos, la relación interpersonal, social, etc).

En definitiva, se hace imprescindible realizar un diagnóstico lo más completo posible. Un diagnóstico diferencial (historia, tipo de discapacidad, nivel de desarrollo y de aprendizaje) de la situación concreta del alumnado con DM. Este diagnóstico va a ser la base para la intervención, pudiendo verse favorecida por la colaboración con un equipo multidisciplinar.

Teniendo en cuenta lo anterior, Ruiz Pérez (1995) propuso en su momento objetivos concretos a desarrollar con el alumnado con DM, relacionados con la mejora de la aptitud física y motriz, autoconcepto, la comunicación, las posibilidades de movimiento y

desenvolvimiento vital, del acceso y disfrute al ocio, y que podríamos asumir en la actualidad.

Por tanto, desde una perspectiva inclusiva introducimos el concepto de “descriptor de competencia personal” frente a la clasificación meramente etiológica con el fin de conocer las características iniciales del alumnado con DM y su potencialidad motriz, cognitiva, social y afectivo-emocional. El objeto de la clasificación, desde una visión inclusiva, es establecer indicadores que nos orienten en las respectivas adaptaciones de las tareas.

Para concluir este apartado, realizaremos un análisis de la situación del alumnado con DM en Canarias, con el objeto de situarnos adecuadamente en el contexto donde se ha realizado esta investigación. Para ello, tendremos en cuenta los datos aportados por los E.O.E.P. Específico para la atención al alumnado con DM de las provincia de Santa Cruz de Tenerife (SCTFE) y de Las Palmas de Gran Canaria (LPGC)<sup>60</sup> (ver tabla II.38), donde se presenta la distribución del alumnado con DM según el origen de la discapacidad, la modalidad de escolarización, la distribución por etapas educativas, los recursos materiales y humanos disponibles, etc. Por un lado, se realizará un análisis de la situación general en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (dónde se ha realizado la investigación) desde el curso 2004/5 hasta el curso 2012/13 y, posteriormente, se analizará la situación actual de este alumnado en Canarias durante el curso 2012/13. Finalmente, nos centraremos en el alumnado con DM de Educación Secundaria, que es objeto de nuestro estudio.

Tabla II.38: Distribución del alumnado con DM según origen, etapa educativa y modalidad de escolarización.

		2004/5	2005/6	2006/7	2007/8	2008/9	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	
		SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	LPGC
ETAPA EDUCATIVA	Educación Infantil	43	35	43	51	70	55	56	54	66	87
	Educación Primaria	78	97	157	175	184	184	179	213	190	206
	Educación Secundaria	56	60	88	72	57	106	100	97	96	96
	Bachillerato/Ciclos Formativos	13	9	16	20	15	7	14	7	39	14
	PGS / PCPI (**)	8	7	8	8	12	14	7	6	17	12
<b>Total alumnado (*)</b>		<b>198</b>	<b>208</b>	<b>312</b>	<b>326</b>	<b>338</b>	<b>366</b>	<b>356</b>	<b>377</b>	<b>408</b>	<b>415</b>
MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN	Centros ordinarios	52	51	37	35	35	37	40	37	44	104
	Centros preferentes DM (***)	138	151	165	163	181	171	169	167	152	228
	Aula enclave Primaria	39	37	45	36	31	59	67	41	49	9
	Aula enclave Secundaria	6	8	2	15	18	9	9	15	24	14
	Centro Educación Especial	67	48	54	69	73	80	61	108	130	46
	PGS / PCPI/PCA	8	6	9	8		10	10	9	9	14
<b>Total alumnado</b>		<b>310</b>	<b>301</b>	<b>312</b>	<b>326</b>	<b>338</b>	<b>366</b>	<b>356</b>	<b>377</b>	<b>408</b>	<b>415</b>

<sup>60</sup> La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias cuenta con dos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) Específico para la atención al alumnado con DM de ámbito provincial (uno en Santa Cruz de Tenerife y otro en Las Palmas de Gran Canaria). Estos equipos tienen la función principal de coordinar el proceso de escolarización y asesorar a los centros que cuenten con alumnado con DM, independientemente de la etapa, modalidad de escolarización y origen de la discapacidad.

		2004/5	2005/6	2006/7	2007/8	2008/9	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
		SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	SCTFE	LPGC
DISTRIBUCIÓN DE DM SEGUN ORIGEN	Cerebral	198	190	201	207	219	244	258	272	294
	Espinal	34	35	39	38	33	39	33	30	43
	Muscular	36	30	30	31	36	36	30	27	30
	Oseo articular	33	36	30	32	36	36	26	32	27
	Sin filiar	9	10	12	18	14	11	9	16	14
<b>Total alumnado</b>		<b>310</b>	<b>301</b>	<b>312</b>	<b>326</b>	<b>338</b>	<b>366</b>	<b>356</b>	<b>377</b>	<b>408</b>

(\*) El total de alumnado con DM de los cursos 2004/05 y 2005/06 no coincide con el total según la modalidad de escolarización y el origen de la discapacidad debido a que falta por contabilizar el alumnado de los Centros de Educación Especial (CEE) y el alumnado de aulas enclave, tanto de Educación Primaria como de Secundaria.

(\*\*) PGS=Programas de Garantía Social; PCPI= Programas de Capacitación Profesional Individual; PCA= Programa de cualificación profesional de servicios auxiliares en administración y gestión (sustituyen a los PGS a partir del curso 2008/09).

(\*\*\*) El n.º total de centros preferentes de atención al alumnado con DM en Canarias asciende a 57 (35 de Educación Primaria y 22 de Educación Secundaria) repartidos entre las dos provincias (34 en SCTFE – 20 CEIP y 14 IES- y 23 en LPGC – 15 CEIP y 8 IES).

En cuanto a la etapa educativa, podemos observar en la figura II.26 como el mayor porcentaje del alumnado con DM se encuentra en la etapa Primaria. En Educación Secundaria, este porcentaje oscila entre 28,9% en el momento de realizar la investigación y el 23,5% en el actual curso 2012/13, cifra semejante a la de la provincia de Las Palmas de Gran Canaria en este mismo año (23,1%).

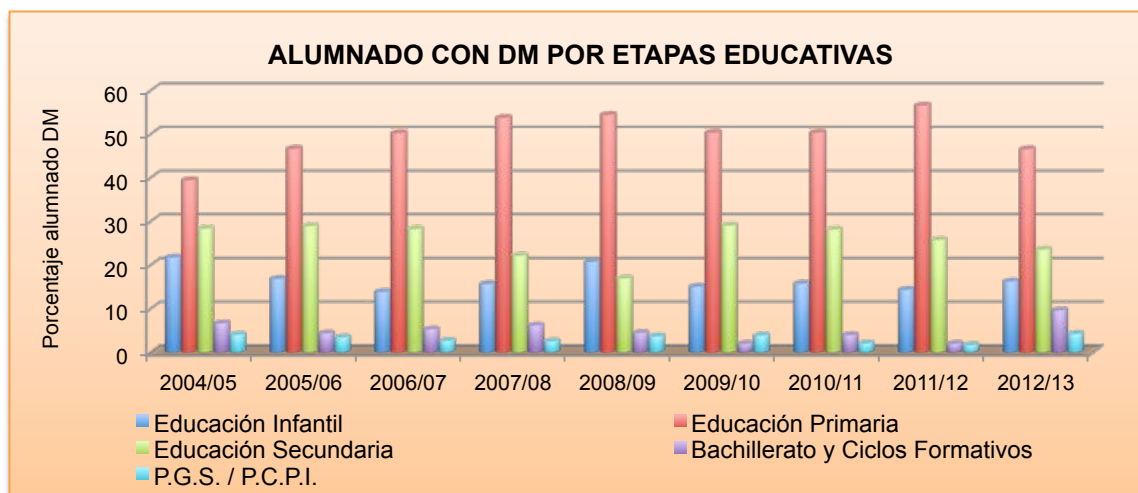


Figura II.26: Distribución del alumnado con DM por etapas educativas desde el año 2004/05 hasta la actualidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife

En cuanto a la modalidad de escolarización, podemos resaltar que el mayor porcentaje de alumnado con DM está escolarizado en centros preferentes<sup>61</sup> (figura II.27). Es el caso del alumnado que ha participado en esta investigación. Se resalta el aumento del alumnado matriculado en centros de educación especial (CEE) en los dos últimos cursos (2011/12 y 2012/13) en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Nos preguntamos aquí si

<sup>61</sup> Son centros ordinarios donde convive el alumnado con DM y alumnado con acceso al currículum ordinario. Estos centros cuentan con distintos recursos materiales y humanos, además de supresión de barreras arquitectónicas, que favorecen la incorporación activa del alumnado con DM a la dinámica educativa general.

la inclusión está en retroceso o si, realmente, ha aumentado el número de alumnos con grandes dificultades para el aprendizaje.

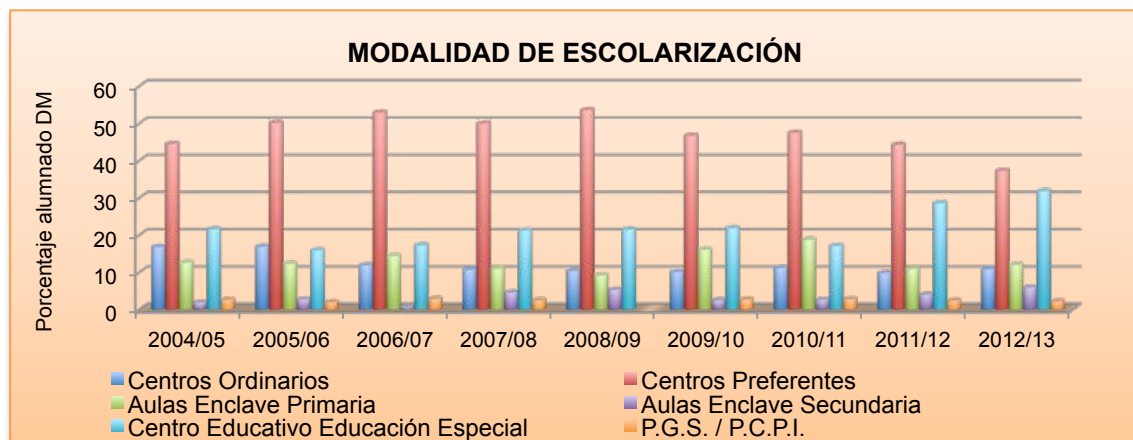


Figura II.27: Distribución del alumnado con DM, según modalidad de escolarización, desde el curso 2004/05 hasta la actualidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife.

Con relación al origen de la discapacidad motriz, podemos observar que el origen cerebral de la discapacidad destaca de forma importante sobre el resto (figura II.28). El origen de la DM de los casos que han participado en esta investigación es, fundamentalmente, cerebral (seis casos). El resto de casos son de origen espinal (un caso), muscular (un caso) y sin filiar<sup>62</sup> (un caso).

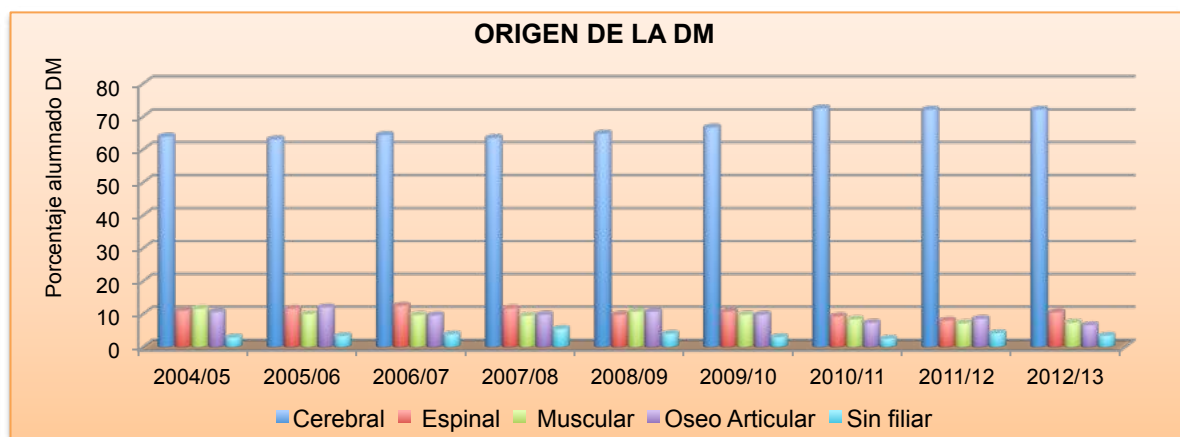
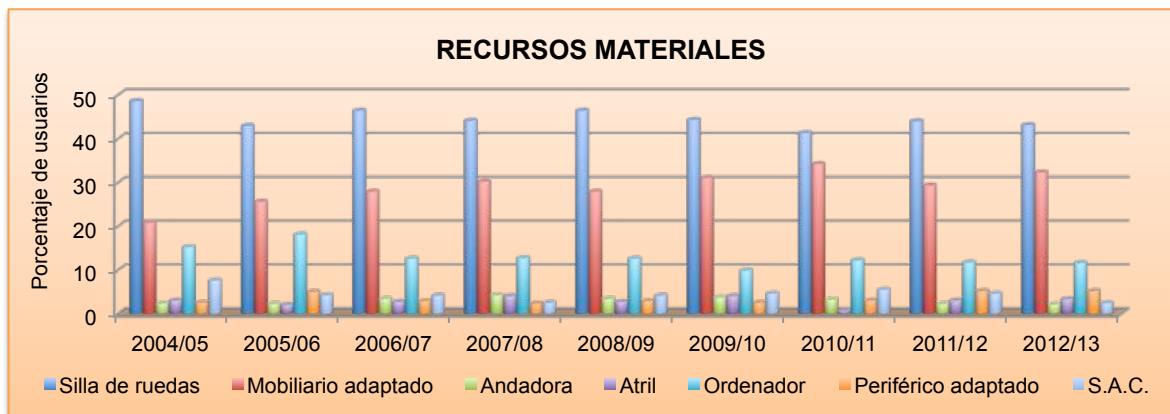


Figura II.28: Distribución del alumnado con DM SCTFE, según su origen, desde el curso 2004/05.

Por otro lado, también podemos resaltar que la mayoría del alumnado con DM es usuario de silla de ruedas y, en menor número, utilizan andadora, aspecto que es importante y que se debe tener en cuenta en el contexto de las clases de EF. Además, pueden necesitar otros recursos materiales, sobre todo para participar en otras materias

<sup>62</sup> Se trata de un término utilizado por el EOEP Especifico de discapacidades motrices cuando es muy difícil identificar al alumnado con DM con algunas de las alteraciones motrices consideradas normalmente.

(mobiliario adaptado, atril, ordenador, periférico adaptado, etc). En nuestra investigación, nos encontramos con 5 alumnos con DM usuarios de silla de ruedas y 1 alumno con DM que utiliza una andadora para desplazarse (ver tabla II.29).



Leyenda: S.A.C: Servicio alternativo de comunicación

Figura II.29: Distribución de recursos materiales del alumnado con DM en la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, desde 2004/05 hasta la actualidad

También es necesario resaltar la presencia de una amplia red de recursos humanos (ver tabla II.30) que va a tener la función principal de apoyar el proceso de inclusión del alumnado con DM y que se han mantenido más o menos estables desde el curso 2004/05 hasta la actualidad. Estos recursos son los siguientes: profesorado de apoyo, logopedia, auxiliar educativo y, en menor medida, profesorado de apoyo de atención domiciliaria.

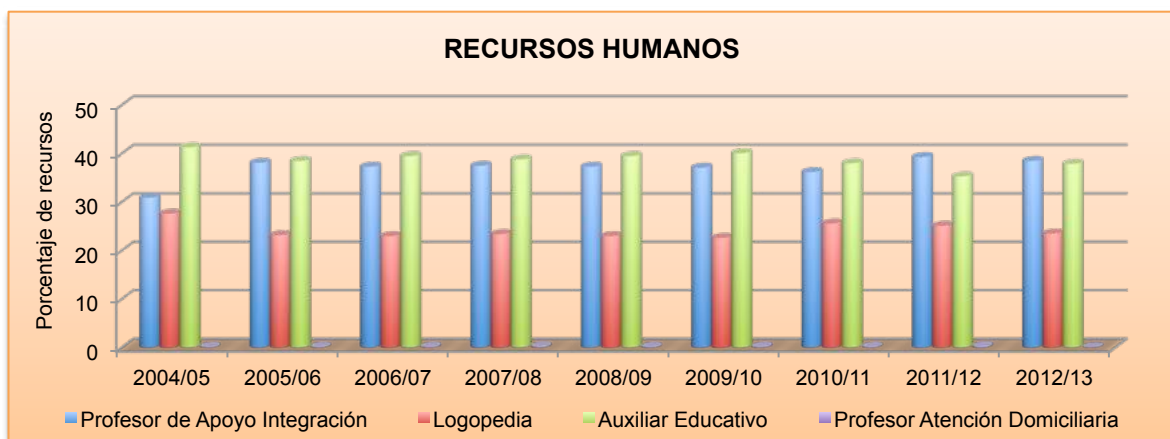


Figura II.30: Recursos humanos vinculados con el apoyo a la inclusión del alumnado con DM en la provincia de S/C de Tenerife desde el curso 2004 hasta la actualidad.

En resumen, desde el curso 2004/05 hasta la actualidad (curso 2012/13), observamos que la población con DM en edad escolar de la provincia de Santa Cruz de Tenerife se ha incrementado en un 206% (de 198 casos a 408). Esta población suele estar escolarizada

en centros preferentes, aunque también nos encontramos con parte del alumnado con DM que están matriculados en centros ordinarios, fundamentalmente porque no existe un centro preferente en la zona de influencia. También podemos encontrar alumnado con DM matriculado en aulas enclave, en centros de EE, en Programas de Garantía social (PGS) o, en la actualidad, en Programas de Capacitación Profesional Individual (PCPI). Teniendo en cuenta el origen de la DM, podemos decir que predomina la de origen cerebral, destacando la parálisis cerebral infantil, que presenta una gran complejidad debido a la diversidad que puede presentar. Se hace necesaria, por tanto, una buena formación docente para realizar una intervención adecuada en la práctica desde un punto de vista inclusivo. Entre los recursos materiales utilizados, destaca la utilización de silla de ruedas y andadora (por la que a las clases de EF se refiere), aunque también podemos encontrar alumnado con DM que no utilice estos recursos y que presente cierta autonomía de movimiento. En esta situación, identificamos 3 casos en nuestra investigación. Entre los recursos humanos fundamentales que intervienen en la atención al alumnado con DM, nos encontramos los auxiliares educativos (40%, aproximadamente) y los profesores de apoyo (38%, aproximadamente), logopedas (24%, aproximadamente) y un porcentaje testimonial de docentes que realizan atención domiciliaria en aquellos casos en los que el alumnado no pueda, por diversas circunstancias, acceder al centro; ya sea de forma transitoria o permanente. Normalmente, esta última opción es asumida por docentes en ejercicio en horario de ampliación de jornada.

Si analizamos globalmente los datos sobre el alumnado con DM en Canarias aportados por los EOEP específico para discapacidades motrices de las dos provincias durante el curso 2012/13, nos encontramos con que el censo total asciende a 823 alumnos (408 en Santa Cruz de Tenerife y 415 en Las Palmas de Gran Canaria). En la figura II.31 podemos observar una distribución general de los porcentajes por etapas educativas, correspondiendo un 23,2% a la ESO (etapa objeto de nuestro estudio).

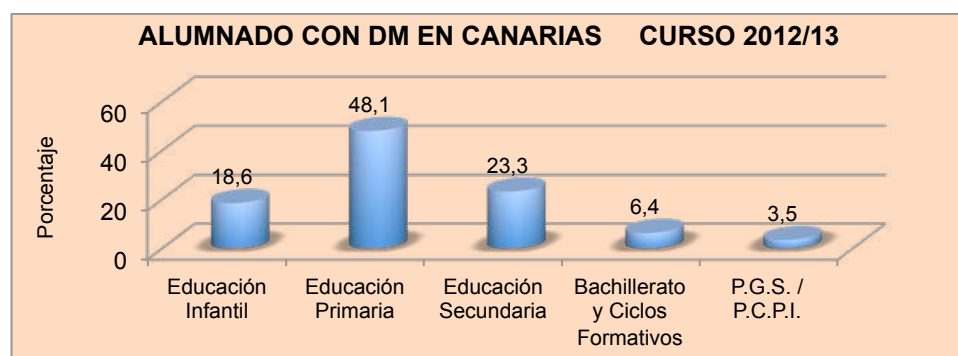


Figura II.31: Distribución del alumnado con DM en Canarias, por etapas educativas.

Atendiendo a la modalidad de escolarización (ver figura II.32), podemos decir que el mayor porcentaje de alumnado con DM en Canarias, se encuentra en centros preferentes de atención a este alumnado (46,1% del total). Todos los casos que han participado en esta investigación estaban matriculados en tres centros preferentes de Tenerife.

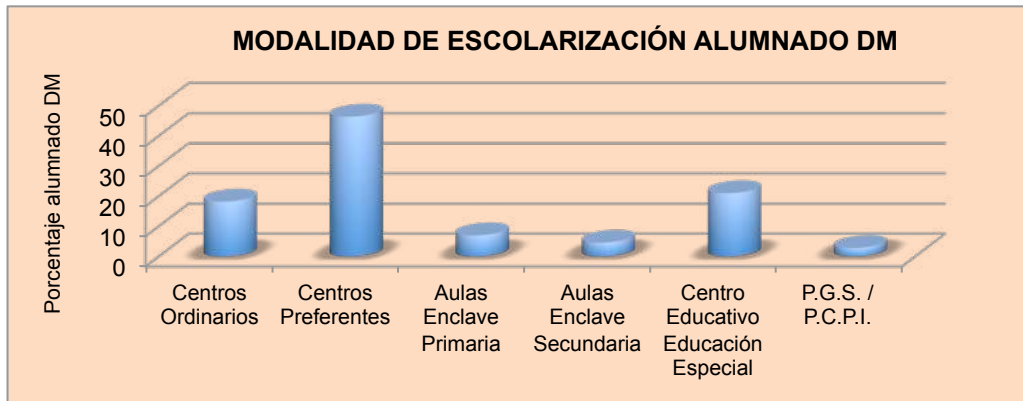


Figura II.32: Alumnado con DM de Canarias, según modalidad de escolarización.

Por último, atendiendo al origen de la discapacidad (ver figura II.33), nos encontramos con predominio considerable del porcentaje de alumnado con DM de origen cerebral (64,5%). En este estudio, han participado 6 casos con distintos tipos de parálisis cerebral infantil.

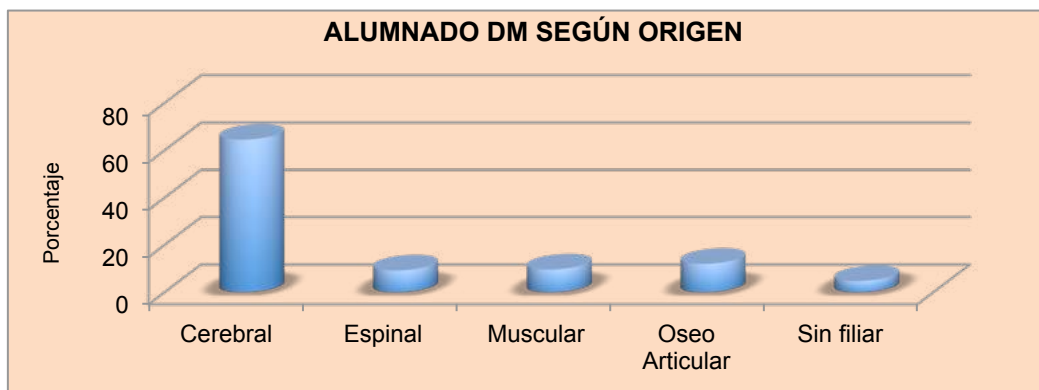


Figura II.33: Alumnado con DM en Canarias, atendiendo al origen de la discapacidad.

Analizando los datos anteriores, queremos resaltar la importancia que tiene la población con DM en el contexto de la educación en Canarias y la gran complejidad que presenta el ofrecerle respuestas desde el punto de vista de la práctica educativa. La inclusión puede constituir un camino para ayudar a encontrar estas respuestas. Por tanto, somos conscientes de la importancia de la formación docente para poder mejorar los procesos de atención al alumnado con DM en las distintas materias en un contexto de inclusión educativa.

### II.3.5. AUTOCONCEPTO Y DISCAPACIDAD MOTRIZ EN EL CONTEXTO DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA.

---

*“El autoconcepto es, en gran medida, una estructura cognoscitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás”*

González y Tourón (1992, p. 109)

Habitualmente, en la literatura científica, el término *autoconcepto* ha tenido distintas interpretaciones, por lo que a menudo resulta complejo delimitarlo con precisión y claridad (Burns, 1990). De ahí que la mayoría de los autores interpreten el autoconcepto globalmente como conjunto integrado por tres factores o actitudes relativo al yo: *cognitivos* (pensamientos), *afectivos* (sentimientos) y *conativos* (conductas). Estos factores podríamos interpretarlos, respectivamente, como *autoconcepto*, *autoestima*, *autoeficacia*.

Podemos definir el autoconcepto como el conjunto de percepciones que una persona tiene de sí misma (Elexpuru y Garma, 1999; Esnaola, 2005; Harter, 1990; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Se encuentra íntimamente relacionado con la autoestima y la autoimagen, que supone un componente afectivo y valorativo del autoconcepto y que podemos definir como la actitud positiva o negativa hacia sí mismo (Rosenberg, 1965). Se trata de un fenómeno muy estudiado e investigado ya que tiene gran influencia en el desarrollo y bienestar personal (Garaigordobil y Durá, 2006). Para Nuñez et al. (1998), el autoconcepto constituye una de las variables centrales del ámbito de la personalidad, constituyendo una realidad dinámica que se modifica con la experiencia (Epstein, 1974) a partir de la organización de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo (González y Tourón, 1992).

Según lo apuntado, podemos caracterizar el autoconcepto como un conjunto de pensamientos y sentimientos personales que llevan a una persona a comportarse de una forma particular.

Por su parte, la autoestima adquiere especial relevancia en el período evolutivo en que se encuentra el alumnado de Educación Secundaria. Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007) plantean las siguientes ventajas al respecto de la mencionada enseñanza:



- Favorece los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Ayuda al individuo en la superación de las dificultades personales que se le puedan presentar.
- Fundamenta la responsabilidad.
- Favorece el desarrollo de la creatividad.
- Estimula la autonomía personal.
- Facilita el desarrollo de las habilidades de relación interpersonal, lo cual da pie a que se pueda producir una relación social saludable.
- Garantiza la proyección futura de la persona.

Para Clemens & Bean (1988), el adolescente con suficiente autoestima suele asumir responsabilidades y afrontar retos que pueden ayudar a mejorar considerablemente su grado de autonomía, hasta el punto de que puede influir positivamente en los demás, además de tener una alta tolerancia a la frustración. Es evidente que todas estas consideraciones van a tener una gran influencia en el ámbito educativo, sobre todo si nos referimos al alumnado con DM. Por el contrario, un adolescente con poca autoestima infravalora sus capacidades, afectando negativamente su proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, a su rendimiento escolar.

Por todo ello, Gómez-Vela et al. (2007) consideran que es fundamental desarrollar el autoconcepto y la autoestima en todo el alumnado de los centros de Educación Secundaria, a partir de un trabajo colaborativo entre el profesorado, el alumnado y las familias, y que esté dirigido a la educación de los valores y de las actitudes. Este trabajo debe verse incrementado en el caso del alumnado con DM, ya que puede que existan dificultades en la elaboración de su imagen corporal que influyan en la concepción de sí mismo y en la elaboración de su autoconcepto, teniendo consecuencias negativas en el aprendizaje.

Para Machargo (1991), las personas construyen su autoconcepto a partir de sus propias experiencias y de las valoraciones que reciben de las personas significantes de su entorno social, tales como los padres, compañeros y profesores. La autoestima forma parte integrante del entorno, teniendo ésta su origen en la imagen que tiene el alumno de su apariencia, habilidades y destrezas físicas.

Para explicar el autoconcepto, Shavelson et al. (1976) plantearon un modelo teórico multidimensional y jerárquico (Marsh, 1993a; Musitu, García, y Gutiérrez, 1991), con

diversos factores que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintas áreas del comportamiento humano. Así, distinguen un autoconcepto general académico (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y no académico (social, emocional y físico – habilidad y apariencia física-) (ver figura II.34). Desde este modelo multidimensional se propone que el autoconcepto puede ser evaluado por instrumentos que midan cada área por separado, como es el caso del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García y Musitu, 1999)<sup>63</sup>, utilizado en nuestra investigación.

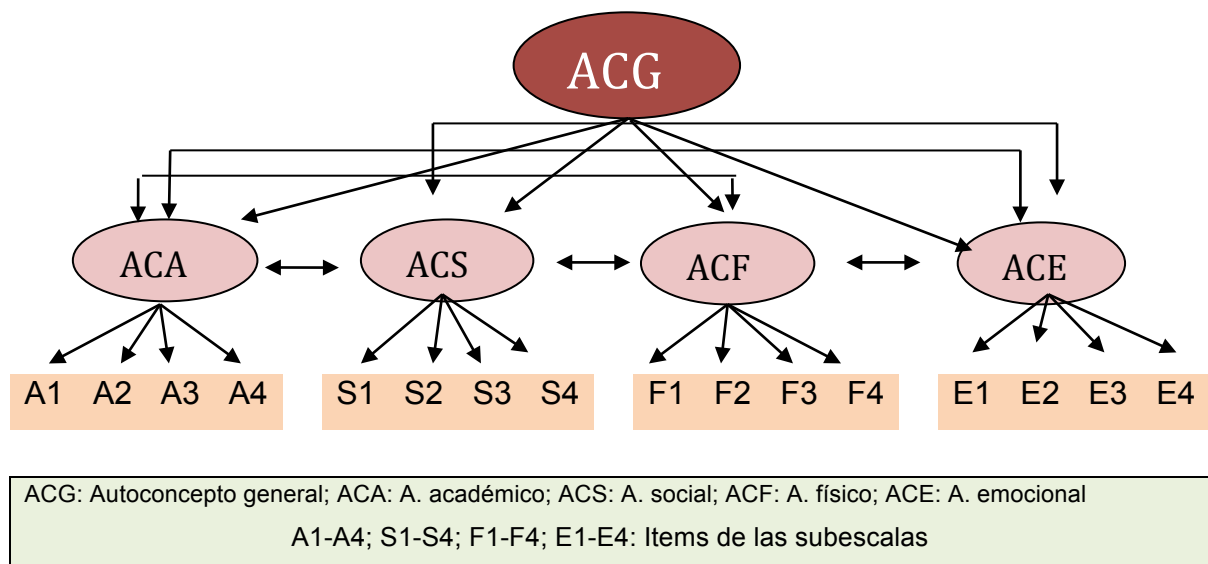


Figura II.34: Modelo multidimensional del autoconcepto (Shavelson et al., 1976).

El cultivo del cuerpo y de la imagen corporal constituye un arma importante cuando nos presentamos ante los demás. Además, podemos decir que existe una relación directa entre el aumento de la competencia percibida y la aceptación personal, favoreciendo el desarrollo de la autoestima (Fox, 2000b), aunque somos conscientes de que los efectos positivos en la autoestima y el autoconcepto físico también se deben a la duración (Leith, 1994) y frecuencia de la práctica físico-deportiva (Bruya, 1977; McGowan, Jarman & Pedersen, 1974), ya que cuanto mayor es la frecuencia de la práctica de actividad física, mejor es la salud mental del individuo, disminuyendo por tanto su grado de depresión (Kull, 2002). Evidentemente, nos referimos a la práctica física habitual y no al mundo del deporte y del alto rendimiento.

Diversos estudios generales reflejan los efectos beneficiosos que proporciona la práctica del ejercicio físico-deportivo en el ámbito físico, fisiológico y, muy especialmente, en el

<sup>63</sup> Justificamos la aplicación de la escala de autoconcepto AF5, de García y Musitu (1999), al presentar ciertas características que favorecen su elección: la facilidad de administración, economía de tiempo, multidimensionalidad, validez aparente, su adaptación a muestras de habla hispana, la posibilidad de contar con baremos amplios y, finalmente, todo ello apoyado por unas adecuadas características psicométricas.

psicológico (Alfermann & Stoll, 2000; Fox, 2000b). En este sentido, existen estudios que muestran que los resultados referidos a la salud mental son favorables para la autoestima, creando un efecto positivo en el bienestar del individuo practicante y asociando estados depresivos y quejas de salud para los sedentarios (Fox, 1988, 2000a; Sonstroem & Morgan, 1989; Sonstroem & Potts, 1996).

Entre estos estudios, existen otros más específicos que reflejan la gran importancia que la actividad física tiene para la inclusión educativa y social del alumnado con discapacidad. Esto se refleja en la mejora y fortalecimiento del sistema óseo, muscular y cardiovascular, así como en el desarrollo de la autonomía y el autoconcepto (Block y Vogler, 1994; Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars & McCubin, 1997; Gallego, 2002), aunque hay macroestudios de hábitos de práctica física de la población española (en los que se incluyen las edades estudiadas en esta investigación), como el de García-Ferrando (2005), que muestran que, a pesar de estos beneficios, existe un predominio de los sujetos sedentarios frente a los físicamente activos.

Teniendo en cuenta que la autoestima sólo puede desarrollarse en medio de la diversidad y en un contexto de igualdad de oportunidades, partimos de la importancia que la actividad física tiene para la formación integral del sujeto, resultando fundamental valorar el papel del docente como catalizador de la autoestima a través de la EF. Por ello resulta fundamental crear un ambiente y motivación adecuados, promoviendo su continuidad de práctica en el futuro (Faison-Hodge & Porreta, 2004; Trost, Pate, Freedson, Sallis & Taylor, 2000), ya que el autoconcepto puede jugar un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad.

Para Pérez y Garaigordobil (2007), el autoconcepto y la autoestima constituyen variables críticas en el estudio de las personas con DM. La investigación sobre esta cuestión presenta resultados contradictorios. Así, mientras que en algunas investigaciones se evidencia una percepción negativa del autoconcepto-autoestima por parte de las personas con DM (Tam & Watkins, 1995; Taleporos & McCabe, 2005), en otros estudios no se aprecian diferencias significativas entre personas con y sin DM (Hansen, 1995; Antle, 2004) ni con relación a la población en general (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Lameiras y Rodríguez, 2003).

Este panorama aparentemente contradictorio que presentan los resultados anteriores, se complica aún más cuando nos referimos al contexto educativo y, en concreto, al alumnado de EF en la Educación Secundaria, como veremos en los resultados de esta

investigación, sobre todo considerando que el autoconcepto es un constructo que necesita de un tiempo prudencial (pensamos que más de un curso académico) para que pueda modificarse significativamente. Así, si bien se reconoce una tendencia a la estabilidad del autoconcepto, se acepta la posibilidad de modificarlo, sobre todo, en edades tempranas (Zulaika, 1999). Para este autor, las posibles modificaciones serán más predecibles durante la infancia y la adolescencia, cuando todavía se busca la identidad, coherencia, permanencia y seguridad en sí mismo. También se ha verificado que es posible mejorar facetas específicas del autoconcepto, sin que el cambio afecte, necesariamente, al resto de los ámbitos o al autoconcepto general. Así, diversas investigaciones constatan que, mejorando tanto la competencia físico-motriz como la percepción de la imagen corporal y la apariencia física, se podrá lograr una mejora del autoconcepto físico (Riley, 1983; Smith, 1983; Miller, 1989; Petrakis & Bahls, 1991; Emmanouel, Zervas & Vagenas, 1992).

El autoconcepto, por tanto, se revela como una de las variables fundamentales de muchos trabajos de investigación, quizá porque, como plantea López (1996), sea una de las variables fundamentales del desarrollo personal y social de los individuos. Ahora, centremos la atención en la dimensión corporal.

El autoconcepto físico focalizado en lo corporal y, dentro de este contexto del autoconcepto general, posee un peso específico muy importante, sobre todo en la sociedad actual y en una franja de edad como la adolescencia (Zulaika, 2004), donde la imagen corporal adquiere especial importancia y donde ocurren cambios biológicos muy acusados (Lefrancois, 2001). De ahí el interés que suscita la mejora del autoconcepto desde la materia de EF, ya que no podemos olvidar que la totalidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria participan de los programas regulares de la materia. De cómo se lleve a cabo esta participación va a depender, en buena medida, el autoconcepto físico y las actitudes del alumnado hacia la EF y la práctica físico-deportiva a lo largo de su vida.

La dimensión física del autoconcepto (su función, apariencia o habilidades) ha sido considerada tradicionalmente por la investigación como un ámbito esencial de la autoestima y el autoconcepto (Zulaika, 1999). Su contribución al autoconcepto global ha sido corroborada en todas las etapas evolutivas del ser humano, acentuándose su importancia en la adolescencia, ya que el aspecto físico y su corporeidad se convierten en el centro de las preocupaciones (Meyer, 1987)

Para Cash & Pruzinsky (1990) y Machargo (2002) el autoconcepto físico es una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce. Esta representación mental es multidimensional y jerárquica y está conformada por dos grandes subdominios o áreas, que son la apariencia física y la habilidad motriz (Stein, 1996; Harter, 1998). El desarrollo adecuado de estas áreas va a contribuir de forma relevante en el desarrollo del autoconcepto general (Fox, 1998). Es por ello que se plantea desde esta investigación la hipótesis inicial de que mejorar la participación activa del alumnado con discapacidad en las clases de EF nos servirá como estrategia para mejorar el autoconcepto y la autoestima de este alumnado.

Autores como Esnaola (2003) y Alvariñas y González (2004) plantean que las relaciones entre conductas de práctica física y autoconcepto físico tienen un sentido bidireccional. Por un lado, una persona que tenga una percepción alta del autoconcepto se verá más motivada para participar en actividades que impliquen un esfuerzo de estas características. Por otro, alguien que realice ejercicio con asiduidad logrará tener una percepción más favorable sobre sus posibilidades en relación al movimiento. En este sentido, podemos encontrarnos con investigaciones con adolescentes que constatan la relación positiva entre el autoconcepto y la intención de seguir siendo personas activas en el futuro (Moreno, González et al., 2007)

Para Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) el autoconcepto físico se va desarrollando a través de la interacción directa, los procesos autoperceptivos y los procesos de comparación social. Este proceso tiene una especial relevancia en la adolescencia. Así, para Ferron (1997) y Harter (1998), el autoconcepto físico constituye una de las dimensiones del autoconcepto que mayor relevancia tienen en la etapa adolescente.

Teniendo en cuenta esta cuestión, Mañano, Ninot & Bilard (2004), analizan los efectos de la edad en las autopercepciones físicas en un grupo de adolescentes de edades comprendidas entre 11 y 16 años. Los resultados apuntan bajos valores de la autoestima global en la adolescencia temprana (11-13 años), respecto de los 15-16. En general, podemos decir, por tanto, que el autoconcepto evoluciona con la edad. Estudios como el de Crain & Bracken (1994) lo constatan. Sin embargo, debemos tener en cuenta los cambios que se producen en la pubertad en esta bajada de la autoestima en la primera etapa de la adolescencia (Eccles et al., 1989).

Para poder plantearnos una mejora del autoconcepto es necesario diseñar un programa de intervención adecuado (Zulaika, 2004). Este programa, en el que el feedback del docente respecto al alumnado resulta decisivo, debe cumplir una serie de requisitos mínimos (Machargo, 1991):

- Que el plan sea cuidadosamente programado y realizado.
- Que se adapte y se adecue a las necesidades específicas de cada caso.
- Que respete la duración y frecuencia de las sesiones.
- Que se respete el orden de secuenciación previsto, teniendo en cuenta el grado de complejidad de las tareas que se presenten.

Así, Fox (1988) plantea un programa para la mejora del autoconcepto por medio de la actividad física que, entre otras cosas, trata de que el alumnado valore sus propias posibilidades individuales en función de sus capacidades. Una intervención docente inclusiva en EF puede colaborar a mejorar este autoconcepto en el alumnado con DM y en general, constituyendo el punto de partida para facilitar la participación activa del alumnado.

En consecuencia, proponemos un proceso metodológico inserto en un programa de EF que tenga entre sus objetivos mejorar el autoconcepto del alumnado con DM, modificando la propuesta de Craft & Hogan (1985) y que puede ser aplicable al resto del alumnado:

- Informarse de la historia personal del alumnado y de sus experiencias en EF.
- Diseñar experiencias realistas y significativas ajustadas al nivel competencial (motriz, cognitivo, emocional y social) del alumnado, a partir del análisis del apartado anterior. Se establece una secuencia pedagógica que contemple tareas con un nivel de complejidad creciente, que sean susceptibles de ser superadas con éxito en cada momento y fase.
- Reducir el grado de ayuda externa al máximo, con el objetivo de que el alumnado pueda experimentar el éxito de la forma más autónoma posible. Esta autonomía o autosuficiencia será mayor cuanto más se ajuste el alumnado al grado de dificultad de la tarea planteada.
- Importancia de dar un adecuado conocimiento de resultados, especialmente refuerzos verbales positivos que ayuden al alumnado a superar las distintas dificultades que se le presenten.

- Utilizar, en algún momento y cuando se necesite, modelos para mostrar la ejecución de determinados gestos.
- Combinar adecuadamente la competición educativa con la cooperación, debiendo prevalecer la participación y la mejora de competencias frente al resultado final.
- Desarrollar un clima de clase encaminado a aprender y a aceptar y compartir las diferencias individuales, eliminando los mensajes despectivos.

Llegados a este punto, podemos deducir que, aunque existe una tendencia general a considerar el autoconcepto como un constructo más o menos estable, se acepta la capacidad para ser modificado (Zulaika, 1999). Para ello, es necesario realizar una buena planificación y seguimiento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, consideramos que este constructo es fundamental para mejorar la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF ya que, entre otras cosas, influirá en la elección de conductas motrices y en las expectativas vitales.

Teniendo en cuenta la evolución del autoconcepto y el desarrollo de la personalidad, L'Ecuyer (1985) sitúa distintos aspectos de las teorías relevantes y considera necesario establecer las siguientes etapas: emergencia de sí mismo (0-2 años), confirmación de sí mismo (2-5 años), expansión de sí mismo (de 5 a 10-12 años), diferenciación de sí mismo (12-18 años), madurez adulta (20-60 años) y edad avanzada (más de 60 años).

En principio, nuestra etapa de referencia debería ser la de diferenciación de sí mismo (12-18 años), aunque no podemos perder de vista la referencia a la etapa anterior (expansión de sí mismo) debido a que, en nuestro estudio, el alumnado con DM suele tener también un desfase escolar y madurativo.

Para los casos de alumnado con DM presentes en nuestra investigación, las experiencias de inclusión en las clases de EF suponen el descubrimiento de su exclusividad dentro del grupo, el asumir roles distintos, el integrar nuevas percepciones (popularidad, logros-fracasos, asumir retos personales dentro del grupo, etc.). Estas nuevas experiencias de inclusión son fruto de esa nueva interacción con el resto de compañeros de clase y con el profesorado. La acumulación de experiencias inclusivas significativas supone aumentar los niveles de responsabilidad y de autonomía, abriéndose a nuevas percepciones del mundo que le rodea.

Una EF inclusiva ha de crear las condiciones oportunas para destacar la importancia de los otros en la construcción de la identidad personal y en la organización progresiva del

autoconcepto<sup>64</sup>. Autores como Simmonds, Rosenberg & Rosenber (1973) y Lynch (1981) consideran el período 12-15 años como el más inestable en el desarrollo de la autoestima. Este proceso se complica cuando nos referimos al alumnado con DM. Así, podemos decir que el autoconcepto no es innato y que evoluciona a partir de la acumulación de experiencias que permiten la construcción del yo en conexión con la acción motriz y los otros (Burns, 1990).

Por tanto, podemos decir que en estas edades (adolescencia) la integración de la imagen corporal va a contribuir a mejorar la autoestima y a reafirmar el sentido de la identidad personal, permitiendo, en consecuencia, conquistar la autonomía personal y la independencia.

Investigaciones como las de Jourard & Secord (1995a, 1995b) ya permitieron afirmar que el autoconcepto no corresponde a un tipo corporal sin más, pero sí se asocia a la apariencia física y al feedback que se recibe de los demás. En sus trabajos mostraron la estrecha relación que existe entre la autoestima y la aceptación del propio cuerpo físico, conclusión a la que también llegaron Mahoney & Finch (1976). Igualmente, resaltaron la importancia de la interacción entre iguales en la formación del autoconcepto, sin olvidarnos del papel fundamental que juega la familia y el docente en este proceso. Diversas investigaciones (Machargo, 1989, 1991; Worrall et al., 1988) destacan la importancia del docente en la conformación del autoconcepto del alumnado, pues se trata de una estructura aprendida que se deriva de la interacción con los demás y con el contexto.

Concluimos este apartado con un resumen de las aportaciones de distintos trabajos de investigación (1990-2008) relacionados, fundamentalmente, con el autoconcepto físico.

Tabla II.39: algunas investigaciones relacionadas con el autoconcepto físico (1990-2008)

AUTOR	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
Ortiz (1990)	Autoconcepto y paraplejía	Se confirma la hipótesis planteada de que los sujetos con paraplejía tienen un autoconcepto más bajo que los sujetos sin paraplejía utilizados como grupo de control.
Susinos (1993)	Autoconcepto y enfermedades crónicas	Se realiza un estudio comparativo entre un grupo de niños escolarizados con enfermedades crónicas (oncológicas, renales, asmáticos, cardiopatías, etc.) y un grupo de compañeros de clase. Se encuentran diferencias significativas en el autoconcepto a favor de este último grupo.
Díaz-Aguado et al. (1995)	Integración física e integración social en el alumnado con NEE	Los resultados apuntan a que la integración física no conduce automáticamente a la integración social. Cuando ésta no se favorece activamente, los alumnos con NEE suelen estar aislados, pasivos, inseguros y con escasa intencionalidad social. Para superar estas dificultades no basta con entrenar al alumno integrado en determinadas habilidades, sino que es necesario cambiar el contexto educativo de la integración.

<sup>64</sup> Investigaciones como las de Rosenberg (1965) y Coopersmith (1967) ya apuntaban en este sentido.



AUTOR	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
Arráez (1998a)	Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños ciegos	La escasa participación del alumnado con discapacidad visual en las clases de EF puede incidir de manera negativa en la conformación de un autoconcepto equilibrado. Un programa de intervención motriz, diseñado para mejorar el desarrollo motor de los niños ciegos de 5-6 años, se ha mostrado eficaz, tanto en la mejora de los aspectos motores como en la consiguiente conformación del autoconcepto.
Gomendio y Maganto (2000)	Mejora del autoconcepto y la socialización a través de un programa de actividad físico-motriz.	El objetivo de esta investigación es evaluar la eficacia de un Programa de Actividades Físicas para la Infancia orientado al desarrollo psicomotor, a la mejora del autoconcepto y al desarrollo de la socialización. Se concluye que el programa se ha mostrado eficaz en la mejora del autoconcepto.
Zulaika (2002)	Programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico	A partir del análisis de los datos de varios cuestionarios administrados a una muestra de 153 alumnos de 10 años (79 chicos y 74 chicas) antes y después de la puesta en marcha de un programa de intervención para mejorar el autoconcepto físico, se resalta que, entre dos colectivos equivalentes, presenta un mejora autoconcepto el que practica actividad física, revelando que se puede mejorar dicho autoconcepto por medio de un currículo específico de EF.
Gallego (2002)	Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral	La escasa participación activa del alumnado con DM en las clases de EF lleva al autor a plantear un Programa de Intervención Motriz Escolar y Extraescolar, diseñado para mejorar la capacidad física, fisiológica y el autoconcepto. Dicho programa se ha mostrado eficaz, produciéndose un mayor nivel de participación en el grupo-clase.
Moreno, Moreno y Cervelló (2007)	Autoconcepto físico	Se le aplican escalas de autoconcepto físico a una muestra de 988 estudiantes de secundaria. Los resultados muestran que la intención de ser físicamente activos es predicha por el autoconcepto físico. Se considera importante que el docente de EF promueva estrategias didácticas para mejorar la percepción de competencia, condición física, fuerza, imagen corporal y autoestima.
Fernández, López-Justicia y Polo (2007)	Discapacidad visible y no visible: diferencias en el autoconcepto	Se analizan las posibles diferencias en el autoconcepto de 77 personas con discapacidad física visible y discapacidad no visible, afectadas de retinosis pigmentaria. Un primer análisis mostró diferencias en el autoconcepto en función de la visibilidad de la discapacidad. Las personas con discapacidad visible presentaban un nivel de autoconcepto físico y moral-ético más bajo, en cambio, tenían más alto el autoconcepto familiar.
Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007)	Calidad de vida y autoconcepto	Esta investigación trata de evaluar la relación entre la calidad de vida y el autoconcepto en 1121 adolescentes de entre 12 y 18 años (151 con necesidades educativas especiales). Se utiliza el cuestionario de autoconcepto AF5, que es el mismo que se utiliza en nuestra investigación. En general, los adolescentes presentan puntuaciones positivas en las dos variables estudiadas. No obstante, existen diferencias significativas en función de la presencia de NEE, afectando tanto al autoconcepto académico y al desarrollo personal como a su bienestar físico y a su autodeterminación. En todo caso, El autoconcepto desempeña un papel importante en la calidad de vida durante la adolescencia, especialmente el Autoconcepto Familiar, el Académico y el Físico.
Hellín (2007)	Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de EF	El objetivo del estudio ha sido analizar la relación existente entre las estrategias de disciplina mostradas por el profesor y la percepción del autoconcepto físico. La muestra estaba compuesta por 736 sujetos de edades comprendidas entre los 14 y 17 años, pertenecientes a centros de educación secundaria de la Región de Murcia. Se utiliza un cuestionario de autoconcepto físico. Las principales conclusiones han sido que los estudiantes con una mayor motivación tienen una percepción más positiva de su autoconcepto físico.
Fernández et al. (2005, 2007, 2012)	La incidencia de la intervención docente en la mejora del autoconcepto del alumnado con DM y en las expectativas del grupo-clase	A partir del análisis de los datos extraídos de los cuestionarios y los seminarios de formación, se concluye que una intervención docente ajustada, favorecida por el trabajo colaborativo y su compromiso profesional, mejora la inclusión del alumnado con DM, se producen avances significativos en su autoconcepto (sobre todo en el físico-motriz) y en las relaciones con el grupo-clase.
Pérez y Garaigordobil (2007)	DM, autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos	A través de una metodología descriptiva y selectiva, se analiza el autoconcepto en personas con y sin DM. Los resultados muestran que no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos.
Moreno, Moreno y Cervelló (2008)	Influencia de la práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico	Se quiere comprobar el efecto de la edad, el género y la práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico en 2332 estudiantes de 9 a 23 años. Los resultados revelan que tanto la autoestima como el autoconcepto físico están influenciados por la edad, el género y la práctica físico-deportiva, destacando como principal aportación que la práctica de alguna actividad física o deportiva es la que más predice la autoestima y el autoconcepto físico.
Esnaola (2008)	El autoconcepto físico durante el ciclo vital	Los resultados indican que las percepciones en las escalas de <i>habilidad física</i> y <i>condición física</i> van disminuyendo desde la adolescencia hasta las personas mayores de 55 años; y, en la muestra de mujeres, las percepciones de las escalas <i>atractivo físico</i> y <i>autoconcepto físico general</i> van mejorando paulatinamente desde la adolescencia hasta las personas mayores de 55 años.

AUTOR	INVESTIGACIÓN	APORTACIONES
<b>Ruiz Pérez, Mata y Moreno (2008)</b>	Problemas de coordinación motriz y autoconcepto físico en escolares de Educación Primaria	El objetivo del estudio fue analizar el impacto de los problemas de coordinación motriz en el autoconcepto físico en 108 escolares de 11 y 12 años de edad. Los resultados no mostraron diferencias entre los escolares con o sin problemas de coordinación pero sí se manifestaron diferencias entre los chicos y las chicas en varias de las dimensiones del cuestionario utilizado (Physical Self-Perception Profile).
<b>Dieppa, Machargo, Luján y Guillen (2008)</b>	Autoconcepto general y físico en jóvenes Españoles y Brasileños que practican actividad física vs. no practicantes.	Se analiza el autoconcepto general y se comparan las diferencias atendiendo a la edad, género y nivel de estudios. 476 jóvenes (292 españoles y 184 brasileños) con edades comprendidas entre 19 y 30 años cumplimentaron un cuestionario de autoconcepto elaborado al efecto. Los resultados indican que los practicantes muestran un mejor autoconcepto físico, pero no general. Los hombres presentan un mejor autoconcepto físico que las mujeres, al igual que los jóvenes brasileños que se valoran más positivamente que los españoles. Asimismo no se aprecian diferencias si se atiende a las edades y niveles de estudios de los sujetos.
<b>Fernández, Contreras, Villora y González (2010)</b>	Autoconcepto físico según la actividad físico-deportiva realizada y la motivación hacia ésta.	En este trabajo de investigación se examinan las diferencias en los distintos dominios del autoconcepto físico en función del tipo de practica físico-deportiva y la motivación hacia esta, incidiendo especialmente en el atractivo físico. participaron 894 adolescentes españoles entre 12 y 17 años a los que se les administraron el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) y el Cuestionario de Motivos de Practica Deportiva. Los resultados permitieron comprobar como el autoconcepto físico fue significativamente menor, particularmente en las mujeres, en aquellas practicas donde es importante el factor estético o se practican con vistas a mejorar la apariencia física.
<b>Contreras et al. (2010)</b>	El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes.	400 adolescentes entre 12 y 17 años participaron en este estudio que tenía como objetivo el buscar la posible relación entre la práctica deportiva y el autoconcepto físico. A partir del análisis de los datos del cuestionario que se administró (CAF), se constató que los adolescentes con hábitos de práctica deportiva tenían percepciones superiores de su autoconcepto (tanto físico como general) que aquellos que no eran practicantes habituales.
<b>Guillén y Ramírez (2011)</b>	Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria (10-13 años)	Sobre una muestra de 75 alumnos del Tercer Ciclo de Primaria (36 chicas y 39 chicos), se aplicó una batería de pruebas sobre la condición física y la escala de Autoconcepto de Piers-Harris. Los resultados obtenidos confirman parcialmente la relación entre autoconcepto y la condición física. No se apreciaron diferencias de sexo, pero sí se destacan algunas diferencias según la edad. En general, el alumnado de más edad muestra un mejor autoconcepto.

En línea generales, podemos encontrar numerosos estudios que muestran una relación positiva entre la práctica físico-deportiva y el autoconcepto físico (Sonström, Speliotis & Fava, 1992; Contreras et al., 2010). Esta relación también se manifiesta en la mejora del autoconcepto, autoestima e imagen corporal a nivel general (Blackman, Hunter, Hilyer & Harrison, 1988; Guillén y Sánchez, 2003; Guillén y Ramírez, 2011; Marsh & Pearts, 1988; Meyer, 1987; Moreno, Cervelló y Moreno, 2008), independientemente de la edad, el sexo, el deporte practicado o el nivel educativo.

No parecen tan numerosas las investigaciones vinculadas al ámbito escolar relacionadas con la EF, el autoconcepto y la DM (Arráez, 1998; Gallego, 2003; Fernández et al., 2005, 2009, 2012), por lo que tenemos que ser muy prudentes a la hora de establecer las relaciones anteriores. Nuestro trabajo de investigación pretende aportar también algunas conclusiones de interés en este sentido a partir de la utilización de técnicas autodescriptivas cerradas (cuestionario), que se explicarán y justificarán en la segunda parte de esta investigación.

## II.3.6. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UN MARCO EDUCATIVO INCLUSIVO

---

*“La falta de formación puede conllevar a una respuesta inadecuada a las Necesidades Educativas Especiales que puedan presentar el alumnado con discapacidad, desde la organización escolar, el currículo, hasta la sesión propiamente dicha. (...) La aplicación de estrategias docentes inadecuadas respecto a la inclusión pueden comportar la desmotivación del grupo y del alumnado con discapacidad, pudiendo llegar a favorecer la segregación”*

Ríos (2009, p. 91)

Son numerosas las aportaciones de autores que han manifestado la importancia de una adecuada formación del profesorado en la mejora de la calidad de la enseñanza (Gimeno, 1982; Sthenhouse, 1985; Carreiro et al., 1986). Los profundos cambios educativos y sociales actuales, y los momentos de incertidumbre que en el ámbito educativo plantea la aplicación de la LOE, nos hacen pensar en la necesidad de un cambio en los planes de formación de los futuros profesionales en la enseñanza universitaria. Así, el análisis y significados de los diferentes conceptos y paradigmas vinculados al pensamiento del profesorado de EF nos desvelan referencias que nos permitirán establecer conclusiones sobre la calidad y eficacia del modelo de enseñanza y aprendizaje (Fernández Vázquez, 2007).

### II.3.6.1. El pensamiento del profesorado de EF sobre la inclusión

Para Fernández-Vázquez (2007), los procesos de pensamiento del profesorado no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (teorías implícitas, creencias, valores) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas...). Su estudio se ha realizado teniendo en cuenta dos modelos: el de la toma de decisiones y el de procesamiento de la información, correspondientes a dos formas distintas de hacer y de pensar sobre lo que se hace en la práctica. Partiremos de esta concepción para analizar la cuestión del pensamiento del profesorado y su vinculación con la inclusión del alumnado con discapacidad. También, nos centraremos en algunos estudios realizados al respecto con la intención de extraer de ellos algunas reflexiones con las que establecer propuestas y retos de futuro.

La investigación constata que el docente de EF no se encuentra, en general, preparado para atender al alumnado con discapacidad que participa en las clases de EF,

manifestando la existencia de dificultades de formación en el ámbito de la discapacidad (Ríos, 1996, 2007; Durán y Sanz, 2007; Kudláček, Jesina & Sterbová, 2008, Mendoza Láiz, 2009a). Como consecuencia, creemos que la propuesta educativa de integración e inclusión del alumnado con DM, que comienza con la LOGSE y que pretende avanzar con la LOE, no ha llevado aparejado un adecuado plan de formación inicial y permanente del profesorado para poder llevar a cabo esos propósitos. Podemos decir, como primera reflexión, que la experiencia y la formación docente van a condicionar de forma importante el pensamiento del profesorado sobre la inclusión del alumnado con DM en sus clases.

Coincidimos con Del Villar et al. (2002) cuando plantean que toda formación debe contemplar una reflexión “en la acción” (durante la práctica) y “sobre la acción” (a posteriori). Es a partir de esta reflexión cuando podemos establecer competencias profesionales vinculadas a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para llevar a cabo una intervención docente de calidad que facilite la atención a la diversidad con equidad, que es lo que se demanda desde una perspectiva inclusiva. Por tanto, la formación continua y permanente no representa sólo una opción para ser elegida, sino una obligación moral hacia el compromiso profesional con la práctica educativa. En consecuencia, es necesario establecer una formación alternativa que “proporcione un conocimiento y que genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente, en función de los cambios que se producen. Es preciso ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión y a construir un estilo riguroso investigativo” (Imbernón, 1994, p. 51)

Molina y Marques (2009) tratan de identificar la interdependencia existente en la experiencia docente del profesorado de EF, con relación a sus opiniones sobre la inclusión del alumnado con NEE. Es un estudio de carácter descriptivo y correlacional, sobre 107 profesores de Educación Primaria, divididos en dos grupos: profesores con docencia igual o inferior a una década (PAD) y superior a una década (POD). Tras el análisis de los datos del cuestionario administrado, se identificaron diferencias significativas entre el grupo PAD y el POD. Se concluye que la experiencia docente vivida es una variable que establece diferencias significativas en las opiniones sobre la inclusión del alumnado con NEE.

Por otro lado, un estudio realizado por Díaz del Cueto (2009) pretendió acercarse a la percepción de competencia docente de un grupo de seis profesores y profesoras que imparten sus enseñanzas de EF en centros públicos de Educación Secundaria de la

Comunidad de Madrid, y en los que también participa alumnado con DM, sensorial e intelectual. El profesorado cumplimentó un cuestionario, adaptado al efecto, con 29 ítems, valorando sus percepciones de competencia como docentes que atienden a alumnado con discapacidad, así como cuatro preguntas relacionadas con las necesidades que consideran más relevantes. Los resultados se aglutinan en ocho dimensiones de análisis. Se constatan percepciones de competencia más bajas en los ítems que hacen referencia, de forma más concreta y específica, a la atención al alumnado con discapacidad para hacerles partícipes del mismo proceso que plantean para el grupo de clase, demandando herramientas didácticas con las que mejorar la intervención docente. En resumen, se demanda una mejor formación inicial y con carácter permanente, aunque el profesorado manifiesta niveles aceptables en su faceta de docente de EF, reduciéndose esta competencia de forma significativa cuando hacemos referencia a la inclusión del alumnado con DM.

Ríos (2005) plantea dos estudios en Educación Primaria que sirven de pretexto para reflexionar sobre la inclusión y el pensamiento del profesorado. En el primero, se analizan 40 encuestas que fueron contestadas por distintos docentes que tenían alumnado con DM en sus aulas<sup>65</sup> y que tenían como objetivo conocer distintos aspectos vinculados a la inclusión del alumnado con DM en sus clases. Se consideran las siguientes dimensiones en el análisis del cuestionario: *inclusión*, con 2 subdimensiones (*práctica docente* y *socialización*). Del análisis de los datos, destacan los siguientes resultados:

- Las barreras arquitectónicas constituyen un obstáculo importante para la inclusión en las clases de EF.
- El 63,7% del profesorado afirma que realiza adaptaciones curriculares para incorporar activamente al alumnado con DM.
- Se observa una actitud positiva hacia la inclusión, aunque se observan opiniones no tan positivas cuando se hace referencia a la atención individualizada. La autora plantea que esta situación puede ser debido a que el docente responda pensando más en un modelo de escuela integradora.
- Un 25% del alumnado, que no participa directamente en las sesiones con el resto de la clase, lo hace de forma individualizada (con otro especialista) o adopta roles pasivos.

---

<sup>65</sup> En cuanto al alumnado con DM escolarizado, destacan los 16 alumnos/as con parálisis cerebral, que suponen un 37,2 % de la muestra inicial, los 10 con espina bífida (23,3 %) y los 6 con distrofia muscular (20%).

- El apoyo de la administración y el material didáctico resulta insuficiente, aunque no representan un obstáculo en su labor diaria de clase.
- El 50% de los docentes consideran que tienen una formación insuficiente, sobre todo en lo referente a los recursos para diseñar estrategias y adaptar las tareas.
- También, la información y los apoyos resultan insuficientes, aunque existe respaldo en la toma de decisiones que afectan al área y a la inclusión.

En un segundo estudio (Ríos, 2005, 2007), vinculado al pensamiento del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de EF, la autora plantea un grupo de discusión con profesionales de EF en activo en el que se resaltan algunas dificultades encontradas en este proceso de inclusión: información sobre el alumnado con discapacidad, el riesgo de la práctica, infravaloración del área de EF, falta de apoyo y asesoramiento de calidad, organización del centro y la administración, formación y actitud del profesorado, las actividades deportivas y los juegos más codificados. Se concluye que, para que la inclusión sea efectiva, es necesario mejorar la metodología de intervención docente, la formación del profesorado, la organización escolar, la calidad de los apoyos y asesoramientos y el compromiso de la administración educativa.

En el estudio propuesto por Fernandez et al. (2003) sobre *el pensamiento del profesorado sobre la integración<sup>66</sup> del alumnado con discapacidad motriz en el área de EF*, formando parte de uno de los trabajos preliminares de esta tesis doctoral, se elaboró un cuestionario que tuvo como objetivo recoger las opiniones del profesorado que impartió docencia en centros ordinarios o preferentes de integración de alumnado con DM. Del total de 200 centros a los que se les envió este cuestionario por correo electrónico, contestaron al mismo 112 centros, contabilizándose 115 profesores (57.5%), de los que 51 eran mujeres y 64 eran hombres. Se trata, por tanto, de una muestra significativa que nos permite generalizar los resultados, al menos en el contexto de Canarias. En la figura II.35 se presenta el tipo de alteraciones motrices predominantes.

---

<sup>66</sup> En realidad, aunque en el título aparece la palabra "integración", los aspectos tratados están más vinculados a la inclusión.

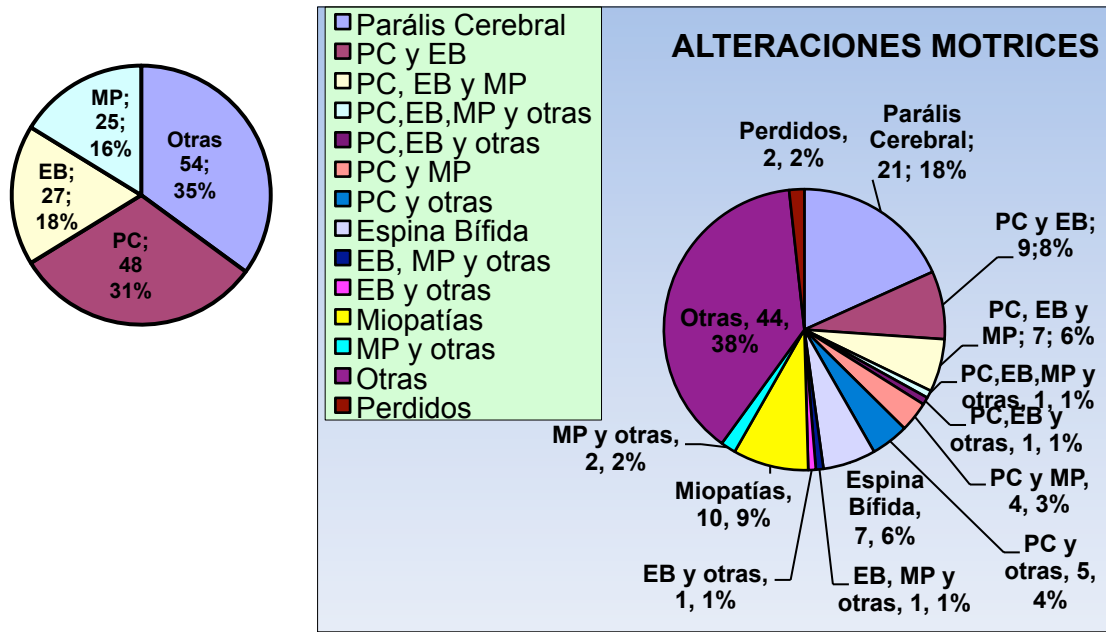


Figura II.35: Alteraciones motrices predominantes en Canarias

Dentro de ese mismo cuestionario, se demandaba la opinión del profesorado sobre los principales problemas que se encontraba al incorporar alumnado con DM a sus clases. Los resultados se reflejan aspectos que fluctúan sobre formación y asesoramiento, medios y experiencias, como podemos ver en la figura II.36.

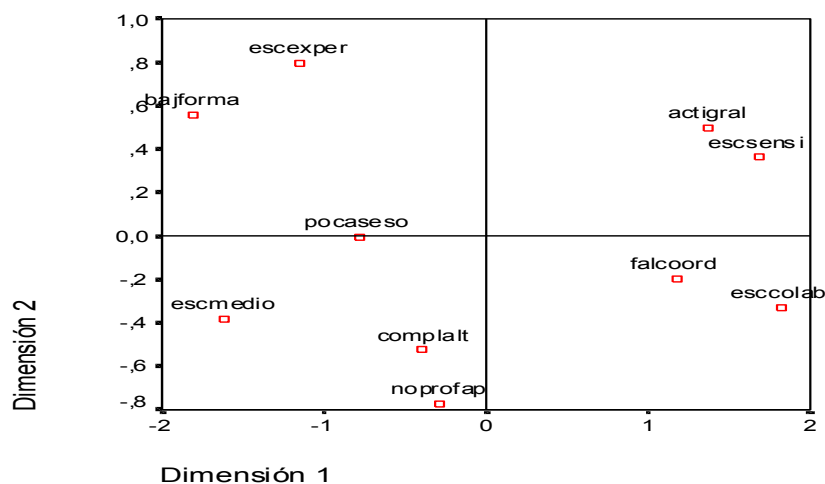


Figura II.36: El escalamiento multidimensional muestra la problemática con la que encuentra el profesorado en la integración del alumnado con DM.

Como se muestra en el gráfico anterior, del análisis de la *dimensión 1* se desprende que los principales problemas con los que se encuentra el profesorado a la hora de integrar al alumnado con discapacidad motriz son, por este orden: *baja formación*, *escasez de medios*, *escasas experiencias*, *poco asesoramiento*, *complejidad de las alteraciones* y *no tener profesorado de apoyo*. El análisis de la *dimensión 2* dispone los grupos en dos

agregados; próximo a un extremo sitúa *escasas experiencias, baja formación, actitud general y escasa sensibilidad, separados de no tener profesorado de apoyo, complejidad de las alteraciones, escasez de medios, escasa colaboración familiar y falta de coordinación*, que se distribuirían en este orden en dirección al extremo opuesto. El ítem *poco asesoramiento externo* quedaría en el punto medio de la dimensión. Esto indica que los participantes perciben algunos ítems como internos y personales y otros como externos y debidos a terceras personas.

Otras conclusiones importantes que se derivan de este estudio son las siguientes:

- Existe un 20% del alumnado con DM que no asiste o no participa con regularidad en las actividades previstas en las clases de EF.
- Necesidad de que se contemple en el currículum de los planes de estudios universitarios propuestas de formación relacionadas con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en el área de Educación Física.
- El profesorado debe tener incentivos (más tiempo para formación, menor carga lectiva directa, reducción de ratios), con el fin de que pueda reflexionar sobre su propia práctica para mejorarla, incentivándose el trabajo colaborativo.
- El profesorado manifiesta la necesidad de contar con la ayuda de un profesional de la EF con formación en DM, debiendo formar parte de los respectivos equipos de asesoramiento.

Curiosamente, existe una gran similitud entre los resultados obtenidos en el primer estudio realizado por Ríos<sup>67</sup> y este último estudio realizado por este doctorando en el año 2003, sin que haya existido conexión alguna entre ambos. Por ello, podemos aventurarnos a establecer una serie de conclusiones generales que pueden ser objeto de consideración en contextos educativos que contemplen la inclusión del alumnado con DM:

- Existe, en general, escasa información sobre las distintas alteraciones motrices y sus efectos en el alumnado con discapacidad. Esto condiciona, sin duda, el ajuste en la realización de las adaptaciones curriculares y, en definitiva, la intervención docente.
- Se pone de manifiesto que la parálisis cerebral infantil es, con mucho, la alteración motriz más frecuente en edad escolar, seguida de la espina bífida y las

---

<sup>67</sup> Aunque se publica en el 2005, coincidiendo con la lectura de su tesis doctoral, dicho trabajo se realizó en el año 2002 y se presentó también en el XXI Congreso Nacional de Educación Física celebrado en el Puerto de la Cruz (Tenerife) en el año 2003.



distrofias musculares... Precisamente, son tres de las alteraciones que presentan algunos casos en este trabajo de investigación.

- Es muy preocupante que un 20% del alumnado con DM no participe en las clases de EF, sino que, en su lugar, asistan a clases de apoyo. Por tanto, podemos decir que existe un alto porcentaje del profesorado no atiende adecuadamente a la diversidad, tal y como nos marca la Ley.
- El docente manifiesta la necesidad de, en situaciones puntuales, poder contar con un adecuado asesoramiento (profesorado de apoyo, EOEP Específico de DM, profesional de la motricidad con formación en discapacidad...).
- Necesidad de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado. También, Ruiz Sánchez (2000) llega a esta conclusión y propone estrategias para mejorar dicha formación.
- La actitud y el compromiso docente, así como el conocimiento de estrategias vinculadas a mejorar la atención a la diversidad en el ámbito de la EF, van a facilitar la inclusión del alumnado con DM en las clases.

Para Mendoza Láiz (2009b), los mayores obstáculos y dificultades que señalan los docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad es la falta de recursos materiales y personales, la heterogeneidad de los alumnos en los grupos de clase y la falta de preparación para la atención a la diversidad, provocando todo ello un malestar entre el profesorado.

Observamos, por tanto, y a modo de resumen, que las dificultades generales que encuentra el profesorado para incluir al alumnado con DM, son:

- Baja formación inicial y permanente con relación a la atención a la diversidad, que se manifiesta en: falta de estrategias para realizar una intervención adecuada, desconocimiento de las distintas alteraciones motrices y sus manifestaciones en la práctica, compromiso personal y profesional con la atención a la diversidad, etc.
- Escasez de recursos personales de apoyo y materiales.

Aunque asumimos que estos estudios fueron realizados hace 10 años y en un contexto educativo concreto, podemos aventurar que sus resultados pueden ser transferidos a la realidad educativa actual. Estudios más actuales relacionados con el pensamiento del profesorado y las dificultades para incluir al alumnado con discapacidad en las clases de EF confirman nuestra hipótesis (Crawford et al., 2012; Díaz del Cueto, 2009; Doulkeridou

et al., 2011; Grenier, 2011; Morley et al., 2005; Ríos, 2007; Sato et al., 2007; Smith & Green, 2004; Vickerman, 2007; Vickerman & Kim, 2009).

En definitiva, los estudios sobre pensamiento del profesorado nos aportan una valiosa información sobre la percepción, experiencia y formación del profesorado con relación a la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. En esta investigación, se ha partido de esta información inicial para poder dar respuesta a los problemas de la práctica educativa de la EF inclusiva (Fernández, Hernández y Déniz, 2003).

### **II.3.6.2. El tratamiento de la diversidad en los planes de estudio vinculados a la formación inicial del docente de Educación Física**

En este apartado nos centraremos en la atención a la diversidad en EF, a partir del análisis de los planes de estudios de las distintas Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del tratamiento en las distintas universidades españolas. Con ello, queremos valorar el grado de formación sobre atención a la diversidad que puede existir en estos centros.

Desde la integración de los estudios de EF en la universidad española en 1982, a partir de la aprobación de la Ley de Cultura Física de 1980, se ha producido un gran avance en el nivel de formación de los docentes y en su normalización como disciplina escolar (Hernández Moreno y Rodríguez, 2006). En cambio, dentro de este proceso, la atención a la diversidad en la materia de EF continúa siendo deficitaria, salvo excepciones, tanto a nivel de formación inicial y permanente como en la práctica educativa (Fernández et al., 2003; Ríos, 2003)

Con las nuevas propuestas de títulos de grado, que aparecen durante el curso 2009-2010, a raíz de la adaptación del plan de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), parece que tampoco la atención a la diversidad en la EF escolar haya salido bien parada, por lo que a su presencia efectiva y real en los planes de formación iniciales se refiere, no sufriendo apenas variaciones con respecto a los planes anteriores. Esta cuestión la podemos observar en la siguiente comparativa (tabla II.40), donde se presentan las asignaturas vinculadas a la atención a la diversidad en EF tanto en los títulos de Licenciado como en el de grado en Ciencias de la Actividad Física y el

Deporte<sup>68</sup>, en las 30 universidades de España (19 públicas y 11 privadas) que imparten esta titulación (datos hasta julio de 2011).

Tabla II.40: Asignaturas vinculadas con la actividad física y deporte adaptado, presentes en los actuales planes de estudio de las universidades españolas (modificado de Reina, 2010).

Universidad	Plan <sup>69</sup>	Título asignatura	Tipo	Período	Créd.	curso
LEÓN	1997	Fundamentos de las actividades físicas adaptadas	TR	CU	6 (3T+3P)	4º
		Programas de actividades físicas adaptadas a poblaciones especiales	OP	CU	6 (3T+3P)	5º
	Grado 2009/10	Sólo se propone el plan de estudios para primer curso, en el que no encontramos ninguna asignatura específica vinculada al tratamiento de la diversidad en EF				
POLITÉCNICA DE MADRID	1996	Deportes adaptados a discapacidades físicas	OB	CU	4 (2T+2P)	3º
		Actividad física adaptada	TR	CU	4 (3T+1P)	4º
		Actividades físico-deportivas para poblaciones especiales: físicos	OP	CU	4 (1T+3P)	2º ciclo (4º/5º)
		Actividades físico-deportivas para poblaciones especiales: psíquicos	OP	CU	4 (1T+3P)	2º ciclo (4º/5º)
	Grado 2009/10	Actividad física y deporte adaptado	OP	CU	6	3º
		Discapacidad y actividad físico-deportiva	OP	CU	6	4º
GRANADA	1996	Actividad física y psicopedagógica de la motricidad para personas con necesidades educativas especiales	OP	CU	8 (6T+2P)	Los dos ciclos (1º y 2º)
	Grado 2009/10	Sólo se propone el plan de estudios para primer curso, en el que no encontramos ninguna asignatura específica vinculada al tratamiento de la diversidad en EF.				
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (ULPGC)	1996	Actividad física para poblaciones especiales	TR	CU	4	3º
	2001	Actividad física adaptada	OP	CU	4.5 (2T+2.5P)	5º
		Actividad física para poblaciones de atención especial	OP	CU	4.5 (2T+2.5P)	4º
	Grado 2009/10	Actividad física para poblaciones con necesidades educativas especiales	OB	SE	6	3º
INEF DE GALICIA	2000	Actividad física adaptada	TR	CU	4.5 (3T+1.5P)	4º
	Grado 2009/10	Actividad física y deporte adaptado	OB	CU	6 (4T+2P)	3º
CASTILLA-LA MANCHA	1999	Deporte y actividad física adaptada	OP	CU	4.5 (2T+2.5P)	2º
		Educación Física adaptada	OP	CU	4.5 (2T+2.5P)	3º
	Grado 2009/10	Actividad física adaptada	OB	SE	6	3º

<sup>68</sup> Relacionadas con la materia de Actividades Físicas para Poblaciones Especiales.

<sup>69</sup> Plan de estudios de licenciatura vigente, según publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE), citado por Reina (2010, p. 60-62).

Universidad	Plan <sup>69</sup>	Título asignatura	Tipo	Período	Créd.	curso
AUTÓNOMA DE MADRID	2001	Educación Física especial	OB	SE	6 (4T+2P)	2º
		Actividad física para poblaciones especiales	TR	CU	4.5	4º
		Actividades físicas para personas con discapacidad	OP	SE	6	3º/4º
	Grado 2009/10	Actividad física y deporte para personas con discapacidad	OB	SE	6	3º
		Actividad física y salud en personas con necesidades educativas especiales	OP	SE	6	2º
ALCALÁ DE HENARES	2001	Actividad física para poblaciones especiales	TR	CU	4.5 (2T+2.5P)	5º
	Grado 2009/10	Actividad física para poblaciones especiales	OB	CU	6	3º
ALICANTE	2006	Actividad física y atención a la diversidad	TR	CU	4.5 (2T+2.5P)	4º
		Integración e inclusión de las personas con NEE a través de la actividad física y el deporte	OP	CU	4.5 (2T+2P)	5º
	Grado 2009/10	Actividad física y deporte adaptado	OB	SE	6	4º
EUROPEA MIGUEL DE CERVANTES	2003	Actividad Física para Poblaciones Especiales	OP	CU	4.5 (3T+1.5P)	4º
		Actividad física para discapacitados	OP	CU	4.5 (2T+2.5P)	4º
	Grado 2009/10	Educación física para personas con discapacidad	OP	SE	6	4º
UC SAN ANTONIO	2000	Actividad física adaptada	OP	CU	8	3º
		Actividad física para poblaciones especiales	OP	CU	6	3º
	Grado 2009/10	Poblaciones especiales, discapacidad y deporte	OB	CU	4.5	4º
SEVILLA	2005	En la propuesta del plan de estudios publicada en la web de la universidad no aparece ninguna propuesta de asignatura específica vinculada a la atención a la diversidad en EF <sup>70</sup>				
	Grado 2009/10	Deporte adaptado y para la diversidad	OP	CU	6	4º
VALENCIA	1999	Principios y modalidades de Intervención de la actividad física especial y adaptada	OP	CU	6 (0T+6P)	4º
	Grado 2009/10	Ejercicio físico para poblaciones con necesidades especiales	OB	CU	6	3º
		Actividad física y discapacidad	OP	CU	4.5	4º
ZARAGOZA	2001	Actividades físicas para personas con discapacidad psíquica	OP	CU	6 (4T+2P)	2º ciclo
		Actividades físicas para personas con discapacidad motora y/o sensorial	OP	CU	6 (4T+2P)	2º ciclo
	Grado 2009/10	Actividad física y poblaciones específicas	OB	SE	6	3º
		Actividad física y deporte adaptado a personas con discapacidad	OP	SE	6	3º/4º
PONTIFICIA DE SALAMANCA	Grado 2009/10	Actividad física recreativa y deportiva en poblaciones especiales	OB	SE	6	3º

<sup>70</sup> Según Reina (2010), el contenido relacionado con la atención a la diversidad en Educación Física o Actividad Física Adaptada se encuentra vinculado a la asignatura de "Actividad Física y Salud".

Universidad	Plan <sup>69</sup>	Título asignatura	Tipo	Período	Créd.	curso
A CORUÑA	2000	Actividad física adaptada	TR	CU	4.5 (3T+1.5p)	4º
	Grado 2009/10	Actividad física y deporte adaptado	OB	SE	6	3º
PABLO OLAVIDE	2004	Actividad física y disfunciones sociales, orgánicas y/o físicas	OP	CU	6	2º ciclo
	Grado 2009/10	Actividad física y deportiva para personas con discapacidad	OB	SE	6	4º
EUROPEA MIGUEL DE CERVANTES	2003	Actividad física y disfunciones	OB	CU	4.5	3º
		Actividad física adaptada	TR	CU	4.5	4º
	Grado 2009/10	Preescripción de ejercicio en poblaciones especiales	OB	CU	6	3º
		Ejercicio físico y discapacidad	OP	CU	6	4º
MURCIA	2006	Actividad física y salud en personas con necesidades especiales	TR	CU	6 (3T+3P)	3º
		Programas de actividades físico deportivas en poblaciones especiales	OP	CU	4.5 (1.5T+3P)	3º
	Grado 2009/10	Programas de ocio y recreación físico-deportiva en poblaciones especiales	OP	CU	6	4º
CAMILO JOSÉ CELA	Grado 2009/10	Actividad física y deporte adaptado	OP	CU	6	3º
		Actividad física y deporte en poblaciones especiales	OP	CU	6	4º
INEF DE CATALUÑA	1998	Bases para la enseñanza de la actividad física y el deporte adaptado (U. Barcelona)	OP	CU	4.5	2º
		Programación de la enseñanza de la actividad física y el deporte y enseñanza de la actividad física y el deporte adaptado (U. Lleida)	TR	SE	6	3º
	Grado 2009/10	Principios y bases de la enseñanza de la EF y el deporte adaptado (U. Barcelona)	TR	SE	6	3º
		Poblaciones específicas y actividad física (U. Lleida)	OP	CU	4.5	4º
VIGO	1999	Actividades físicas para poblaciones especiales	TR	CU	4.5 (3T+1.5P)	4º
	Grado 2009/10	Actividad física y deporte adaptado	OB	CU	6	3º
EXTREMA-DURA	1998	Actividad física para la salud y discapacitados	OP	CU	4.5 (3T+1.5P)	4º
	Grado 2009/10	Actividad física y deporte adaptado	OB	SE	6	4º
RAMON LLULL	2003	Actividad física adaptada	OP	CU	6 (3T+3P)	3º
		Actividad física para los discapacitados	OP	CU	6 (3T+3P)	3º
	Grado 2009/10	En la propuesta del plan de estudios publicada en la web de la universidad no aparece ninguna propuesta de asignatura específica vinculada con la atención a la diversidad en EF <sup>71</sup> . Es probable que se oferte como una asignatura optativa de 4º en su momento.				
CADIZ	Grado 2010/11	Actividad física para grupos de población específica	OP	CU	6	4º

<sup>71</sup> Según Reina (2010) el contenido relacionado con la atención a la diversidad en Educación Física o Actividad Física Adaptada se encuentra vinculado a la asignatura de "Actividad Física y Salud".

Universidad	Plan <sup>69</sup>	Título asignatura	Tipo	Período	Créd.	curso
<b>MIGUEL HERNÁNDEZ</b>	2005	Actividad física para poblaciones especiales	OP	CU	4.5 (3T+1.5P)	4º
	Grado 2009/10	Actividad física y Deportes adaptados	TR	SE	7.5	3º
<b>ALFONSO X EL SABIO</b>	2001	Enseñanza especial de la Educación Física y Deportiva	OP	CU	6 (1.5T+4.5P)	4º
	Grado 2009/10	Actividad física y deporte para discapacitados	OB	CU	4	4º
<b>PAIS VASCO</b>	1999	Actividad física y deporte adaptado	OP	CU	9 (3T+6P)	2º ciclo
	Grado 2009/10	Actividad física inclusiva	OP	CU	6	4º
<b>VIC</b>	2002	Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales y deporte adaptado	OP	CU	6 (3T+3P)	-
	Grado 2009/10	Dentro de Actividad física y salud: Actividades físicas para poblaciones especiales (Reina, 2010)				
<b>SAN VICENTE MARTIR</b>	2005	Actividad física y deporte adaptado	OP	CU	4.5 (1.5T+3P)	1º-5º
	Frado 2009/10	Deporte adaptado y actividad física con necesidades educativas específicas	OB	CU	6	3º
		Inclusión y práctica de actividad física.	OP	CU	6	4º

En un primer análisis de los planes anteriores, nos encontramos con la existencia de una falta de consenso general acerca de la consideración y tratamiento de la diversidad en la EF Escolar, tanto por lo que respecta a la denominación de las materias como por la carga lectiva asignada y el ámbito de aplicación (educativo, reeducativo y/o terapéutico). Reina (2010) plantea que la oferta mayor de asignaturas se concentra en términos como “actividad física adaptada a personas con discapacidad”, por lo que podrían coexistir en la oferta varios ámbitos de aplicación. Podemos decir que esta falta de acuerdo también se transfiere a la implantación del actual título de grado en el EEES. En cualquier caso, no parece tan importante la denominación como el contenido que se imparta. Es aquí donde es necesario un gran acuerdo general, independientemente de la orientación que cada universidad le quiera dar a la titulación.

Analizando los datos de esta propuesta heterogénea y diversa (Reina, 2010), se constata que existen un total de 44 propuestas de asignaturas vinculadas al tratamiento de la diversidad en los planes de estudios anteriores a la implantación de los títulos de grados, de las que 25 son optativas, 12 son troncales y 3 obligatorias, oscilando entre 4 y 6 los créditos anuales, salvo en los casos de la Universidad del País Vasco, con 9 créditos. Si analizamos esta misma cuestión en el título de grados, nos encontramos 33 propuestas, de las que 18 corresponden a asignaturas optativas, 16 obligatorias y 2 troncales, con la

misma proporción de créditos (entre 4 y 6), excepto la Universidad Miguel Hernández, con 7.5 créditos<sup>72</sup>. Los datos globales los podemos observar en la tabla II.41.

Tabla II.41: Datos globales comparativos sobre la atención a la diversidad en las antiguas licenciaturas y en los actuales títulos de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

	AADEF		Optativas		Troncales		Obligatorias	
	Licenciatura	Grado	Licenciatura	Grado	Licenciatura	Grado	Licenciatura	Grado
<b>31 Universidades</b>								
<b>Total AADEF: 76</b>	44	33	25	14	12	2	3	17
<b>% AADEF</b>	57.8	43.42	32.8	18.4	15.7	2.6	3.9	22.3
<b>T. créditos: 594</b>	372	222	196.5	87	57.5	13.5	10	98.5
<b>% créditos</b>	63.2	37.8	33.0	14.8	9.8	2.3	1.7	16.7

Nota: AADEF: Asignaturas vinculadas con la atención a la diversidad en EF

A partir de los datos anteriores, podemos decir que, con la implantación del título de grado, se ha producido una disminución en la oferta del número de asignaturas (14.38 %) vinculadas a la atención a la diversidad en EF (sobre todo optativas -14.4 %- y troncales -13.1 %-), aumentando el número de asignaturas obligatorias (18.4 % de la oferta). Paralelamente, el número de créditos totales se ha visto reducido en un 25.4 % con relación al porcentaje que se ofertaba en la titulación de licenciado.

De lo anteriormente expuesto, podemos decir que, por un lado, la disminución de la optatividad y la troncalidad, y el aumento de la obligatoriedad en la oferta educativa vinculada con la atención a la diversidad en EF en la titulación del grado, puede interpretarse como un cambio que ayuda a que un porcentaje mayor de alumnos puedan cursar estas asignaturas específicas, constituyendo, en principio, un aspecto positivo importante dentro de la formación inicial.

Otra cuestión que parece pertinente analizar, desde el punto de vista curricular, es la orientación que, en la mayoría de las propuestas, se está realizando desde la formación inicial en las universidades españolas y europeas. En la mayoría de los casos, las asignaturas se encuentran vinculadas al análisis y puesta en práctica de situaciones educativas relacionadas con el deporte adaptado, que poco o nada tiene que ver con la inclusión desde el punto de vista de la EF. Es aquí donde pensamos que se tiene que ampliar la oferta de formación inicial del profesorado de EF, porque el deporte adaptado tiene una estructura de enfrentamiento que muestra una adaptación sobre una actividad

<sup>72</sup> En este análisis no se han tenido en cuenta algunos planes de estudio de algunas universidades debido a que los datos o no se encuentran o no están actualizados en la web correspondiente

de referencia (“normalizada”), pero no acepta modificaciones de las situaciones ni de sus reglas, ni quiere saber de casos.

Asimismo, también observamos que la mayoría de las propuestas de asignaturas vinculadas a la atención a la diversidad se han ubicado en los últimos cursos de la titulación (4.º y 5.º en la licenciatura, 3.º o 4.º en el grado). Creemos que el alumnado ha de familiarizarse con la inclusión desde los primeros niveles de su formación inicial, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de un constructo que necesita de un proceso de evolución a nivel profesional y personal, asumiendo valores y compromisos éticos y didácticos. Qué duda cabe que también aprendiendo a diseñar tareas con las que hacer posible la inclusión.

En un estudio de campo coordinado por Del Villar (2006), se analizaron algunos planes de estudio sobre EF en centros universitarios europeos y se resalta que la situación es similar a la de la Universidad en España. Así, podemos observar el predominio de los porcentajes de las materias de fundamentos del deporte sobre el de las materias vinculadas a la Enseñanza de la EF, con excepción de Portugal, y que se presentan en la tabla II.42.

Tabla II.42: Análisis de algunos planes de estudio universitarios europeos (tomado de Del Villar et al., 2004)

Materias, países y porcentajes	PORTUGAL	ITALIA	REINO UNIDO	FRANCIA	GRECIA	BÉLGICA	ESPAÑA	
							LRU	ECTS
Ciencia y motricidad	1,47	-	14	8	2,51	11,37		2,6
Fundamentos biológicos y mecánicos	6,62	27,78	8	6,88	10,04	22,75		14,3
Fundamentos comportamentales y sociales	22,06	10,56	38	15,29	7,53	10,66		11,7
Fundamentos de los deportes	13,24	14,44	8	26,37	53,56	31,04	21,6	27,3
Manifestaciones de la motricidad	0,74	16,67	4	6,11	1,67	12,80	18	11,7
Enseñanza de la Educación Física	24,26	10	6	16,31	6,69	2,13		7,8
Entrenamiento deportivo	10,29	2,78	12	3,44	4,18	2,13		7,8
Actividad física y salud	11,76	0,56	6	1,15	5,44	-		7,8
Gestión – recreación deportiva	9,56	1,67	4	2,29	2,51	4,27		9
Otros	-	-	-	13,76	5,86	2,84	-	-
CIENCIAS APLICADAS	30,15	38,34	60	30,17	20,08	44,78	36,4	28,6
DEPORTES	13,24	14,44	8	26,37	53,56	31,04	21,6	27,3
MANIFESTACIONES DE LA MOTRICIDAD	0,74	16,67	4	6,11	1,67	12,80	18	11,7
CONOCIMIENTO APLICADO	55,87	15,01	28	23,19	18,82	8,53	31,3	32,3
OTROS	-	-		13,76	5,86	2,84	-	-

Respecto a los itinerarios curriculares de las distintas facultades que imparten el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, sólo la Universidad de Alcalá (primer ciclo) y la Politécnica de Madrid (2.º ciclo) contemplan un itinerario vinculado a la docencia en EF



en general y a la EF Adaptada en particular (Del villar, 2006): *actividad física especial y poblaciones especiales*, lo que nos da una idea aproximada de la necesidad de incrementar la oferta relacionada con la atención a la diversidad en EF.

En general, coincidimos con Hernández Álvarez (2004) cuando plantea la necesidad de darle un mayor protagonismo en los nuevos planes de estudio de grado al contenido básico de la *enseñanza de la actividad física y el deporte adaptado*, con el objeto de poder planificar, comprender, explicar y evaluar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata, por tanto, de un contenido disciplinar básico y aplicado al que se le ha prestado escasa atención en el diseño de grados. Esta cuestión tampoco favorece la presencia de contenidos vinculados a la didáctica que tengan relación con la atención a la diversidad. Estudios como el de Hernández Moreno y Rodríguez (2006) refuerzan esta idea al plantear la escasez de la presencia de los contenidos troncales exclusivos vinculados a la nueva propuesta de grados (41,5 %), de los que un 65% de los contenidos pertenece a los fundamentos y aplicaciones del deporte.

Parece oportuno resaltar aquí los resultados del estudio coordinado por Del Villar (2006, pp. 227-234). Dicho trabajo trató de conocer la opinión, entre otros, de 910 docentes universitarios de 22 universidades españolas, 3877 graduados de 11 facultades que se han formado en los 5 años anteriores a la realización del estudio y 2791 alumnos del último año de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de 15 facultades, a través de la cumplimentación de distintos cuestionarios, de las competencias personales y profesionales necesarias de los futuros titulados, destacando, entre otras, el reconocimiento de la diversidad y de la multiculturalidad y el sentido ético. En cuanto a la valoración de los contenidos disciplinares (40 en total), se valora el de *actividad física y deporte adaptado* como el tercero en importancia (por detrás del Acondicionamiento Físico y las Actividades en la Naturaleza). Asimismo, se destaca la necesidad de formación en este contenido por parte de los docentes. Creemos que esta situación confirma la importancia que presenta nuestro objeto de estudio, y que no se ha visto reflejada adecuadamente la actividad física adaptada en los nuevos diseños de los títulos de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, sobre todo si tenemos en cuenta que una parte importante de los titulados ejercerán como docentes en EF (González y Contreras, 2003). Esto va en detrimento del desarrollo de capacidades profesionales para la docencia específica que plantea Del Villar (2006), entre las que se destaca el “diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje referidos a la actividad física y el deporte, con atención a las características individuales y contextuales de las personas” (Del Villar, 2006, p. 262), vinculada al bloque de conocimientos aplicados y

competencias profesionales específicas y, dentro de éste, al módulo de enseñanza de la actividad física y el deporte.

Llegados a este punto, insistimos en la escasa presencia que el tratamiento de la diversidad, en general y con respecto a la EF, en particular, ha tenido en los distintos planes de estudios universitarios, incluyendo el antiguo CAP y el actual Master Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Se propone afrontar esta cuestión con el objeto de mejorar la formación inicial del docente de EF y que esta formación le permita incorporar adecuadamente los problemas de la práctica desde una perspectiva inclusiva.

Para concluir este apartado y reflexionando sobre lo anterior, observamos que sólo dos universidades incorporan el término *inclusión* en su nueva propuesta de grado (U. País Vasco y U. San Vicente Mártir). Creemos que una reflexión sobre esta cuestión puede ser un buen punto de partida en el ámbito de la EF Escolar. Partiendo de la denominación más común en la propuesta inicial de las distintas universidades: *Actividad Física y Deporte Adaptado*, proponemos desde aquí la consideración de una nueva propuesta, vinculada tanto con la nueva normativa del EEES como con el propio currículo de EF para la Educación Secundaria: *Actividad Física y Deporte Inclusivo*.

### **II.3.6.3. Hacia una formación inclusiva del docente de Educación Física dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).**

*“Se pretende, a través de un currículum eficaz, alcanzar una educación de calidad, adecuando la respuesta educativa a cada uno de sus miembros”*

Ríos (2009, p. 12)

A pesar de que la formación del profesorado constituye en la actualidad una de las prioridades de la política educativa de la Comunidad Europea (Hernández Álvarez, 2010), observamos con incertidumbre el futuro con relación a la formación inclusiva del docente de EF, que viene condicionada por la construcción de un *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad). Aunque todavía es pronto para realizar una valoración objetiva sobre este proceso, parece que los nuevos planes de estudio están poniendo el acento más en las cuestiones de estructura común de los contenidos que serán impartidos, la movilidad y la competitividad, que en las de calidad y diversidad. En el caso concreto de la EF,

podemos constatar una escasa presencia de propuestas relacionadas con la diversidad, en general, y con la inclusión educativa, en particular, en el último informe Eurydice (2013)<sup>73</sup>. Este informe se limita a mencionar la importancia y la preocupación por la inclusión educativa y social en la introducción del documento. Esta cuestión nos hace ser muy cautos en cuanto a las perspectivas de futuro, aunque debemos seguir insistiendo en la necesidad de que esta preocupación se plasme en las prácticas educativas.

Por lo que respecta a la formación permanente, podemos decir que, hasta la aprobación de la LOGSE, no existía una formación inicial y continua relacionada con la atención a la diversidad en EF. Después de 20 años y con una nueva Ley (LOE), nos encontramos que esta formación sigue siendo escasa, con lo que el profesorado continúa sin tener los recursos básicos para realizar una intervención inclusiva de calidad.

Aunque la cuestión de la inclusión ya ha sido tratada de forma general en apartados interiores, aquí nos centraremos en cómo crear un entorno pedagógico que favorezca este proceso en la práctica educativa (Both & Aiscow, 2002). De este modo, caminaremos hacia contenidos académicos propios de la práctica inclusiva.

La enseñanza superior parece una continuación del problema que ya se encuentra en la formación de la etapa previa. Estudios realizados en la etapa de la educación obligatoria (Hernández Vázquez, 2000) constatan que un elevado número de docentes no suelen atender a la diversidad en sus clases, bien por no tener una formación suficiente para llevarla a cabo o bien por miedo a lo desconocido. Este miedo a cometer errores en la intervención desemboca, a menudo, en la adopción de roles pasivos en el proceso de enseñanza aprendizaje e, incluso, en la exclusión voluntaria del alumnado con DM.

Siendo conscientes de los beneficios que nos aporta la inclusión educativa, también reconocemos las dificultades que conlleva el concretarla en la práctica (Block, 1998). Así, la participación activa en las sesiones de EF puede verse alterada por una serie de barreras de aprendizaje que pueden condicionar la manera de participar y, en consecuencia, la inclusión en la práctica. Una formación del profesorado que contemple la adopción de un paradigma competencial (Ríos, 2005) frente a un paradigma del déficit, que nos permita acoger el mismo con naturalidad, nos ayudará a reducir la discapacidad. En cualquier caso, la mejora de la formación inicial del profesorado pasa por hacerlo sobre aspectos vinculados a la formación personal y profesional. Con relación a lo

---

<sup>73</sup> "Physical Education and Sport at School in Europe" (la EF y el Deporte escolar en Europa).

personal, es necesario mejorar el compromiso ético respecto a la diversidad, mientras que, a nivel profesional, la formación debe contemplar, entre otras cosas, la mejora en el conocimiento teórico-práctico vinculado a una didáctica de atención a la diversidad basada en la aplicación de estrategias inclusivas que se ajusten a las capacidades potenciales de todo el alumnado, incluido aquel que presente DM.

Es evidente que, además de ampliar la oferta educativa troncal en la formación inicial, se necesita también un reciclaje del profesorado universitario que va a ser el encargado de impartir la formación. Estudios como el de Hardin (2005) constatan la falta de formación específica en EF Adaptada en el profesorado universitario.

Asumir la diversidad desde la práctica educativa en EF, a nivel personal y profesional supone, entre otras cosas:

- Partir de un currículo común, flexible, práctico, útil, realizable y reflexivo y de una enseñanza activa (LaMaster et al., 1998)
- Evitar la falsa inclusión (Ríos, 1996) o la participación pasiva en el aprendizaje, el excesivo trabajo teórico, trabajo individual aparte del grupo, etc.
- Reducir las barreras para la participación y el aprendizaje (Ríos, 2009).
- Adaptación de los recursos metodológicos y materiales disponibles.
- Utilización de estrategias docentes inclusivas (Ríos, 2004, 2005, 2006a), que contemplen: educación en actitudes y valores, la adaptación de las tareas escolares, el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Velázquez-Callado, 2004), los apoyos o recursos humanos (LaMaster et al., 1998; Lienert et al., 2001), la participación puntual del alumnado tutor (Houston-Wilson et al., 1997; Lieberman et al., 1997, 2000; Block & Obrusnikova, 2007), Alumnado tutor más profesor de apoyo (Murata & Jansma, 1997).

En general, el profesorado universitario desea realizar una adecuada intervención docente, aunque no siempre es posible cuando se trata de incluir al alumnado con discapacidad motriz, al carecer, en general, de la formación académica y de los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo este proceso. Autores como Block & Obrusnikova (2007) y Cumellas (2009, p. 368) proponen la necesidad de incorporar en la formación inicial del profesorado de EF asignaturas vinculadas con la actividad física

adaptada<sup>74</sup> y los procesos de inclusión, aunque reiteramos que también debe ampliarse esta formación al profesorado universitario responsable de la formación, además del profesorado de apoyo en los centros educativos, que también suele carecer de este tipo de recursos específicos de la materia de EF (Ruiz Sánchez, 2000). Así, para atender a la diversidad el profesorado universitario en ejercicio debe familiarizarse con dinámicas colaborativas practicando distintas habilidades docentes que luego tendrán que enseñar a sus alumnos (futuros docentes de EF): desarrollar la capacidad de escucha, dar feedback constructivo, compartir conocimientos y habilidades, negociar el tratamiento de las diferencias, etc. Estudios como el de Moriña y Parrilla (2006) reflejan la preocupación que muestran los docentes cuando se trata de dar respuesta a la diversidad del aula y la necesidad de formación en habilidades metodológicas que permita desarrollar la práctica docente inclusiva en un aula diversa.

Diferentes estudios (Koka et al., 2006; Schmidt-Gotz, Doll-Tepper & Lienert, 1994; Rizzo & Kirkendall, 1995) constatan que la formación académica en actividad física adaptada e inclusiva del profesorado de EF también va a favorecer la mejora de su actitud hacia el alumnado con discapacidad en las clases. Hernández Vázquez (2010) plantea, asimismo, la percepción de competencia del profesorado como un aspecto que guarda una estrecha relación con su actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad. Para ello, cita investigaciones como las de Rizzo & Kirkendall (1995), Schmidt-Gotz & Doll-Tepper (1994) y Zanandrea & Rizzo (1998), quienes constatan que, a mayor percepción de competencia, más favorables son las actitudes del profesorado hacia el alumnado con discapacidad. También se observa que una mayor experiencia docente suele llevar consigo una mayor percepción de competencia. Asimismo, estudios como los realizados por Folsom-Meek & Rizzo (2002) y Shoffstall & Ackerman (2007) valoran la influencia de la experiencia con alumnado con discapacidad en la formación de actitudes positivas en el alumnado del practicum de fin de carrera.

Otro aspecto fundamental en el proceso de inclusión, y siguiendo con los ingredientes para la formación necesaria en el profesorado, es conocer el tipo de discapacidad del alumnado, con el objeto de conocer su competencia motriz potencial y su competencia cognitiva y social. Conocer estos aspectos constituye el punto de partida para la realización de las posibles adaptaciones a partir del diseño de la tarea inicial para el grupo-clase (Ruiz Sánchez, 1994).

---

<sup>74</sup> La modificación del término Educación Física por el de Actividad Física se produce, según Delgado (1994) y Vázquez (2001) (cit. Reina, 2010), a raíz del proceso de constitución académica de los estudios superiores de Educación Física, con el objeto de ampliar el campo de conocimientos y prácticas vinculadas al movimiento humano.

Podemos deducir que, aunque las experiencias docentes con el alumnado con DM puedan ser altas, el uso de estrategias inclusivas en la práctica suele ser marginal. Por ello, coincidimos con Hernández Vázquez (2010) en la necesidad de mejorar los recursos didácticos, el conocimiento de la discapacidad en general y de la DM en particular, y el compromiso actitudinal de los docentes y de todo el alumnado hacia la inclusión educativa, son aspectos claves del diseño de la formación que requiere el profesorado universitario del ámbito de la actividad física y de la EF.

En consecuencia, no basta con ampliar los créditos universitarios de asignaturas vinculadas con las actividades físicas adaptadas o tener sólo un compromiso ético con la inclusión; es necesario, además, establecer proyectos de formación inicial y permanente que incluyan experiencias prácticas que necesiten de una reflexión crítica sobre las estrategias y criterios didácticos. Estos criterios y estrategias harán posible una intervención docente inclusiva, facilitando la participación activa de todos y todas en las tareas propuestas, considerando al profesorado como protagonista de la implementación de las prácticas educativas inclusivas.

A lo largo del proceso de adaptación de los estudios del campo de la actividad física y del deporte, y de la formación de maestros en EF al EEES, distintos autores han realizado propuestas acerca del futuro perfil profesional del docente de EF. Para DePauwn & Doll-Tepler (1989), dicha formación debe contemplar:

- El conocimiento de las distintas discapacidades, sus especificidades y su transferencia al entorno cotidiano.
- La capacidad de ajuste de las tareas adaptadas a las capacidades potenciales del alumnado con discapacidad.
- El conocimiento de estrategias didácticas para posibilitar dicho ajuste.
- La familiarización con la investigación vinculada a las actividades físicas adaptadas.
- Desarrollo de habilidades sociales vinculadas, fundamentalmente, a la comunicación con el alumnado con discapacidad.

En un estudio realizado por Jansma & Surburg (1995), se proponen las competencias que debería tener un profesional vinculado a la EF adaptada, entre las que se destacan:

- Conocimiento de los contenidos básicos relacionados con la EF adaptada y las Necesidades Educativas Especiales.

- Conocimiento teórico y práctico de la discapacidad.
- Utilización de distintos modelos curriculares relacionados con la actividad física adaptada
- Desarrollo de habilidades profesionales para ajustar la estructura de las tareas a las capacidades potenciales del alumnado.
- Desarrollo de recursos para evaluar la cantidad y calidad el aprendizaje del alumnado con discapacidad.

Hernández Álvarez (2000) propone que la formación del profesorado en el futuro debe girar sobre 4 ejes:

- El conocimiento del alumno al que se enseña.
- El conocimiento de las manifestaciones culturales del movimiento.
- Una concepción amplia de la didáctica.
- La formación personal y social del docente.

Para Pérez-Samaniego y Fernández-Río (2005), el futuro docente de EF debe tener:

- Un alto grado de competencia metodológica basado en el conocimiento del contenido y de su didáctica.
- Alta capacidad para contextualizar la acción docente
- Alta capacidad para desarrollar competencias básicas en el alumnado que le permitan transferir el conocimiento a la resolución de problemas en el entorno.
- Una concepción del docente como un profesional comprometido, crítico, reflexivo e investigador.

Actualmente, la universidad en la Europa comunitaria se encuentra inmersa en un movimiento común de aproximación de sus planes de estudio que, indudablemente, tendrá consecuencias en la formación de los futuros docentes desde una perspectiva inclusiva.

Para Carreiro (2006), el tratado de Bolonia, que marca las directrices educativas de la Unión Europea, tiene como uno de sus objetivos, el contribuir al desarrollo de una *sociedad del conocimiento e inclusiva*, vinculada a la declaración de Lisboa de 1999. La cuestión fundamental del proceso de Bolonia se basó en la transición de un sistema de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos hacia un sistema basado en el

desarrollo de competencias. Carreiro (2006, pp. 33-34) sugiere incorporar “programas de EF inclusivos y de calidad en las escuelas”, defendiendo una enseñanza de la EF:

- Que promocióne el desarrollo y aprendizaje de competencias tecnomotoras, sociomotoras y reflexivas.
- Global e inclusiva
- Emancipadora
- Que contemple una didáctica que permita poner en práctica una enseñanza de calidad en EF, a partir de una dinámica colaborativa entre los docentes, el compromiso del profesorado, el desarrollo de la toma de decisiones en el alumnado, etc.

En este contexto, el profesorado de EF que se forma en las universidades en el campo de la actividad física y el deporte debe, según Carreiro (2005):

- Conocer los contenidos de los programas de EF para los distintos cursos.
- Tener un conocimiento didáctico del contenido
- Evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza.
- Utilizar distintas estrategias de atención a la diversidad en la clase
- Realizar un trabajo colaborativo con otro profesorado.
- Planificar y llevar a la práctica proyectos de investigación-acción.

Por último, proponemos el estudio de Sanz (2006), que plantea, entre otros, los siguientes objetivos en la formación del docente en actividad física adaptada:

- Desarrollar conocimientos y recursos básicos para atender a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad.
- Desarrollar y analizar prácticas diversas que inviten a la reflexión sobre el diseño futuro de propuestas adaptadas al alumnado con discapacidad.
- Conocimiento de la tarea adaptada y el entorno que la posibilite: material, espacio-temporal, normativo, reglado, etc.

En general, podemos deducir que existe una gran similitud entre las propuestas de los autores mencionados con anterioridad. La mayoría coinciden en destacar el conocimiento de la discapacidad, las experiencias prácticas de referencia, la adopción de estrategias didácticas inclusivas y el compromiso ético como aspectos esenciales en la formación de



los futuros docentes en su camino hacia la inclusión. Reina (2010) plantea la necesidad de desarrollar en el perfil docente competencias generales (cognitivas, metodológicas, lingüísticas, tecnológicas) y específicas (propias de la asignatura). Dentro de estas últimas, y teniendo en cuenta la propuesta de Del Villar (2006) sugerimos las siguientes:

- Comprender la diversidad vinculada a la discapacidad en general y con relación a la DM en particular, con el objeto de poder ajustar la intervención docente.
- Promover hábitos perdurables de actividad física en el alumnado con DM a partir de una reflexión sobre los beneficios que esta reporta.
- Diseñar y desarrollar planes colaborativos de actuación en la práctica que contemplen la inclusión del alumnado con discapacidad.
- Seleccionar y utilizar, dentro del plan, los recursos metodológicos, materiales y espacio-temporales específicos para posibilitar la participación activa de todo el alumnado, incluido el alumnado con DM, en las distintas propuestas de actividades físicas adaptadas.
- Asumir la necesidad de un desarrollo profesional continuado en el tiempo a partir de la evaluación de la propia práctica.

Para ello, Reina (2010, pp. 87-293) plantea un programa de intervención docente que parte de una reflexión sobre la propuesta general de Del Villar (2006) sobre objetivos generales del Libro Blanco del Título de Grado, a los que la asignatura de *Actividad Física y Deporte Adaptado* puede contribuir, tanto a nivel cognoscitivo como procedimental y actitudinal. A partir de estos objetivos se desarrolla un plan que contiene el diseño de bloques temáticos que incluyen propuestas de contenidos seleccionados según su validez, significación y adecuación a las competencias del alumnado (Contreras, 1998), intervención didáctica, diseño y organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, recursos didácticos y materiales de enseñanza, evaluación y otras cuestiones de interés para la asignatura.

Esta propuesta general puede constituir un adecuado punto de partida para organizar la formación inicial del docente de del campo de la actividad física y el deporte desde un punto de vista inclusivo. Se trata, en definitiva, de desarrollar competencias en el profesorado con el objeto de que sea capaz de promover entornos de aprendizaje que faciliten la inclusión y la construcción de aprendizajes relevantes en la diversidad.

## II.4.

# RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DESDE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA



**II.4.1. Los modelos didácticos predominantes en Educación Física y su desarrollo inclusivo.**

**II.4.2. Las estrategias docentes inclusivas como respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad motriz**

**II.4.3. El contexto de la tarea motriz como referente didáctico y su alcance inclusivo**



Alumno con DM participando de una manera inclusiva en un juego motor tradicional: la bola canaria, propuesto en la clase de EF.

#### II.4.1. LOS MODELOS DIDÁCTICOS PREDOMINANTES EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DESARROLLO INCLUSIVO

---

*“No son los alumnos con dificultades quienes tienen que adaptarse o ‘conformarse’ con lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no”*

(Arnaiz, 1997, p. 323)

Como plantea Arnaiz (1997), todo modelo didáctico deberá adaptarse a las características de nuestro alumnado, incluido el que presente DM. Considerando el concepto de *modelo* como la representación simplificada y operativa de la realidad, se habla de modelo didáctico cuando se representan los elementos fundamentales de una situación de enseñanza. La Didáctica de la EF, como disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la que va a dar sentido a nuestra intervención pedagógica, resaltando la intencionalidad educativa que debe tener este proceso (Jiménez, 1997). Para ello, es fundamental concretar las opciones didácticas relacionadas con la práctica docente que generen entornos de enseñanza y de aprendizaje que sean significativos y formativos, con el objeto de adoptar un determinado *modelo didáctico* que dé sentido a una intervención docente propia de la diversidad.

Considerando la educación inclusiva como un proceso que contempla una educación de calidad para todo el alumnado, incluido el que es vulnerable a los procesos de exclusión, fracaso escolar y marginación (Echeita y Cuevas, 2011), en condiciones de equidad, podemos decir que aún nos queda mucho camino por recorrer para que podamos hablar de una inclusión real en la práctica. Echeita y Cuevas (2011) plantean que, para afrontar con garantías este proceso, es necesario reflexionar críticamente sobre las propias concepciones, modelos didácticos y valores educativos heredados, en gran parte, de un sistema educativo que no fue creado precisamente para atender a la diversidad del alumnado, sino que se traducían en ofrecer “algo de educación para todos, más educación para algunos y una educación diferente para otros” (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007, p. 8). Por tanto, es necesario cambiar nuestra perspectiva de la educación para poder afrontar con garantías el reto de la inclusión en la práctica.

Ahora bien, ¿qué es lo que debemos cambiar para poder iniciar el camino hacia la inclusión educativa? Teniendo en cuenta la propuesta de Ainscow (1995, 2001), podemos realizar un análisis comparativo entre los principios predominantes y sus correspondientes respuestas educativas tanto en un contexto educativo inclusivo como no inclusivo (ver tabla II.43), que nos podrían ayudar en ese proceso reflexivo:

Tabla II.43: Principios y respuestas educativas inclusivas vs no inclusivas (modificado de Ainscow, 1995, 2001a)

PRINCIPIO Y RESPUESTA EDUCATIVA NO INCLUSIVA	PRINCIPIO Y RESPUESTA EDUCATIVA INCLUSIVA
Se puede y se debe identificar al alumnado <i>diferente</i> de la mayoría del alumnado <i>normal</i> . Se asume que es posible y deseable diferenciar al alumnado que necesita <i>ayuda especial</i> de los que no la necesitan.	Se asume la <i>diversidad</i> del alumnado como un valor educativo y social. En consecuencia, todo el alumnado tiene <i>derecho</i> que se le reconozcan las necesidades educativas que se deriven de la misma
Solo este pequeño grupo requiere <i>ayuda especial</i>	<i>Cualquier</i> alumno o alumna puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización y, en consecuencia, requerir algún tipo de ayuda al respecto.
Los problemas educativos vienen originados por la <i>deficiencia</i> o limitaciones personales, que interfiere en el proceso de aprendizaje (modelo clínico o médico). Cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado individualmente	Las dificultades educativas resultan de la <i>interacción</i> entre las características del alumnado y el currículo que la escuela le ofrece. Estas dificultades no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención docente que se ofrece a nivel del centro escolar.
Las <i>ayudas especiales</i> que precisa el alumnado <i>especial</i> son más efectivas en grupos homogéneos con los mismos problemas. Estas ayudas especiales se concentran en escuelas especiales en las que se intenta rentabilizar tanto al profesorado especialista como a los recursos especiales invertidos.	Los sistemas de <i>ayuda y apoyo</i> , incluido el asesoramiento psicopedagógico, deben estar disponibles para todo el alumnado que lo precise y pueda necesitarlo en diferentes momentos a lo largo de su escolarización. Todo el profesorado debe asumir la responsabilidad en el progreso de todo el alumnado, sin exclusiones, debiendo contar, para ello, con la ayuda, el apoyo y el asesoramiento necesario.
Se diferencia entre grupos de alumnado <i>especial</i> y <i>normal</i> . Se apuesta por una educación separada en la que se refuerza la noción de <i>normales</i> y <i>especiales</i> .	La inclusión social se prepara en la inclusión escolar. La escuela ordinaria debe ser un lugar privilegiado donde se combatan las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida.

Teniendo en cuenta la tabla comparativa anterior, podemos decir que las principales dificultades para la incorporación activa del alumnado con DM a la dinámica general de la clase son de origen interno, centradas en el *déficit* que, en cierta forma, nos da una medida de diagnóstico sobre la *limitación* para la participación. Según este criterio, la clasificación se realiza en función del origen de esta limitación. En consecuencia, se necesita un profesorado especialista que atienda a las peculiaridades. Esto conlleva la creación de espacios, programas educativos, recursos específicos, etc, que no favorezcan la segregación del alumnado y el mantenimiento del *statu quo* (Echeita y Simón, 2007), dificultándose el proceso de inclusión.

Desde un punto de vista inclusivo, necesitamos aprender que todo el alumnado tiene derecho a una educación de calidad y que se han de crear las condiciones para que este derecho sea real y efectivo. En este sentido, es preciso considerar la posibilidad de incorporar cambios que vayan más allá de las propias leyes y tratados internacionales (Echeita y Cuevas, 2011). Estos cambios, para avanzar hacia una educación más inclusiva, han de estar vinculados, necesariamente, con la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación<sup>75</sup>. Investigaciones como la de Black-Hawkins, Florian & Rouse (2007) constatan que no hay incompatibilidad entre los objetivos de rendimiento escolar y los objetivos de la educación inclusiva. Más adelante abordaremos algunas estrategias y conclusiones que apuntan en esta dirección.

Partiendo de los planteamientos de Fernández y Navarro y (1989), Navarro y Fernández (1993) y Jiménez (1997), en los que se proponen distintos niveles que predominan en la adopción de un determinado modelo didáctico (estrategias, estilos y técnicas de enseñanza), realizaremos un análisis de las aportaciones que los distintos autores han realizado y su posible transferencia a la inclusión en EF. Teniendo en cuenta el carácter orientativo de referencia que presenta el primer nivel de organización de la enseñanza (estrategias didácticas) y la consideración de las técnicas de enseñanza como recurso metodológico, nos centraremos en las distintas propuestas vinculadas con el segundo nivel de organización (estilos de enseñanza), por centrarse en formas concretas de enseñanza contextualizada (Jiménez, 1997). Partiremos, entonces, de la siguiente propuesta general (ver tabla II.44):

Tabla II.44: Niveles generales de organización de la enseñanza, tomado de Jiménez (1997)

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL
Estrategias de enseñanza <sup>76</sup>	Estilos de enseñanza <sup>77</sup>	Técnicas de enseñanza
-Instructiva -Participativa -Emancipativa	-Estilos de Enseñanza Directivos -Con Participación Docente -De Investigación	-Información inicial. -Conocimiento de los resultados. -Organización de la clase -Interacciones afectivo-sociales

A continuación, se presentan los estilos de enseñanza propuestos con anterioridad y vinculados con las categorías presentes en la tabla anterior, propuestos por Mosston (1966), Sánchez Bañuelos (1984), Mosston & Ashworth (1986), Pieron (1988), Delgado (1991) y Jiménez (1997), como se observa en la tabla II.45:

<sup>75</sup> Para Booth (2002), implica ir más allá del acceso y supone aprender y colaborar activamente con otras personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>76</sup> El autor toma como referencia la propuesta de clasificación de Fernández y Navarro (1989).

<sup>77</sup> El autor toma como referencia una modificación de la propuesta de Navarro y Fernández (1993).

Tabla II.45: Estilos de enseñanza agrupados bajo criterios.

ESTILOS DE ENSEÑANZA			
Mosston (1966, 1978)	Mosston & Ashworth (1986, 1999)	Delgado (1991)	(Jiménez, 1997)
-Mando Directo (MD) -Asignación de Tareas (AT) -Enseñanza Recíproca (ER) -Grupos Reducidos (GR) -Programas Individuales (PI) -Descubrimiento Guiado (DG) -Resolución de Problemas (RP) -Creatividad (CR)	Además de los estilos de Mosston (1966), se incorporan: -Autoevaluación (AU) <b>-Inclusión</b> -Diseño del alumno -Estilo para Alumnos Iniciados - Autoenseñanza (AS)	<b>E. Tradicionales:</b> MD, modificación del MD y AT <b>E. individuales:</b> PI, individualización por grupos (de nivel, intereses), EM y enseñanza programada. <b>E. participativos:</b> ER, GR y MI. <b>E. socializador:</b> -Trabajo colaborativo -Juego de roles -Simulación social -Trabajo interdisciplinar <b>E. cognoscitivo:</b> DG y RP. <b>E. que favorecen la creatividad:</b> -Libre exploración	<b>E. Directivos:</b> MD, AT y PI.  <b>Con participación docente:</b> ER, GR, MI  <b>De investigación:</b> DG, RP
Sánchez Bañuelos (1984)	1993:		
Además de los estilos de Mosston (1966), se incorporan las propuestas de Siedentop (1976): -Enseñanza basada en el profesor (masiva) -Enseñanza individualizada (centrada en el alumno) -Enseñanza basada en la búsqueda por parte del alumno. También se añaden formas de organización de la enseñanza: -Enseñanza por grupos(EG) -Microenseñanza (MI) -Enseñanza modular(EM)	<b>-Estilos Directivos</b> (MD, AT, ER, AU e inclusión) <b>-Estilos de Descubrimiento</b> (DG, RP, el diseño del alumno, alumnos iniciados y AS)		
	Pieron (1988)		
	-MD      -AT      -ER -PI      -DG		

En un primer análisis de la tabla anterior, se observa la gran influencia que los estilos originales de Mosston (1966) han tenido sobre el resto de propuestas, produciéndose una tendencia hacia el ajuste o adaptación a las diferentes situaciones de enseñanza.

La adopción de un determinado estilo por parte del docente va a depender de muchos factores, entre los que se incluyen: las características del alumnado, el contenido que se va a desarrollar y los objetivos que queramos conseguir. Coincidimos con Jiménez (1997) cuando plantea la necesidad de que el futuro profesional de la actividad física conozca y discrimine las distintas opciones didácticas que le permitan adoptar un determinado modelo de intervención pedagógica. En la misma línea, Cuéllar y Delgado (2001) consideran que la capacidad del docente para utilizar los distintos estilos en la práctica va a condicionar no sólo la intervención docente, sino el ajuste a las capacidades de todo el alumnado, incluido el alumnado con DM.

La visión de los estilos de enseñanza ha progresado más allá de compartimentos estanco o “calidoscopio didáctico” (Sicilia y Delgado, 2002, p. 29-31) a una visión más “ecológica” (Sicilia y Delgado, 2002, p. 29). Ya Mosston & Ashworth (1993, p. 19) trataron de explicar esto con la idea de “no controversia”. Por ello, consideramos que la inclusión tiene mucho espacio didáctico para ocupar dentro de los estilos de enseñanza. Precisamente, es la

propuesta de *estrategias de enseñanza* anterior la que nos da la clave de cómo plasmarse en la realidad de estas tareas inclusivas.

Llegados a este punto, podemos decir que la adopción de estrategias participativas y emancipativas pueden favorecer, en mayor medida, una intervención docente inclusiva, ya que en ambas suele haber una mayor apertura en la complejidad de las tareas planteadas y en la incorporación a ellas de todo el alumnado. No obstante, también podemos facilitar la inclusión del alumnado con DM a partir de la utilización de estrategias instructivas, adaptando, si es preciso, algún aspecto del entorno de aprendizaje en razón de algún grado de eficacia. Por tanto, por lo que a las estrategias se refiere, creemos que su aplicación estará en consonancia con el modelo didáctico que se adopte en función del objetivo que se persiga.

Aunque el mismo razonamiento se puede utilizar si nos centramos en el análisis inclusivo de los estilos de enseñanza (estilos con participación docente y de investigación favorecen la inclusión), destacamos la presencia de algunos que presentan un mayor grado de apertura y compromiso inclusivo, como son los estilos de: inclusión (Mosston & Ashworth, 1986), de individualización por grupos de nivel, y el trabajo colaborativo (Delgado, 1991). Entre las ventajas que pueden presentar los estilos de enseñanza para nuestra investigación destaca la de enseñar a trabajar las diferencias individuales (Don Franks, 1992).

El estilo de *inclusión* (Mosston & Ashworth, 1986), introduce una novedad importante con relación al diseño de las tareas: la posibilidad de plantear distintos niveles en su ejecución. Esta cuestión se encuentra muy relacionada con la estrategia inclusiva de enseñanza multinivel, que veremos dentro del apartado siguiente, que trata la cuestión de las estrategias que pueden favorecer la inclusión de una manera específica. Un aspecto interesante que introduce este estilo es que exige la participación activa a partir de la diversidad del alumnado, planteando distintos niveles de complejidad en las tareas propuestas, con el objetivo de que el entorno de aprendizaje se ajuste a las diferencias individuales permitiendo al alumno con DM participar en función de su nivel de ejecución. A partir de aquí, el docente podrá utilizar la técnica de enseñanza que estime oportuna para facilitar tanto la participación como el éxito en la tarea. Un aspecto importante es que la utilización de este estilo implica que el docente tiene un compromiso ético con la inclusión.

El estilo de *individualización por grupos de nivel* está basado en la capacidad e intereses del alumnado, posibilitando la diversificación de la enseñanza y un conocimiento de resultados

de carácter individual y específico, mientras que el estilo de *trabajo colaborativo* incide sobre objetivos de carácter social, que incluye contenidos de tipo actitudinal (normas, valores). Para Sicilia y Delgado (2002), el grupo, la cooperación y la socialización son las palabras claves en este estilo.

La adopción de un modelo didáctico que contemple los estilos anteriores va a colaborar, sin duda, en la mejora de la intervención docente desde el punto de vista inclusivo. En general, Sicilia y Delgado (2002) justifican la necesidad del estudio de los estilos de enseñanza en la formación inicial y permanente del profesorado de EF. Nosotros añadimos que se trata de una cuestión fundamental para colaborar en el desarrollo de la competencias básicas que contempla la Ley de Ordenación de la Educación (LOE) y el Decreto 127/2007, 25 de mayo (BOC de 7 de junio), por el que se establece el currículo de EF para la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de Canarias.

Llegados a este punto, podemos decir que una formación docente que contemple los estilos de enseñanza va a configurar una determinada manera de enseñar. Chinchilla y Zagalaz (2002) lo plantean como el carácter especial y personal que presenta un docente al expresar su concepción de la educación en general y de la enseñanza en particular. Para los autores, el estilo de enseñanza en EF debe adaptarse tanto a la personalidad del docente como a las características del alumnado y a los objetivos que queramos conseguir. En consecuencia, no existen estilos de enseñanza perfectos y cerrados sobre sí mismos. El dominio de los estilos por parte del docente y su aplicación a una determinada situación de enseñanza posibilitará, sin duda, una intervención docente de calidad. Estaremos ante una intervención docente con calidad inclusiva, siempre que a esto le añadimos la reflexión sobre el entorno de la tarea planteada que contemple la participación activa de todo el alumnado, incluyendo al alumnado con DM, con las adaptaciones curriculares necesarias, en su caso.

Paralelamente, resulta pertinente considerar la importancia de los *estilos de aprendizaje* en la configuración de un determinado modelo didáctico. Alonso, Gallego y Honey (1994) hacen suya la definición de Keefe (1988) caracterizándolos como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos relativamente estables, que indican cómo perciben, interaccionan y responden quienes aprenden o enseñan. Se trata, por tanto, de preferencias y tendencias que van a influir en la manera de aprender o de enseñar por parte de los individuos. A partir de la consideración de los *cuatro* estilos de aprendizaje propuestos por Honey & Mumford (1986)<sup>78</sup>, Alonso et al. (1994) proponen una serie de características que determinan el campo de destrezas de cada uno (ver figura II.38). Plantean que los

---

<sup>78</sup> Estos 4 estilos constituyen 4 fases de un proceso cíclico de aprendizaje (ver figura II.37) que, de alguna manera, se corresponde con el proceso formativo llevado a cabo en el SCIA.



cuatro estilos de aprendizaje pueden presentar combinaciones entre ellos en los casos en que no exista la claridad suficiente para ubicar a los docentes en un determinado estilo (ver figura II.39).

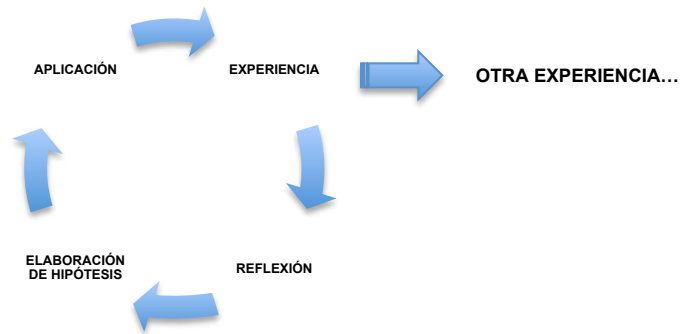


Figura II.37: Ciclo de aprendizaje de Honey-Mumford (1986).



Figura II.38: Características principales de los estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1994, p. 71-74)

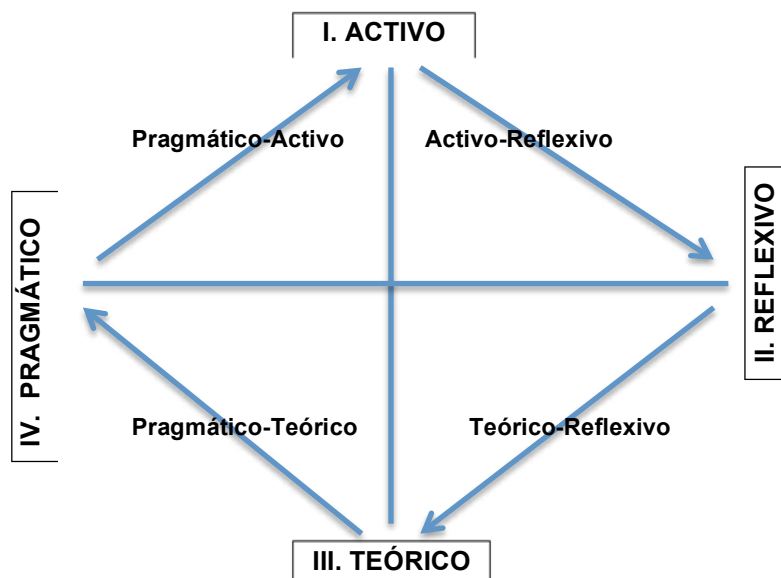


Figura II.39: Posibilidades de combinación entre los distintos estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1994, p. 90)

Consideramos, por tanto, que los estilos de aprendizaje van a influir en la adopción de un determinado modelo didáctico del profesorado y en la evolución de su intervención docente inclusiva; de modo que los estilos de enseñanza se pueden ver influidos por el estilo de aprendizaje del profesor, pero estos últimos representan el abordaje combinado de las formas de enseñanza en su contexto, mientras los primeros son propios del ADN pedagógico del profesor. Alonso et al. (1994) plantearon un cuestionario (CHAEA) de estilos de aprendizaje para diagnosticar las preferencias y tendencias que se presentan a la hora de aprender o enseñar. En nuestro caso, estas preferencias las hemos analizado a través del trabajo desarrollado en el seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA) que se llevó a cabo entre las dos fases de la investigación.

Este estilo personal de cada docente debe tener en cuenta, además, una serie de elementos (Chinchilla y Zagalaz, 2002) que, combinados, van a darle ese carácter especial que se mencionaba con anterioridad: la técnica de enseñanza, la interacción socio-afectiva, la estrategia en la práctica como recurso didáctico, la organización y control de la clase, el sistema de relaciones de comunicación, el uso de recursos materiales y personales y el modelo de evaluación. La combinación de estos elementos va a colaborar, según Mosston & Ashworth (1993, p. 20) en la formación de docentes con “una teoría integrada de la enseñanza que los conduzca a una mayor flexibilidad, versatilidad y efectividad, aumentando su capacidad de decisión”. Para Sicilia y Delgado (2002), el profesor eficaz necesitará dominar los diferentes estilos de enseñanza, y aplicarlos a partir de un análisis previo de la situación de enseñanza. También, deberá combinarlos adecuadamente según los estilos de aprendizaje del alumnado, los objetivos y transformarlos creando unos nuevos, según su experiencia y desarrollo profesional. Ya Medley (1979) anticipó que el profesor eficaz debería, entre otras cosas, dominar y seleccionar estilos de enseñanza eficaces, crear un adecuado clima de clase, dominar un amplio rango de competencias y tomar decisiones en la práctica.

Desde esta perspectiva, el docente ha de facilitar entornos o situaciones de aprendizaje, desde un modelo ecológico (Doyle, 1977), que posibiliten la participación activa y el aprovechamiento óptimo por parte de todo el alumnado, sin excepciones, a partir de la adaptación o modificación, si es preciso, de los elementos curriculares necesarios (adaptación de las tareas, el espacio, el tiempo, el material...). En este contexto, Doyle (1977) propone la necesidad de conjugar las tareas de aprendizaje, vinculadas al contenido que se va a enseñar, y las *tareas organizativas* que, aunque no se vinculen directamente con el contenido que se pretende enseñar, colaboran en la preparación de las tareas de aprendizaje. A esta combinación, Tining & Siedentop (1985) añaden la interacción social o la

comunicación, con el objeto de facilitar un clima cordial y adecuado en las relaciones interpersonales que se producen en el contexto de aula. Para que este sistema tenga sentido es necesario, entre otras cosas, que el alumnado y el profesorado compartan la toma de decisiones, incrementando la responsabilidad del primero y dinamizando y supervisando de forma continuada la labor docente, haciéndola más compleja, si cabe. Así, estudios como el de Byra & Jenkins (1998) constatan que estudiantes de 11-12 años son capaces de seleccionar diferentes niveles de dificultad en las tareas cuando el docente les plantea un estilo de enseñanza *inclusivo* (Mosston & Ashworth, 1993).

A la necesidad de partir del análisis de las tareas de enseñanza y del contexto socio-relacional de la clase en nuestra intervención docente (Sicilia y Delgado, 2002), debemos añadir el compromiso ético y metodológico con la inclusión, necesarios para configurar un modelo didáctico inclusivo. En apartados sucesivos se ampliará esta cuestión, pero adelantamos la transcendencia que concedemos a la tarea.

Este modelo didáctico inclusivo sólo puede ser viable desde una *pedagogía crítica* que permita reconstruir el currículum, reflexionar y transformar la práctica docente (Gimeno, 1998). Todo ello adaptado a los contextos y características específicas de todo el alumnado a partir de la adopción de una didáctica crítica que conciba al docente como un investigador de su propia práctica, comprometido, entre otras cosas, con la diversidad (Fraile, 1999). Para conseguir que la formación inicial del docente de EF tenga este conjunto de condiciones es necesario que el docente universitario también se comprometa con prácticas innovadoras que permitan al futuro docente en formación inicial familiarizarse no sólo con la teoría sino con las prácticas inclusivas en distintos contextos educativos.

Somos conscientes de que no se trata de una labor sencilla. Dyson & Milward (2000), Norwich (2008) y Echeita et al. (2009) lo consideran como una empresa compleja no exenta de múltiples paradojas, dilemas, contradicciones y conflictos de valor que, lejos de tener una respuesta técnica, necesita del diálogo y la negociación de todos los agentes implicados en el proceso educativo para hacer real la inclusión en la práctica.

En definitiva, detrás de cualquier planteamiento didáctico hay, sin duda, una manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, que está condicionada por los valores que se inculcan y por la finalidad que se persiga, que va a ser distinta dependiendo de que se articule desde un enfoque selectivo (seleccionar a unos cuantos, los más capaces) o desde un enfoque inclusivo (se procura el máximo desarrollo de todo el alumnado). Detrás de cada opción hay una forma distinta de entender la educación y la sociedad (Pujolàs, 2010).

## II.4.2. LAS ESTRATEGIAS DOCENTES INCLUSIVAS COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Específicas DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ

---

*“Pese a que la inclusión no es una tarea fácil y sigue siendo un reto en nuestro sistema educativo y en la realidad escolar, recordemos la necesidad de que la escuela adopte medidas organizativas y curriculares que van más allá de la intervención docente. Estas estrategias pueden facilitar la participación activa y efectiva del alumnado con discapacidad en el ambiente natural de la clase de Educación Física”*

Ríos (2006a, p. 86)

Ríos (2006a) nos plantea en el párrafo anterior dos aspectos fundamentales que debemos tener en cuenta en nuestra práctica docente. Por un lado, resalta que la inclusión sigue siendo un reto que se busca conseguir, a pesar de las dificultades que, sin duda, entraña. Y, por otro lado, recuerda la necesidad de que los centros educativos adopten medidas organizativas y curriculares para poder afrontar con garantías este proceso. Las medidas se deben establecer a nivel general, afectando al propio centro y a la comunidad educativa, y a nivel específico, influyendo en la dinámica de la intervención docente en su práctica de aula. En este apartado se propondrán, fundamentalmente, estrategias vinculadas a esta última cuestión, sabiendo que, para que la inclusión sea verdaderamente efectiva, debe haber una reflexión crítica que haga posible un cambio en la cultura, en la gestión y en la práctica de aula (Booth & Ainscow, 2002).

Un modelo de centro educativo inclusivo contempla distintas formas de participación del alumnado que favorezcan su aprendizaje y desarrollo, mediante una organización y gestión flexible de los recursos disponibles. Martín y Mauri (2011) plantean que el carácter inclusivo de este modelo va a depender de la reflexión sobre aspectos como: la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, los recursos disponibles (personales, materiales, técnicos...), las ideas previas y compartidas por el profesorado sobre lo que debe ser un centro inclusivo, el grado de consenso de los docentes para afrontar un proyecto colaborativo de trabajo, etc. Siendo conscientes de esta dificultad, en la que no vamos a entrar en profundidad debido a que nuestra investigación está centrada más en la práctica específica del aula de EF, Martín y Mauri (2011) plantean algunas estrategias generales que en la realidad suelen utilizar los centros educativos de Educación Secundaria para atender a la diversidad de su alumnado: agrupamientos flexibles, desdoblamientos, la flexibilidad curricular

(optatividad, la diversificación curricular) y los programas complementarios de apoyo al aprendizaje. A pesar de las buenas intenciones educativas que puedan existir en la adopción de estas y otras estrategias, en la mayoría de los casos se convierten en prácticas no inclusivas.

Las estrategias de enseñanza pueden concebirse desde distintos planteamientos teóricos, contemplándose, en general, como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de su alumnado. Una estrategia es, por tanto, un plan de acción y, en este sentido, coincide con el concepto de modelo que vimos en el apartado anterior, aunque un modelo siempre estará respaldado por una teoría que está integrada en él. Por ello, dentro de un mismo modelo de enseñanza podemos utilizar distintas estrategias. Contreras y Gil (2010) consideran este proceso de reflexión sobre la enseñanza como la adopción de estrategias didácticas, y hacen referencia al conjunto organizado de acciones educativas que necesitan de la organización y utilización de determinados recursos materiales y de la realización de una serie de tareas. Huguet (2010) vincula las estrategias inclusivas con prácticas educativas que favorecen la participación activa de todo el alumnado, independientemente de las características que presenten; por lo que la aplicación de estas estrategias aportará beneficios a todo el grupo-clase.

En consecuencia, las estrategias docentes inclusivas están estrechamente vinculadas a las tareas de enseñanza y aprendizaje y al estilo personal del propio docente. Las tareas van a demandar del docente un alto grado de capacidad para tomar decisiones y crear las condiciones o ambientes pedagógicos adecuados para poder afrontar con garantías los objetivos propuestos. El estilo personal va a suponer la concreción máxima de la intervención y debe contener recursos adecuados para facilitar el aprendizaje del alumnado.

Por tanto, las estrategias docentes inclusivas van a constituir marcos de actuación puntuales que se aplicarán según una serie de principios pedagógicos y éticos y con unos objetivos educativos concretos, a partir del análisis de las características de todo el alumnado, de la tarea educativa y del contexto general de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la inclusión es un concepto bastante extendido y que se encuentra presente en la mayoría de la normativa de carácter educativo, se observa una contradicción entre esta normativa y la práctica educativa. Así, Rodrigues (2006) plantea que las prácticas en los centros no siempre son coherentes con el discurso inclusivo. Por

tanto, consideramos que la inclusión es una realidad cuando se introducen en el aula estrategias y prácticas diferentes a las utilizadas tradicionalmente y que esta cuestión va a depender de la actitud, el conocimiento y las competencias del profesorado para innovar y crear contextos de aprendizaje que se ajusten a las características, necesidades e intereses de todo el alumnado. Un ejemplo de lo anterior lo constituye el proyecto IRIS<sup>79</sup>, que nace en el año 2006.

Cuando reflexionamos sobre las estrategias inclusivas en EF, hacemos referencia a la posibilidad de dinamizar los entornos de aprendizaje con el fin de dar respuesta a la diversidad del alumnado, adoptando un paradigma más pedagógico, competencial (Ríos, 2004, 2005), ecológico (Doyle, 1979; Hutzler, 2007; Siedentop, 1998) y crítico-transformador (Guba & Lincoln 1994; Popkewitz 1988). No obstante, la realización de adaptaciones curriculares para hacer posible la inclusión del alumnado con DM en las sesiones de EF no es una tarea sencilla, ya que el equilibrio de lo que debe ser igual para todos y lo que debe ser distinto para cada uno es siempre una labor compleja de alcanzar. La búsqueda de ese equilibrio es lo que se persigue con el proceso de elaboración de las adaptaciones, siendo ése el sentido y significado genérico que tiene este término en el contexto del currículum oficial. Además, todo ello se complica debido a la gran diversidad y grados de afectación que puede presentar la DM. Para facilitar la viabilidad del proceso, se hacen distintas propuestas de estrategias inclusivas.

Block (1999) plantea una serie de estrategias generales para conseguir adaptar el currículo a las necesidades educativas de todo el alumnado, incluido el que presente alguna discapacidad: relacionar el contenido con el nivel potencial de habilidad del alumnado con discapacidad y que son asumibles desde la EF: promover el éxito en el aprendizaje de las habilidades adaptadas, crear un ambiente seguro y significativo para el alumnado, concepción de diversos niveles en la concreción del currículo a partir de estaciones, plantear tareas con distinto nivel de apertura (dentro de un mismo contenido) y exigencia físico-motriz, modificar las tareas y la presentación de la información (motivación, feedback...), fomentar el aprendizaje cooperativo, entre iguales, los movimientos exploratorios, etc. Dentro de esta propuesta, los objetivos de aprendizaje individuales han de encajar dentro de las tareas regulares para todo el grupo de clase. En resumen, mientras que la intervención regular plantea un modelo estándar para todo el

---

<sup>79</sup> El proyecto IRIS (Improvement Through Research in the Inclusive School) o *la escuela inclusiva mejora con la investigación*, se encuentra dentro del programa Comenius y se financió con ayuda de la Comisión Europea dentro del programa aprender de la Educación y de la Cultura.

grupo, una intervención inclusiva contempla distintos modelos o contextos con el objetivo de ajustarse a la diversidad de capacidades presentes en el grupo de clase.

Lieberman & Houston-Wilson (2002, pp. 96-190) describen el proceso llevado a cabo por O'Connor, profesora de EF, para incluir a un alumno con discapacidad:

- Conocimiento no sólo de la discapacidad sino de la capacidad, es decir, lo que puede hacer el alumno sin ayuda.
- Elección y análisis inclusivo de la unidad didáctica de instrucción para el grupo-clase.
- Aplicación de las correspondientes *estrategias de inclusión* para el alumnado con discapacidad, en función de la información disponible sobre su capacidad, fundamentalmente (usuario de silla de ruedas, muletas, andadora, parálisis cerebral, espina bífida, miopatía, etc): modificación/adaptación de equipamientos y material entorno (rampas, baños), el espacio y el tiempo, ayuda física (en caso necesario), las tareas, las reglas
- Elaboración y aplicación de rúbricas para valorar la progresión del alumno con DM.
- Elaboración del informe de seguimiento individual (ver tabla II.46).

Tabla II.46: Informe de seguimiento individual para verificar la inclusión de un alumno con discapacidad (Lieberman & Houston-Wilson, 2002, p. 96-190)

RECORD SHEET	DESCRIPTION
<b>Current performance</b>	
<b>Product scores</b>	
<b>Adaptations</b>	
<b>Future goals</b>	
<b>Short-term objectives</b>	

Estos autores realizan un tratamiento específico de las estrategias en función del contenido que se trabaja (habilidades motrices básicas, conocimiento del cuerpo, saltos con cuerda, habilidades locomotoras, juegos motores, habilidades manipulativas, actividades rítmicas, conocimiento del espacio, juegos deportivos -bádminton, baloncesto, fútbol, golf, voleibol-, actividades acuáticas, aerobic, fitness y actividades recreativas), incluyendo una rúbrica y una propuesta de informe para cada uno de ellos. Finalmente,

estos autores proponen ideas generales para la inclusión del alumnado en las clases de EF en función de la dificultad o discapacidad concreta<sup>80</sup>. Estas ideas son orientativas y servirán de referencia inicial, concretándose posteriormente en cada caso.

Pérez, López e Iglesias (2004) plantean que se debe partir de un programa común para todo el alumnado, adaptando las tareas que van a desarrollar en el programa de contenidos. Para ello, el profesorado habrá de tener en cuenta el entorno de aprendizaje de cada tarea y las características de la discapacidad, con el objeto de poder planificar adecuadamente las posibles adaptaciones, si las hubiere. Para los autores, las tareas cooperativas van a favorecer el compromiso motor y actitudinal del alumnado hacia la inclusión, independientemente del tipo de ejecución en la práctica. Esta afirmación ya había sido corroborada en su momento por Ainscow (1995), cuando comprobó que las personas que participaban en actividades con otros aprenden mejor; pues el apoyo y la ayuda de los demás van a proporcionar confianza.

Rouse (2009) propone una guía práctica de estrategias inclusivas centradas en la adaptación adecuada de las tareas para desarrollar las habilidades y las aptitudes físicas del alumnado con discapacidad. Estas estrategias no implican un plan alternativo de intervención docente ni la participación de un equipo específico adicional. Son estrategias que surgen como fruto de una reflexión sobre el diseño o el plan de trabajo contemplado para todo el grupo, modificándose lo necesario en función de las necesidades educativas específicas detectadas. En el caso de la DM, Rouse (2009) plantea adaptaciones para el alumnado que necesita silla de ruedas y para el alumnado con parálisis cerebral (ambas pueden estar relacionadas).

Mendoza Láiz (2009b) plantea que no hay recetas para incluir al alumnado con necesidades educativas especiales, por lo que el profesorado utiliza distintos recursos y estrategias docentes debido a la variedad y heterogeneidad de las distintas discapacidades. Además, la inclusión real vendrá a partir de una reflexión colaborativa entre toda la comunidad educativa de un centro escolar. Propone estrategias concretas, como: sensibilización del alumnado con la inclusión (a partir de una educación en valores y actitudes inclusivas), adaptación de las tareas, equipamientos, entorno, metodología, reglas, etc.).

---

<sup>80</sup> Ver en Lieberman & Houston-Wilson (2002, p. 191-201)



Huguet (2010) plantea las estrategias inclusivas como *principios de la inclusión* en EF. Estos principios son los siguientes: mantener la programación de referencia, propiciar la comprensión de la diversidad (sensibilización del grupo), seleccionar las tareas con mayor grado de significación para el alumnado, adaptar las tareas y los juegos habituales, aplicar métodos inclusivos de enseñanza e introducir el deporte adaptado para todos.

Resaltamos la aportación de Ríos (2004, 2005, 2006a, 2009), que ha servido de referencia a nuestra investigación (sobre todo lo relacionado con la adaptación de las tareas), y que propone distintas estrategias generales y específicas con el objetivo de facilitar la inclusión en la práctica:

- **La educación en actitudes y valores**, cuyo objetivo es conseguir la sensibilización de todo el alumnado, sin excepciones, en torno a la educación en actitudes y valores inclusivos, constituyendo la base para la creación de un verdadero clima de respeto hacia la diversidad, donde todo el alumnado se sienta acogido, aceptado, seguro y, por tanto, valorado (Stainback, Stainback & Jackson, 1999) (cit. Ríos, 2006a, p. 86).
- **El aprendizaje cooperativo**, que se plantea como un recurso metodológico inherente a la propia inclusión, con el objeto de favorecer el aprendizaje de todo el grupo a partir de una educación en actitudes y valores. Se valoran las aportaciones de autores como: Jonhson, Jonhson & Holubec (1999), Pujolás (2001), Velázquez Callado (2004). Aportaciones de estudios más recientes, como el de Hromek & Roffey (2009), Lavega (2009), Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011), Lavega, Planas y Ruiz (in press) y Pujolás (2010, 2011) constatan que la cooperación tiene una influencia importante en el desarrollo y el aprendizaje, constituyendo una estrategia didáctica fundamental que va a favorecer la inclusión en EF.
- **Enseñanza multinivel**, planteando distintos grados de dificultad en la ejecución de las tareas. De esta manera, cada alumno se enfrenta a la tarea a partir de su nivel competencial en el contexto general de la sesión y para todo el grupo-clase. Para facilitar la aplicación de esta estrategia, Ríos (2009) plantea la necesidad de que el docente contemple una mayor apertura metodológica y estructural del entorno de aprendizaje, facilitando la toma de decisiones y autonomía por parte del alumnado.

- **Adaptación de las tareas**, distinguiendo tres fases: análisis de la información disponible como punto de partida (análisis de las necesidades educativas), el análisis y adaptación de la tarea y su seguimiento<sup>81</sup>. Se incluyen, entre otras, las adaptaciones metodológicas del entorno, del material y de la tarea propiamente dicha. Se trata de una estrategia fundamental en nuestra investigación y en el contexto de toda intervención docente comprometida con la inclusión. Por ello, tendrá un desarrollo más detallado en el apartado siguiente.
- **La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas**. Las relaciones que se establecen en la dinámica del grupo pueden influir en la participación del alumnado con discapacidad y en su deseo de aprender, pudiéndose incrementar al incluir tareas con un perfil competitivo que, al igual que las tareas cooperativas, también forman parte de los proyectos docentes, constituyendo un potencial educativo que hay que canalizar y al que no debemos renunciar. Ríos (2003) recomienda, entre otras cosas:

-Adaptar de los juegos y tareas lo estrictamente necesario

-No crear tareas ni juegos nuevos específicos para el alumnado con DM. Debemos partir de las tareas generales y habituales, diseñadas inicialmente para el grupo-clase.

-La necesidad de que el alumnado con DM pueda adoptar los roles previstos en las distintas situaciones prácticas planteadas.

-Equilibrar las adaptaciones individuales y las compartidas con el grupo.

-Buscar el equilibrio entre la participación con limitaciones y la compensación de esas limitaciones.

Se trata, en definitiva, de compensar las posibles limitaciones potenciales para facilitar la incorporación activa e inclusiva del alumnado con DM a las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

- **Compartir el deporte adaptado con las personas con discapacidad**. En situaciones puntuales, vinculadas, sobre todo, con propuestas de iniciación deportiva, podemos realizar simulaciones prácticas en grupos reducidos de algún deporte adaptado; por supuesto, tanto si las limitaciones iniciales del alumno con

---

<sup>81</sup> Ríos (2009, p. 21) cita la aportación a la elaboración de este apartado de autores como Ruiz Sánchez (1994), Toro y Zarco (1998) y Gomendio (2000).

DM dificultan su participación en las propuestas generales para el grupo-clase como si no.

- ***El asesoramiento y el apoyo.*** Aunque sería importante contar con el asesoramiento del profesorado de apoyo a la integración o de los equipos psicopedagógicos específicos, la realidad nos dice que las iniciativas carecen, en general, de recursos y estrategias específicas relacionadas con la intervención docente en EF. En cualquier caso, sí es importante crear dinámicas colaborativas y permanentes que nos permitan avanzar en esta dirección. Es aconsejable evitar la excesiva dependencia del alumnado con DM con respecto al adulto y buscar alternativas en el propio grupo de la clase. Así, las tutorías entre iguales (compañero-tutor), por ejemplo, se convierten en una estrategia interesante en la que los propios compañeros de clase colaboren y apoyen a otros compañeros cuando sea necesario y con la supervisión del docente.

Por último, tal y como plantea Ríos (2009), estas estrategias serán eficaces en un contexto educativo inclusivo que contemple una apertura hacia la diversidad que produzcan cambios en la cultura de los centros escolares, la organización e innovación escolar y el desarrollo profesional. Se trata de una reflexión crítica global que implica el cuestionamiento de la actual estructura del sistema educativo y que necesita, como ya hemos insistido, el compromiso colaborativo de los agentes implicados en este cambio. En consecuencia, educar para incluir implica una intervención docente que favorezca a todo el alumnado, sin excepción y por medio de la tarea motriz. Sin duda, una inclusión de calidad produce ventajas para todos los estudiantes, mientras que también puede producir efectos negativos si está mal orientada. La diferencia depende, en gran parte, del ambiente inclusivo que se proponga (Lieberman, James & Ludwa, 2004).

### II.4.3. EL CONTEXTO DE LA TAREA MOTRIZ COMO REFERENTE DIDÁCTICO Y SU ALCANCE INCLUSIVO:

---

*“A menudo es posible confundir los términos tarea, habilidad, destreza o actividad motriz, ya que son utilizados de forma indistinta para referirse, en ocasiones, a la misma idea. Pero, en realidad, cada uno de estos vocablos representa un significado distinto y designa aspectos concretos y diferentes de la motricidad. (...). La tarea motriz tiene una connotación didáctica, ya que su enunciado encierra siempre unas consignas referentes al objetivo que con ella se pretende conseguir y a la determinación de las condiciones de práctica en la consecución de ese objetivo”*

Díaz Lucea (1999, p. 54-55)

Consideramos que no puede haber inclusión en las clases de EF sin una reflexión previa sobre la propuesta de tarea motriz por parte del docente. Esta cuestión ha sido fruto de los muchos debates con mis directores de tesis acerca de cómo alcanzar la inclusión y creemos que resume la importancia de la tarea motriz como referente didáctico para hacer posible la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.

En el ámbito educativo, los conceptos de “ejercicio” “actividad” y “tarea” se suelen utilizar como sinónimos, aunque representan realidades distintas. Así, mientras que los dos primeros se conciben como comportamientos motores que concretan la forma de abordar el aprendizaje del alumnado, la tarea hace hincapié en la reflexión sobre el entorno didáctico del contexto de aprendizaje. En esta línea, Famose (1983) vincula la tarea con una actividad concreta, determinada, que un sujeto recibe de otro o se autoimpone para conseguir un objetivo, en la que se establecen unos medios de acción y unos criterios para su consecución. El entorno didáctico de la tarea estará formado, por tanto, por cuatro elementos fundamentales: el objetivo, las operaciones, la planificación y la evaluación. Díaz Lucea (1999, p. 55) también resalta la importancia del entorno de aprendizaje en la realización de una tarea motriz, identificándola como el “trabajo motriz a realizar para conseguir un objetivo, así como las condiciones en las que éste debe ser realizado”. Sánchez-Bañuelos (1986) añade la dimensión perceptiva cuando plantea la tarea motriz como un acto específico para desarrollar y poner de manifiesto una determinada habilidad de carácter perceptivo-motriz.

Especial consideración para nuestra investigación nos merece la propuesta de Parlebas (1981, 2001), que define la tarea motriz como un “conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y de obligaciones que define un objetivo cuya realización requiere

la intervención de las conductas motrices de uno o más participantes” (Parlebas, 2001, p. 441). Esta definición incorpora la puesta en escena de las conductas motrices de uno o varios participantes en la ejecución de las tareas motrices de presencia o ausencia de interacción motriz e incertidumbre en el medio. Además, añade la idea de que hay tareas que están fuertemente ligadas a una lógica de sus situaciones motrices por medio de una lógica interna, que organiza los rasgos pertinentes (espacio, reglas, material, tiempo, comunicación motriz, etc) de cada situación (Parlebas, 2001) o de cada practica motriz (Hernández Moreno, 2004). Esta práctica motriz va a incorporar una serie de elementos (objetivos y condiciones del entorno) que la van a configurar y que debemos caracterizar para dotarla de una identidad propia. Así, la tarea motriz se va a identificar con un “conjunto organizado de condiciones que definen objetivos motores” (Hernández Moreno, 2004, p. 17).

En consonancia con lo anterior, el concepto de “tarea motriz” implica tener en cuenta aspectos relacionados con su organización, la realización y condiciones de la acción motriz que desencadena (vinculada a una situación motriz), reglas y el objetivo motor. Aunque la tarea motriz puede englobar varias formas de actividades físicas, situaciones y problemas planteados en la enseñanza de la EF (Famose, 1983), su incidencia no se va a limitar sólo al ámbito motor. En esta línea, Gómez (1989, p. 91) plantea que “las actividades motrices son, en su mayor parte, multidimensionales, permitiendo desarrollar varios objetivos a partir de los contenidos psicomotores, socioafectivos y cognitivos de forma simultánea”. Así, mientras los términos “ejercicio” y “actividad” los podemos relacionar con un modelo curricular técnico, el concepto de “tarea motriz” lo concebimos dentro de un paradigma ecológico en el que la actividad escolar tiene sentido no sólo como la suma de comportamientos independientes, sino como propuestas de acción prácticas que tienen un orden interno y que se prolongan en un tiempo.

Esta idea coincide con la concepción de Doyle (1992), para quien la tarea es una estructura amplia que abarca un objetivo, una situación o ambiente (con sus recursos e instrumentos) y las operaciones cognitivas, experimentales o prácticas que deben tener lugar. Asimismo, Sicilia y Delgado (2002), plantean que el grado de apertura metodológica en la ejecución de la tarea va a influir en la significación que ésta va a tener para el alumnado. Por todo ello, creemos que el planteamiento metodológico y la organización de la tarea son dos aspectos fundamentales que debemos considerar en una intervención docente inclusiva.

Partiendo de la concepción de la tarea como una “unidad de acción integrada por un objetivo que le da sentido y un conjunto de operaciones que garantizan su eficacia” (Contreras y García, 2011, p. 26), podemos decir que ésta se convierte en un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje que hay que conocer y analizar a la hora de realizar cualquier planteamiento vinculado a la inclusión del alumnado con DM. Además, hemos de tener en cuenta que la tarea puede tener distintos modelos o enfoques en función del objetivo. Así, Tousignant & Siedentop (1983) proponen distintos tipos de tareas en función del objetivo que se busca conseguir: tareas de organización (vinculadas a la adecuada disposición de los medios y recursos materiales y humanos), de aprendizaje (vinculadas tanto a la intervención docente como al sistema de acciones que ha de desarrollar el alumnado), y tareas de relación (vinculadas al tratamiento de las interacciones sociales en el aula). En realidad, la tarea en la práctica funciona como un conjunto sistémico que sólo va a tener sentido cuando se dé una relación de influencia mutua y significativa entre todos los elementos que la componen, abarcando, tal y como plantean Contreras y García (2011), un ciclo que abarca desde su presentación hasta la respuesta del alumnado. En esta misma línea, Sánchez-Bañuelos (1986) plantea un modelo procesual sobre tres mecanismos de ejecución motriz: mecanismo perceptivo, de decisión y de ejecución. En otra línea, Parlebas (1988) analiza las situaciones motrices (marco de desarrollo de las tareas motrices), a partir de la existencia de incertidumbre en relación al medio y al alumnado participante, lo que resultan ser dos variables susceptibles de variabilidad para la tarea motriz, en un contexto didáctico.

Teniendo en cuenta que una EF inclusiva debe tender hacia la participación activa, efectiva y global de todo el alumnado, la tarea se manifiesta como el núcleo fundamental que puede facilitar esta participación. De modo que, como ya apuntábamos: no hay inclusión sin atender didácticamente a la tarea.

Ríos (2004)<sup>82</sup> distingue tres fases en el proceso de adaptación de las tareas motrices:

- **La información como punto de partida**, en la que se produce una detección y análisis de necesidades iniciales. En nuestra investigación resulta especialmente complejo este proceso debido a la gran variedad de necesidades educativas que presentan nuestros casos con DM, sin tener en cuenta otros aspectos de carácter personal que pueden condicionar su ritmo de aprendizaje (motivación, experiencias previas, intereses, entorno familiar, autoconcepto, etc.). Asimismo, es fundamental realizar una evaluación inicial en la que obtengamos información

---

<sup>82</sup> A partir de las aportación de Ruiz Sánchez (1994), Toro y Zarco (1998), Gomendio (2000) y Ríos (2000).

sobre: las características físicas las competencias motrices, cognitivas, emocionales, sociales, lingüísticas, ritmos de aprendizaje, etc. En definitiva, se trata de reflexionar sobre los descriptores de competencia personal a modo de diagnóstico inicial, constituyendo un aspecto relevante para facilitar el proceso de adaptación y ajuste de las tareas y, en consecuencia, la inclusión.

- **El análisis de la tarea**, que debe estar directamente vinculado con las características iniciales del alumnado con discapacidad (Ruiz-Sánchez, 1994). Por otro lado, Sánchez Bañuelos (1986) analiza las tareas motrices a partir de una reflexión sobre los modelos de procesamiento de la información de Welford (1976) y Marteniuk (1976), teniendo en cuenta el predominio de determinados mecanismos del comportamiento motor, tal y como se presenta en la tabla II.47. Esta extrapolación del campo del aprendizaje motor al terreno didáctico ha resultado útil en la práctica para muchos profesionales de la EF. La clave de esta utilidad ha sido concebir los ‘mecanismos’ como aspectos sobre los que intervenir desde la tarea.

Tabla II. 47: Mecanismos del comportamiento motor y su vinculación con el tipo de alteración según la discapacidad (modificado de Ríos, 2005)

MECANISMOS DEL COMPORTAMIENTO MOTOR	ALTERACIÓN SEGÚN DISCAPACIDAD
PERCEPCIÓN	SENSORIAL
DECISIÓN	COGNITIVA
EJECUCIÓN	MOTRIZ

Según este análisis de la tarea, podemos observar que el tipo de alteración va a condicionar el mecanismo del comportamiento motor y, como consecuencia, el resultado de la ejecución motriz. Así, para Ruiz Sánchez (1999), la *percepción* podrá verse alterada cuando el alumnado presente una dificultad sensorial. Al verse afectada la recepción del estímulo se deberá suplir esta carencia mediante la captación de información por otras vías. La *decisión* estará vinculada a las capacidades cognitivas del alumnado y con su experiencia anterior. Su alteración dificultará las diferentes acciones de selección, comparación y posibles alternativas de respuesta. La *ejecución* estará más afectada si el alumnado presenta una movilidad reducida, ya que en la acción motriz intervienen los sistemas nervioso, óseo, muscular y articular. Con independencia de la existencia de una discapacidad motriz, este mecanismo puede verse afectado por la

presencia de alteraciones en las dos anteriores (sensoriales y cognitivas), presentando una disminución de la competencia motriz (Ruiz Pérez, 1995).

- **La adaptación de la tarea y su seguimiento.** Para Ríos (2004, 2005), la intervención docente en la práctica se sitúa en 3 dimensiones: *adaptaciones metodológicas, del entorno y del material y de la tarea*. Con relación a las primeras, Gomendio (2000) propone normalizar los sistemas de comunicación en el aula, adecuar el lenguaje a los distintos niveles de comprensión del alumnado, buscar variedad en las tareas y alternativas de respuesta, y aplicar estrategias que faciliten la participación de todo el alumnado.

Para Ruiz Sánchez (1994), es fundamental que el docente consiga adaptar las tareas motrices a las necesidades de cada alumno. Para ello, es necesario conocer su lógica interna (Parlebas, 2001). En este contexto, las instalaciones y el material que forma parte del entorno de aprendizaje juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Ruiz Sánchez (1994) el material debe potenciar la motivación, la movilidad y la manipulación. De ahí que es fundamental variar, modificar y multiplicar el material, disminuir barreras y evitar riesgos. Asimismo, las instalaciones deberán estar libres de obstáculos, evitando superficies antideslizantes y/o abrasivas, pendientes pronunciadas y barreras arquitectónicas.

En cuanto a la adaptación de las tareas, Ríos (2006a)<sup>83</sup> propone, entre otras estrategias:

- Plantear distintos grados de complejidad dentro de una misma tarea.
- Plantear una amplia variedad de tareas para un mismo contenido.
- Ampliar la propuesta de tareas abiertas con soluciones divergentes, para facilitar la toma de decisiones del alumnado en función de sus capacidades.
- Emplear tareas motivadoras que posibiliten la mejora del compromiso con la práctica y faciliten la participación activa y efectiva de todo el alumnado.

Durante el desarrollo de las sesiones hemos comprobado cómo las tareas se pueden ajustar teniendo en cuenta la adopción de determinadas estrategias que faciliten la inclusión, con lo que tendremos la posibilidad de introducir modificaciones o correcciones dentro del proceso para poder así reconducir

---

<sup>83</sup> A partir de una revisión sobre las propuestas del CNREE (1992), Gomendio (2003) y Ríos (2003, 2004).



nuestra práctica. A modo de esquema, Ruiz Sánchez (1994) realiza una propuesta que nos puede ayudar a clarificar esta cuestión (ver figura II.40).

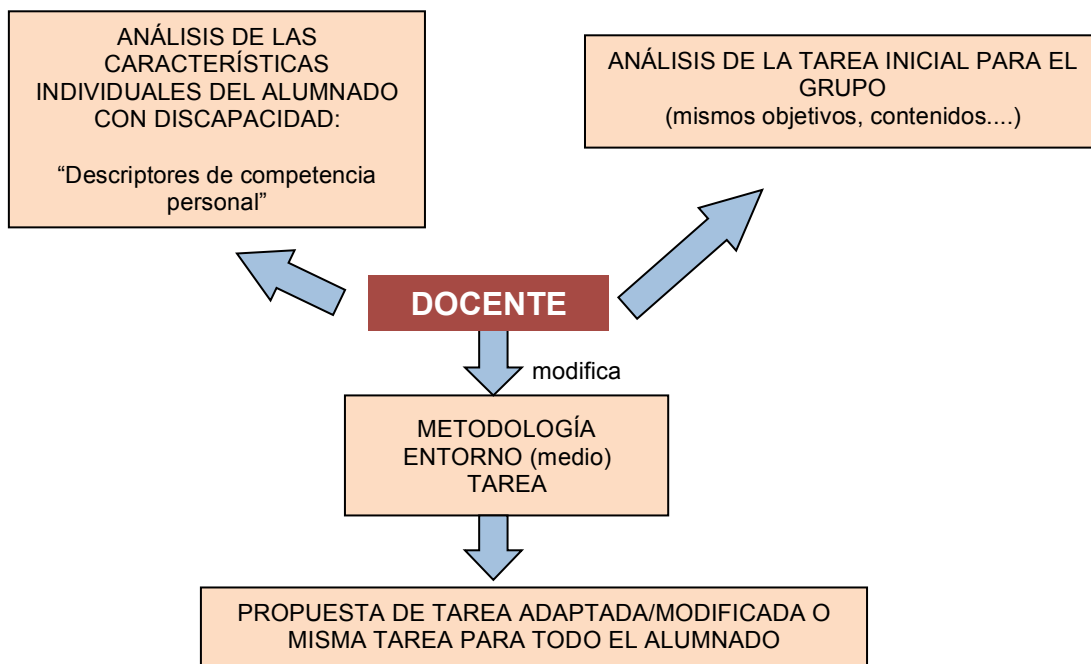


Figura II.40: Adaptación de las tareas motrices, modificado de Ruiz-Sánchez (1994, p. 46)

No obstante lo anterior, la cuestión didáctica de la tarea precisa de algún criterio de un nivel pedagógico. Para favorecer la inclusión en las distintas situaciones motrices que se planteen, consideramos los siguientes **criterios de intervención** en la práctica, teniendo en cuenta las propuestas de Arráez (1998) y Ríos (2004) (ver tabla II.48):

Tabla II.48: Criterios de adaptación de las tareas (modificado de Arráez, 1998 y Ríos, 2004).

CRITERIOS GENERALES DE INTERVENCIÓN DOCENTE VINCULADOS CON LA ADAPTACIÓN DE LAS TAREAS		
...INCLUSIÓN POR APERTURA DE LA TAREA	...RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN DE LA MOTRICIDAD Y EL ENTORNO DE LA TAREA	
	APOYOS	ADAPTACIÓN/MODIFICACIÓN
El sujeto puede realizar la tarea, propuesta para todo el grupo-clase, con la misma independencia y con las mismas posibilidades de éxito. No se precisa ningún tipo de adaptación.	El apoyo suele estar relacionada con una adaptación de tipo metodológico, es decir, se puede tratar de un apoyo verbal, físico..., ayuda de un compañero, intervención puntual del profesor...	Podemos encontrarnos con dos tipos fundamentales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación/modificación del medio</li> <li>• Adaptación/modificación de la tarea</li> </ul>

Teniendo en cuenta que la estructura de la tarea motriz se concibe como el medio fundamental a través del cual se hace viable la inclusión en la práctica educativa, se presentan a continuación los criterios para su adaptación (ver tabla II.49), además de los aspectos vinculados con el entorno de aprendizaje (el medio y la metodología).

Tabla II.49: Criterios de adaptación de las tareas, el medio y la metodología

<b>CRITERIOS PARA LA ADAPTACIÓN/MODIFICACIÓN DEL MEDIO, TAREA Y/O METODOLOGÍA</b>	
<b>Espacio:</b> Delimitar, terreno liso y llano, variación de distancias, refugios, no paredes u obstáculos..... <b>Tiempo:</b> Variaciones en la duración de las tareas, juegos... <b>Recursos materiales:</b> Blando, alternativo/adaptado, variado... <b>Instalaciones:</b> modificar elementos y su posición...	<b>ADAPTACIONES/MODIFICACIONES EN EL MEDIO DE APRENDIZAJE</b>
<b>Reglas y Normas (comunicación motriz)</b> Flexible. Modificación de reglas: “dar más vidas...”, por ejemplo.... <b>Habilidades/motricidad:</b> Modificar formas de desplazamientos, posturas, la habilidad propiamente dicha... <b>Roles o funciones dentro de los juegos y o tareas</b>	<b>ADAPTACIONES/MODIFICACIONES EN LAS TAREAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compañeros colaboradores, cuando sea necesario.</li> <li>• Apoyos verbales, visuales y/o físicos</li> <li>• Prestar apoyos y ayudas puntuales, cuando sea necesario</li> <li>• Informar al alumnado de las Adaptaciones Curriculares</li> <li>• La dinámica de rincones y/o talleres</li> <li>• Profesor de apoyo</li> <li>• Tutoría entre iguales</li> <li>• Etc.</li> </ul>	<b>ADAPTACIONES/MODIFICACIONES EN LA METODOLOGÍA</b>

La calidad inclusiva de la intervención docente va a estar condicionada por el diseño de las posibles adaptaciones o modificaciones a los descriptores de competencia personal del alumnado con discapacidad, y a su posible incorporación activa a la dinámica del grupo-clase. No se trata de una labor fácil, más aún cuando se trata de procurar la participación activa del alumnado con DM en las clases de EF, ya que existe una gran variedad en las necesidades educativas, como ocurre con los casos que hemos estudiado. Además, esta dificultad se acrecienta en los niveles considerados en esta investigación (1.º, 2.º, 3. y 4.º de la ESO), ya que las situaciones motrices adquieren un grado creciente de complejidad y especificidad. La participación y la madurez del grupo de clase en este proceso, aceptando de forma natural las posibles adaptaciones, se convierte en un aspecto fundamental, como se constata en los resultados de la investigación. Como plantea Ríos (2004, p. 163): “un niño o niña que crece comprendiendo y aceptando adaptaciones, sostendrá en su vida adulta un criterio más respetuoso con la realidad diversa que le rodea”. En consecuencia, parece necesario familiarizarse con distintas estrategias para favorecer una intervención inclusiva de calidad, adaptando el contenido trabajado al nivel madurativo del alumnado.

Por tanto, no podemos concluir este apartado sin considerar la tarea motriz en toda su dimensión como el elemento didáctico y estructural principal, que hace posible la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.

Como conclusión general de este capítulo, podemos resaltar que hasta 1980 existe un predominio de la escolarización del alumnado con discapacidad en centros segregados o en aulas de EE en centros ordinarios (Alonso y Araoz, 2011). Este modelo partía de la consideración de que la educación es de mayor calidad cuando se consideran grupos homogéneos, con el consiguiente empobrecimiento de la educación, especialmente para los grupos que son objetos de la segregación. La Constitución Española de 1978, los profundos cambios socio-culturales del momento y las influencias del informe Warnock de 1978 suponen un gran cambio en la educación del alumnado con discapacidad que van a tener consecuencias en las políticas de integración educativa predominantes entre 1980 y 1990. Este nuevo modelo supone que es el alumnado con discapacidad el que debe adaptarse al sistema educativo ordinario, por lo que, aunque existe un avance con respecto a etapas anteriores, se trató de un modelo cargado de barreras para el aprendizaje. Con la LOGSE se dan los primeros pasos hacia la educación inclusiva, que se continúa y concreta con la LOE y que suponen cambios importantes con respecto a períodos anteriores, aunque con la LOMCE vislumbra nuevo período de incertidumbre que no favorece la consolidación de los avances anteriores.

Por tanto, no hablamos de la educación de un grupo de alumnos con dificultades, sino de la educación de todos. Para esto, es el propio sistema educativo el que debe adaptarse a las necesidades educativas que pueda presentar el alumnado, suprimiendo las posibles barreras que obstaculicen el aprendizaje y contando con los recursos materiales y humanos necesarios para facilitarlos. Para que esto se produzca, es necesario cambiar la cultura, la gestión y las prácticas educativas de los centros, y esto implica mejorar la formación del profesorado, el verdadero motor para que este cambio sea una realidad. Y aquí es donde radica el objetivo fundamental de esta investigación: conocer la influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. La realidad actual es que, a pesar del gran número de investigaciones, la promulgación de distintas leyes, decretos y órdenes normativas, la inclusión, en general, y en las clases de EF, en particular, continúa siendo una cuestión pendiente. Sólo a través del compromiso personal y profesional con la inclusión (formación, experiencias innovadoras, trabajo colaborativo, etc.), liderazgo pedagógico, eliminación de barreras para el aprendizaje y una reflexión crítica sobre las prácticas educativas actuales, podremos avanzar en la dirección adecuada. Consideramos, por tanto, que la atención a la diversidad constituye el reto más importante de la educación del presente y del futuro. Finalmente, la EF encuentra en la tarea el elemento didáctico cuyas claves residen en los criterios de intervención y adaptación, con apertura a los demás y siempre con participación activa del alumnado.

# III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



Profesor de EF ante el reto que supone la inclusión del alumnado con distintas capacidades.

### III.1. PLANTEAMIENTO Y SITUACIÓN DEL PROBLEMA

---

*“El creciente interés en la inclusión ha ayudado a las personas a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no un estado natural”*

(Tyne, 2003, p. 336).

El problema de nuestra investigación se centra en cómo afrontar el reto que plantea la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF. La realidad educativa nos muestra que existe, en la mayoría de los casos, una baja o nula participación activa de este alumnado en la dinámica de las clases de EF (Thora & Traustadottir, 2009). Esta escasa participación es indudable que podría influir negativamente en el desarrollo de las posibilidades de movimiento, comunicación y relación con los demás, pudiendo tener consecuencias negativas relacionadas con el autoconcepto e imagen corporal y la confianza en sus posibilidades personales (autonomía). Todos estos aspectos pueden, en consecuencia, tener influencia en su proceso de inclusión en el grupo-clase.

La participación del alumnado con dificultades puede verse favorecida por una reflexión colaborativa sobre las estrategias didácticas que utiliza el profesorado y su compromiso personal y profesional con la inclusión, a partir de la adopción de roles activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de la programación de aula que utilicemos<sup>84</sup>.

Nos referimos a la posibilidad de que este alumnado participe entre sus iguales de una manera *normalizada*<sup>85</sup>, adoptando “paradigmas competenciales” (Ríos, 2004, p. 148) alejados de la concepción del déficit y centrados en el desarrollo de capacidades. Así, el proceso de inclusión deberá contemplar tanto el contexto como la interacción entre iguales, aspectos que incidirán en el desarrollo integral de la persona.

En consecuencia, nuestra investigación pretende dar respuesta a cuestiones como:

- ¿Es posible la inclusión del alumnado con DM teniendo en cuenta la enseñanza que aplicamos desde la materia de EF?

---

<sup>84</sup> Partiremos de la programación de aula del profesor de EF, teniendo en cuenta tanto el proyecto curricular como los criterios de diseño de la programación anual adoptados por el departamento de EF.

<sup>85</sup> Se trata de normalizar los entornos de aprendizaje, tal y como proponen autores como Brennan (1988:36), Kropveld (1987), Ruiz (1993), Garrido (1994), Zarco y Toro (1995), Arráez (1998), Ríos (1998, 2000, 2003, 2005), Cumellas (2000), Gomendio (2000).

- ¿Cómo influye el grado de participación del alumnado con DM en el nivel de rechazo o aceptación de éstos durante las clases de EF?
- ¿De qué manera puede llegar a influir esta participación en el autoconcepto del alumnado con DM?
- ¿En qué medida puede verse favorecido este proceso de inclusión a partir de la adopción de un modelo didáctico de intervención docente comprometido con la diversidad?
- ¿De qué forma puede influir el grado de experiencia docente y la formación del profesorado en este proceso de inclusión?
- ¿Puede promover un seminario de reflexión colaborativa una transformación docente que incremente la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF?

Para responder a estas y otras cuestiones, se ha llevado a cabo la presente investigación, que trata de conocer la evolución del grado de inclusión de nuestros casos, mostrando que el proceso de reflexión colaborativa entre el profesorado puede constituir un modelo de formación permanente válido para acometer su transformación docente y ofrecer una intervención en la práctica que se ajuste a las características y potencialidades personales de todo el alumnado. Este proceso exigirá no sólo la adopción de distintos recursos didácticos o técnicas, sino, además, el compromiso personal y profesional del grupo de docentes implicados.

En consecuencia, esta investigación pretende dar respuesta, por un lado, a una necesidad de carácter pedagógico y disciplinar y, por otro, a una problemática educativa y social. Por ello, coincidimos con Aiscow (2001, p. 202) en la necesidad de que “se produzca el abandono de un modelo integrador ya agotado<sup>86</sup>, en favor de un modelo inclusivo que ofrezca respuestas educativas ajustadas a todo el alumnado en su diversidad”. Este último modelo se contempla de forma explícita en la LOE<sup>87</sup> y, en concreto, en los diseños curriculares de EF de Canarias, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria.

---

<sup>86</sup> Modelo que ha predominado en las prácticas educativas hasta la actualidad, aludiendo a un proceso *asimilador* en el que se apoya el alumnado con discapacidad para que pueda participar en el programa vigente (sin incluir cambios en el contexto escolar).

<sup>87</sup> La LOE intenta concretar las intenciones inclusivas, que ya estaban presentes de forma implícita en la LOGSE, planteando, en su Título II, cap. 1 sección 1.ª, en los art. 71-74, distintos aspectos que deben marcar el proceso de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, mismos objetivos para todo el alumnado, principios de normalización e inclusión, apoyos y atención educativa derivada de su discapacidad, paradigma competencial como referencia, etc.

Para finalizar, consideramos necesario plantear cómo se va a llevar a este trabajo para poder responder adecuadamente al planteamiento del problema mencionado al inicio de este apartado. Se trata de reflexiones previas sobre la toma de decisiones que se han hecho sobre el proceso de la investigación y que tendrá su continuidad en el siguiente bloque de contenidos (método).

A continuación se expone un resumen secuenciado sobre dicho proceso, que contiene tres grandes momentos, como podemos ver reflejado en la figura III.1.

### **1. Primer momento: *Diseño del proyecto inicial de la investigación***

- Una vez detectado y justificado el problema sobre el que se va a investigar, éste se convierte en nuestro objeto de estudio (la inclusión del alumnado con DM). Se analizan tanto las referencias teóricas como los antecedentes y situación actual de la inclusión educativa en general y con relación a la EF en particular. Todo esto se concreta en el diseño los objetivos iniciales que se proponen en el estudio.
- Diseño y metodología de la investigación. La toma de decisiones sobre el diseño de la investigación va a depender de múltiples factores vinculados con el investigador. En nuestro caso, la concesión de una licencia por estudios retribuida durante el curso 2005/06, permitió disponer del tiempo suficiente para poder afrontar el diseño que en esta investigación se plantea, que es muy complejo y costoso en el tiempo, pero, a su vez, con una gran riqueza ecológica. La planificación de esta fase se realizó de manera colaborativa, junto con los directores de la tesis. Se trata de un diseño en el que es necesario tener un gran control sobre las distintas fases del proceso de investigación, con lo que periódicamente se fue actualizando dicha planificación con nuestros directores de tesis. Aunque más adelante se darán más detalles al respecto, en esta fase se determinaron: los centros y los casos o participantes de la investigación (alumnado con DM y profesorado de EF, junto con los protocolos de participación), las técnicas de investigación y los instrumentos de recogida de datos. En cualquier caso, siempre tuvimos la referencia de la experiencia piloto llevada a cabo en el curso anterior (2004/2005) (ver anexo X.3.3., pp. 674-675).

### **2. Segundo momento: *Desarrollo: estudio de campo de la investigación***

- Protocolos iniciales: Centros, familias, departamentos de EF. Se presentan los documentos que le van a dar credibilidad oficial al trabajo desarrollado. Estos

documentos son ratificados en sesiones de claustro y consejo escolar de los centros respectivos: solicitud dirigida a los directores de los centros (ver anexo X.3.7, p. 679), permisos de las familias para la filmación de las sesiones y la cumplimentación de cuestionarios (ver anexo X.3.8, p. 680) , información a los departamentos de EF, etc.

- Entrevistas con las familias del alumnado con DM.
- Reuniones de formación iniciales, que incluye la información sobre el diseño de la investigación al profesorado participante.
- Filmación de las seis unidades didácticas en la fase A o inicial (una por cada profesor-caso). Cada unidad didáctica está formada por cinco sesiones de clase o trabajo práctico.
- Encuesta de percepción sobre la inclusión al alumnado en la fase A o inicial (EPI)
- Encuesta de percepción del alumnado sobre el autoconcepto en la fase B o final (EPA).
- Análisis de documentos y programaciones del profesorado.
- Seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA), entre las fases A y B.
- Filmación 6 unidades didácticas en la fase B o final (una por cada profesor-caso) Cada unidad didáctica está formada por cinco sesiones de clase o trabajo práctico.
- Encuesta se percepción del alumnado sobre la inclusión en la fase B o final (EPI)
- Encuesta de percepción del alumnado sobre el autoconcepto en la fase B o final (EPA)
- Reunión con el profesorado: reflexión final y despedida.

### **3. Tercer momento: Resultados, discusión y conclusiones:**

- Análisis de los datos obtenidos.
- Reflexión y discusión sobre los resultados. Relación con los objetivos de nuestra investigación.
- Conclusiones y líneas de futuras investigaciones.
- Informe de la investigación

Las consideraciones anteriores constituyen una ayuda fundamental en el proceso de reflexión y propuesta de los objetivos de la investigación, como veremos a continuación.



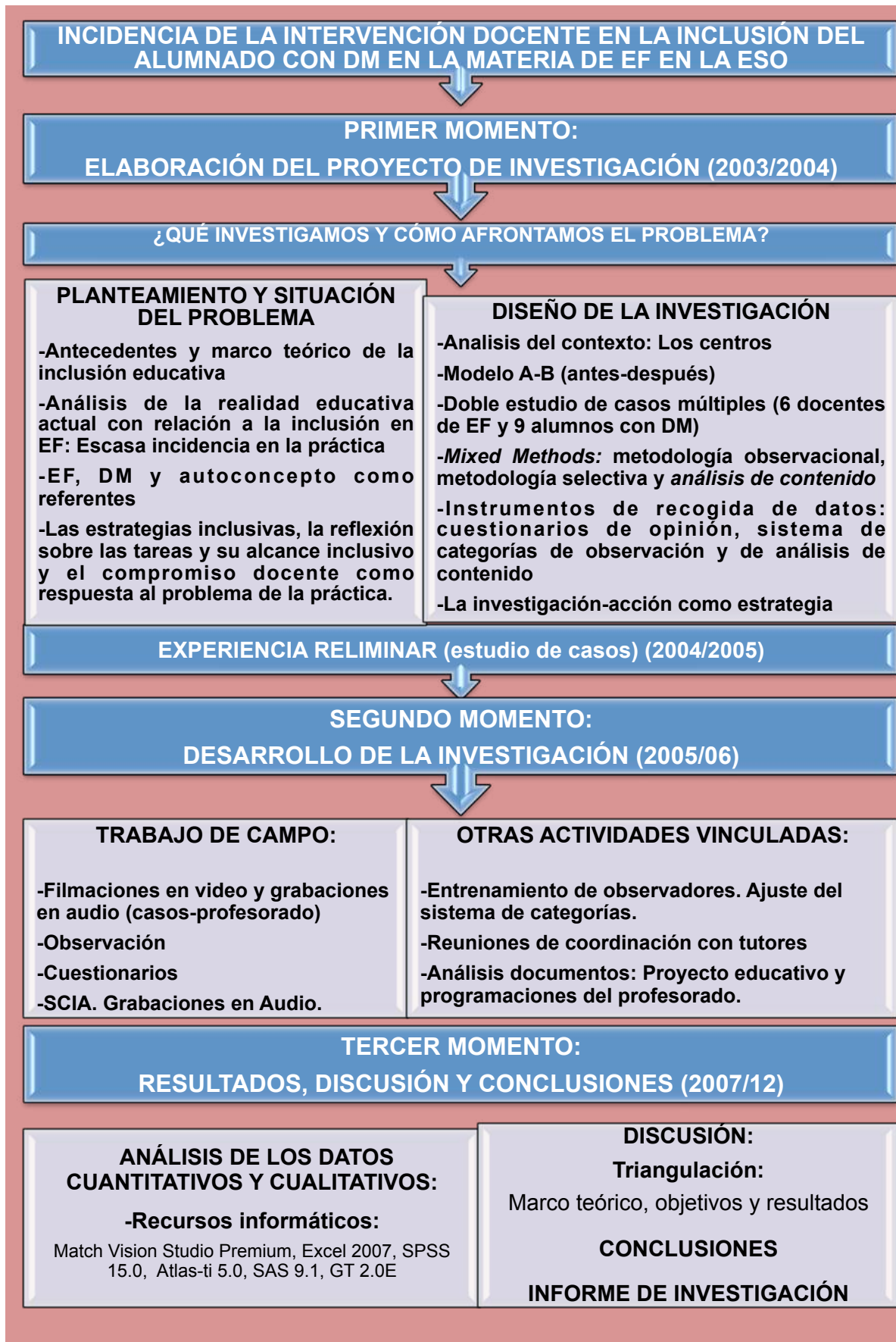


Figura III.1: Momentos generales en el proceso de la investigación

### III.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

A pesar de que han sido mucho los avances vinculados con la atención a la diversidad en la materia de EF, no es menos cierto que todavía estamos en una fase embrionaria y que nos queda aún mucho camino por recorrer. Los avances en la orientación inclusiva del currículo que se plantearon con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de (LOGSE, 1993) y que han tenido su continuidad en la actual Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) no han tenido la transferencia esperada en la práctica de aula. Por tanto, consideramos que el docente de EF va a tener un influencia decisiva en la creación de entornos educativos inclusivos vinculados con la práctica del aula-cancha que faciliten la participación activa de todo alumnado en general y del alumnado con DM en particular.

En consecuencia, los objetivos considerados en esta investigación son los siguientes:

#### 1. Conocer y valorar la incidencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF.

• **Con este objetivo:**

- Tratamos de vincular la inclusión del alumnado con DM a la adopción de un determinado modelo didáctico por parte del profesorado, que incluya estrategias docentes inclusivas que permitan la participación activa del alumnado con DM, a partir de una reflexión sobre propuestas de tareas que se encuentren al alcance de todo el alumnado.
- Se pretende analizar la evolución de la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF, teniendo en cuenta las dos fases de la investigación (fase A y fase B) y las conductas vinculadas con la propuesta de criterios o dimensiones fundamentales de nuestro sistema de categorías cuantitativo y cualitativo (exclusión, integración e inclusión).
- Se pretende analizar el grado de inclusión del alumnado con DM teniendo en cuenta los distintos contextos educativos de referencia presentes en la investigación (el nivel, el ciclo y el centro).
- Se pretende analizar la inclusión del alumnado con DM teniendo en cuenta la intervención de cada uno de los seis casos de docentes participantes en esta investigación.

**2. Conocer y valorar la incidencia de la intervención docente y la aplicación de estrategias didácticas inclusivas en el desarrollo del autoconcepto del alumnado con DM y en la percepción y expectativas del grupo-clase.**

- **Con este objetivo** queremos constatar que la aplicación de estrategias docentes inclusivas va a permitir la mejora en la percepción del autoconcepto, especialmente el del alumnado con DM, y en las opiniones del grupo-clase con relación a su proceso de inclusión en las clases de EF.

**3. Conocer y valorar la incidencia del trabajo colaborativo del profesorado en la mejora de su intervención docente inclusiva.**

• **Con este objetivo:**

- Queremos ver el efecto que ha tenido la dinámica de trabajo colaborativo llevada a cabo en el SCIA en la mejora del proceso de inclusión del alumnado con DM en la fase B de la investigación.
- Se pretende facilitar el proceso de discusión y reflexión docente a partir de una herramienta de observación sistemática (sistema de categorías de observación) que nos va a permitir discriminar las situaciones de inclusión, integración o exclusión en nuestra práctica docente para mejorarla.

### III.3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA Y DE LOS OBJETIVOS

---

El contexto educativo objeto de este estudio exige acelerar la toma de decisiones en un corto período de tiempo, con lo que el cambio en la dinámica inclusiva de las clases de EF se va a convertir en un proceso muy complejo que va a necesitar de un período más largo de trabajo y seguimiento para poder establecer conclusiones más objetivas. No obstante, esta investigación intenta plantear los indicadores que pueden señalar las pautas que puedan facilitar dicho proceso.

Las decisiones a nivel docente que van a dar lugar a la participación inclusiva del alumnado deben estar planificadas y orientadas previamente, convirtiéndose en un problema real con una proyección individual y social:

- Individual, por cuanto la decisión que se tome podrá afectar a la autonomía dentro de su proyecto personal de vida.
- Social, ya que es desde la práctica educativa donde se deben colocar los cimientos que van a dar lugar a la inserción del alumnado con DM en la sociedad, con todas las consecuencias que ello tiene (relaciones sociales, mercado laboral, proyectos colectivos...).

En la línea de tales planteamientos, esta investigación parte del interés del profesorado de EF de tres Institutos de Enseñanza Secundaria de atención preferente al alumnado con DM de Tenerife por mejorar la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF. A ellos se le une el interés del doctorando por colaborar en la mejora de este proceso a partir del trabajo conjunto con el profesorado dentro de un seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA), donde se establezcan dinámicas de reflexión colaborativa que puedan repercutir en la mejora de su intervención docente desde una perspectiva inclusiva.

Este interés común nos llevó a la creación de un grupo de trabajo formado por el investigador (el doctorando) y el profesorado de EF participante en este estudio con el propósito de afrontar de manera colectiva la investigación del problema que, inicialmente, se enunció en los siguientes términos:

¿De qué manera podemos mejorar la participación del alumnado con DM en las clases de EF, desde una perspectiva inclusiva, a partir un proceso de reflexión sobre nuestra práctica que de lugar

a una adecuada planificación de la toma de decisiones docentes sobre la posibilidad de afrontar con garantías de éxito este proceso inclusivo?

De acuerdo con este planteamiento, se pretende analizar la problemática asociada al proceso de reflexión y toma de decisiones del profesorado, planificando y desarrollando nuevas estrategias para mejorar la participación e inclusión del alumnado con DM. En este caso, no sólo se trata de analizar y comprender los contextos donde se genera la situación-problema, sino que, además, se pretende modificarlos de manera colaborativa, contando con la participación activa del profesorado implicado, ya que se trata de afrontar los problemas con los que se encontraban cada día en sus clases.

El problema de investigación demanda, por tanto, un análisis y una propuesta de actuación desde el grupo de trabajo, pero también desde dentro de los centros y, en concreto, desde los distintos departamentos de EF. Así, si se quiere cambiar la práctica educativa, se precisa que las propuestas de actuación sean construidas por aquellos que participan en ella (García y Trigo, 2000; Gimeno, 1990). Ello implica la necesidad de llevar a cabo una investigación de carácter colaborativo, donde el investigador principal, facilita la generación de dinámicas de cambio, potenciando las capacidades de los profesionales prácticos (Contreras, 1994; Imbernón, 2002).

El problema, tal y como se planteó, llevó a decantarnos por la metodología de investigación-acción colaborativa, a través de la cual los docentes participantes y el investigador pudieron construir propuestas de solución adaptadas a la particular complejidad que presentó el proceso de inclusión del alumnado con DM para cada uno de los casos participantes en la investigación. Al contrario que en otros estudios, donde se demandan prescripciones e intervenciones externas, esta investigación precisó del trabajo en grupo para propiciar que los docentes encontraran las claves de la situación-problema, desarrollando propuestas de actuación conjuntamente con el investigador, teniendo una mayor incidencia en la realidad objeto de estudio, transformándola y haciendo mejorar la intervención docente inclusiva a través de la formación que emana del proceso (Escudero, 1987; Carr, 1989). Por tanto, en esta investigación, el SCIA constituyó un espacio de reflexión colaborativa desde el que emergieron propuestas de intervención concretas dirigidas al cambio docente.

Teniendo en cuenta que nuestra situación-problema constituyó el punto de partida del proceso, el análisis de la información obtenida a medida que avanzaba la investigación

puso de manifiesto diversas cuestiones asociadas a la situación objeto de estudio. En concreto, el grupo de trabajo advirtió que en la falta de reflexión y en la tomas de decisiones sobre la inclusión del alumnado con DM se daban algunas circunstancias importantes relacionadas con el:

a. *Profesorado:*

- La escasa formación, en general, del profesorado vinculada con los procesos de atención a la diversidad en la materia de EF.
- La escasa confianza en las posibilidades iniciales de participación del alumnado con DM en las clases.
- El no tener experiencia docente con el alumnado objeto de la investigación.
- El escaso conocimiento real de la alteración concreta del alumnado con DM, que podía manifestarse en su conducta dentro de la práctica educativa.
- La carencia de herramientas didácticas necesarias para dar respuesta a la diversidad general y con relación al alumnado con DM en particular, a pesar del compromiso personal y profesional mostrado por el profesorado.
- La dificultad para transferir el trabajo que se estaba realizando a la dinámica organizativa y pedagógica de cada centro.
- Aunque se trataba de un problema común a investigar, se han tenido en cuenta las especificidades de los contextos socio-culturales y económicos de los distintos centros considerados.

b. *El alumnado:*

- Escaso hábito de participación conjunta, en las clases de EF, con compañeros que presentaban DM.
- Poca información sobre las verdaderas posibilidades que podrían presentar sus compañeros con DM que, en la mayoría de ocasiones, asumían un rol de observadores pasivos en las clases.
- Aunque los distintos grupos mostraron, en general, su compromiso con la inclusión de compañeros con DM, no resultó sencillo para una parte del alumnado asumir los distintos roles que deberían adoptar dentro de la clase para colaborar en la participación activa o inclusión del alumnado con DM.

A medida que el grupo de trabajo fue clarificando las circunstancias de la situación-problema, se fueron delimitando una serie de objetivos tanto para el alumnado como para el profesorado.

Respecto al *alumnado* en general, se pretendía que:

- Tomara conciencia de la importancia que tenía su actitud y disponibilidad en el proceso de inclusión del alumnado con DM.
- Aceptara los distintos roles que, en determinados momentos, deberían adoptar para facilitar la participación activa de todo el alumnado en las clases prácticas.
- Se interesara por descubrir nuevas formas o estrategias de participación para facilitar la inclusión de todos y todas, incluido el alumnado con DM, en las distintas tareas planteadas.
- Adquiriese hábitos de trabajo en grupo.
- Se facilitara la toma de decisiones no sólo teniendo en cuenta los intereses personales, sino los del grupo de referencia.
- Que se produjera una transferencia positiva de este proceso hacia otros contextos de la vida del centro (recreos, otras materias, actividades complementarias...), aunque no era un objetivo específico de seguimiento en esta investigación.

Respecto al *profesorado* participante, se pretendía que:

- Conocieran las características psicoevolutivas de su alumnado y sus posibilidades de participación activa en las clases de EF, con especial incidencia en el alumnado con DM.
- Tuviesen en cuenta las distintas formas de participación del alumnado con DM en su planificación docente general y en las tareas concretas del día a día.
- Que utilizaran, en la medida de las posibilidades, un planteamiento abierto y variable de tareas que posibiliten la incorporación de todo el alumnado según sus posibilidades de participación, partiendo de un modelo didáctico flexible.
- Que se informara al alumnado en general sobre su importancia en la toma de decisiones dentro del proceso de inclusión del alumnado con DM.
- Que seleccionaran y aplicaran las distintas estrategias inclusivas que han sido objeto de discusión dentro del SCIA a las distintas propuestas prácticas planteadas en sus clases de EF.

A partir de estos objetivos, se plantearon una serie de hipótesis-acción (Elliot, 2000; McKernan, 1999), las cuales constituyeron la base para configurar los sucesivos planes de acción del proceso de investigación.

Estas hipótesis-acción no han surgido de forma espontánea con el comienzo de este estudio, sino que han sido el resultado de un proceso de reflexión grupal sobre la situación-problema y los objetivos de la investigación. Estas conjeturas sobre la acción no se han llevado a cabo de manera simultánea, sino que se fueron configurando a lo largo del proceso de investigación, en respuesta a la autorreflexión y autocomprensión de la situación (Oja & Smulyan, 1989). Estas conjeturas o hipótesis-acción formuladas respecto a la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF fueron las siguientes:

1. Si el profesorado está familiarizado con los descriptores de competencia personal del alumnado con DM, podrá mejorar la toma de decisiones sobre el diseño de las condiciones de participación de dicho alumnado en las distintas propuestas prácticas planteadas para el grupo-clase.
2. Si, además, el profesorado dispone de información sobre la diversidad de estrategias inclusivas, podrá establecer el criterio de intervención docente adecuado para posibilitar la inclusión del alumnado con DM en las tareas de EF.
3. Si el alumnado en general presenta el compromiso necesario para respetar, en caso necesario, las posibles modificaciones del entorno de aprendizaje, se favorece la participación activa del alumnado con DM.
4. Si el profesorado participante en el SCIA intercambia, analiza y reflexiona sobre las experiencias de su práctica, podrá, en caso necesario, proponer alternativas que mejoren la calidad de su intervención desde una perspectiva inclusiva.
5. Si el profesorado trabaja colaborativamente en el diseño y puesta en práctica de las tareas, tendrá una mayor seguridad en su labor docente inclusiva.
6. Si la labor del profesorado participante en el SCIA conectara con el trabajo del profesorado de otras materias, nuestro objeto de estudio tendría una mayor relevancia en el centro.
7. La variabilidad en las tareas y la flexibilidad metodológica puede mejorar la participación inclusiva del alumnado con DM en las sesiones de EF.

Estas hipótesis-acción han perfilado estrategias de actuación para modificar la situación-problema, incidiendo tanto en la información ofrecida al alumnado, como en la dinámica de las clases, el modelo de trabajo del profesorado y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Teniendo en cuenta tanto la situación-problema como los objetivos y las hipótesis de acción, distinguimos una serie de fases de investigación dentro de la dinámica de funcionamiento del SCIA:

- **Concreción del problema de partida y delimitación de los objetivos.** Después de concretar el problema de partida, se delimitaron y acordaron los objetivos de la investigación. La propuesta inicial se fue enriqueciendo a medida que la investigación avanzaba, al irse detectando nuevas necesidades a las que se debía responder. Se analizan colaborativamente los diseños previos de las sesiones prácticas del profesorado y se toman las decisiones sobre la planificación de las propuestas prácticas alternativas, si las hubiera, teniendo en cuenta los casos respectivos.
- **Análisis documental acerca de la problemática identificada:** No sólo se analizaron fuentes documentales específicas sobre la inclusión educativa y se identificaron alternativas metodológicas de corte inclusivo, sino que se analizaron otros aspectos que, sin duda, fueron determinantes en la investigación. Algunos de ellos son: el contexto socio-cultural del entorno de los respectivos centros participantes, las características del alumnado en general y con DM en particular, la organización de los respectivos centros, el profesorado en general, las familias... También se analizó la forma en que se abordaba la atención a la diversidad en dichos centros.
- **Identificación y diseño de alternativas de intervención:** A través de la deliberación colaborativa sobre distintas estrategias inclusivas que ayudaron a mejorar la intervención docente inclusiva a partir del diseño de distintas propuestas de tareas de la práctica que los docentes aportaron a la dinámica del SCIA.
- **Ciclos de planificación-acción práctica y reflexión:** Lo planificado en la fase anterior se lleva a la práctica a partir del desarrollo de las sesiones de EF. El profesorado toma nota sobre el grado de inclusión del alumnado con DM en dichas sesiones con el objetivo de someterlo a discusión en las reuniones periódicas del SCIA y, de nuevo, plantear alternativas o nuevas propuestas prácticas, creando ciclos de planificación-acción (Carr & Kemmis, 1998). Por tanto, el análisis crítico de las propuestas prácticas se propiciaba dentro del grupo

de trabajo, fomentándose su potencial de cambio para mejorar el grado de inclusión del alumnado con DM en las clases (Escudero, 1987; De Miguel, 1994).

Para finalizar, decir que en este apartado se han tratado de presentar, de forma resumida, distintos aspectos vinculados con el planteamiento del problema de partida y los objetivos, así como su evolución a lo largo del proceso de investigación (ver figura III.2). La reflexión colaborativa llevada a cabo sobre estas cuestiones nos ayudó a centrar la investigación en la medida en que fueron surgiendo nuevos problemas a los que teníamos que dar respuesta desde el SCIA.



Figura III.2: El problema de partida, los objetivos y su evolución en el proceso de investigación.

# IV. MÉTODO

IV.1. La complementación de paradigmas como base epistemológica

IV.2. Los *mixed methods* como estrategia metodológica

IV.3. Los participantes

IV.4. El proceso de la investigación: esquema y fases

IV.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

IV.6. Estrategias para asegurar la validez del proceso de investigación

## IV.1. LA COMPLEMENTACIÓN DE PARADIGMAS COMO BASE EPISTEMOLÓGICA

---

*“(...) La investigación sobre el profesorado no sólo se ocupa de saber y conocer cómo es el profesorado, o cómo y por qué piensa y actúa de una forma concreta, sino que también se ocupa de saber cómo se transforma: cómo y qué le hace ser como es y qué es capaz de hacerle cambiar”.*

Forner (2000, p. 42)

Con las palabras de Forner (2000) queremos resaltar la gran importancia que tiene la concepción epistemológica sobre la adopción de determinadas opciones metodológicas y que van a condicionar, sin duda, la evolución de la intervención docente en la práctica.

Teniendo en cuenta que investigar en educación consiste, entre otras cosas, en “analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa entendida en sentido amplio” (Martínez, 2007, p. 17), nos invade un sentimiento de gran responsabilidad, no exenta de incertidumbre, a la hora de acometer este trabajo de investigación y caracterizar su marco epistemológico. Por ello, nos hacemos eco de las siguientes palabras de Cerda (1994) cuando plantea que:

Uno de los problemas más agudos y complejos que debe afrontar en la actualidad una persona, cuando por primera vez se enfrenta a una experiencia investigadora, es, sin lugar a dudas, la gran cantidad de métodos, técnicas e instrumentos que surgen como opciones y alternativas, los cuales, a su vez, forman parte de un número ilimitado de paradigmas, posturas epistemológicas y escuelas filosóficas, cuyo volumen y diversidad terminan por confundir y desconectar a cualquier lego en la materia. (p. 7).

Partiendo de esta situación inicial, trataremos de afrontar este compromiso con prudencia, planteando y analizando la diversidad de paradigmas de la investigación educativa, además de intentar justificar la decisión de optar por la complementación paradigmática como propuesta que sirva de base epistemológica a nuestra investigación.

Cuando tratamos de dar sentido a la investigación en el ámbito educativo debemos considerar el *qué* y el *para qué* se investiga. Por tanto, se trata de dar respuesta a

situaciones vinculadas, entre otras, con los problemas de la práctica y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bartolomé (1992) señala tres aspectos sobre los que se ha estructurado la investigación educativa desde esta perspectiva: *explicar*, *comprender* y *transformar* (ver figura IV.1); dependiendo de la orientación que se le quiera dar a la investigación.

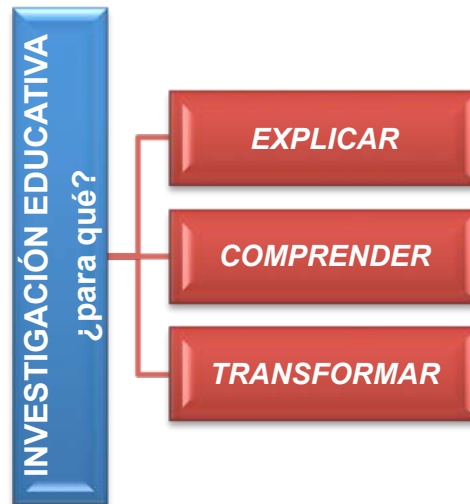


Figura IV.1: Aspectos sobre los que se ha estructurado la investigación educativa (Bartolomé, 1992).

La *explicación de los fenómenos educativos* desde una perspectiva *empírico-analítica* ha tenido el protagonismo histórico en gran parte de la investigación educativa. Su objetivo consiste en llegar a establecer explicaciones causales o *generalizaciones* sobre la realidad estudiada, con el objeto de establecer predicciones sobre la misma o, en su caso, controlarla. Para Sabariego y Bisquerra (2004), la investigación educativa, desde esta concepción, es el resultado de aplicar el *método científico* al estudio de los problemas educativos y su finalidad es la de descubrir los principios que gobiernan los procesos educativos, para determinar las condiciones bajo las que se producirán acontecimientos futuros y controlar su aparición. Se considera, por tanto, que las situaciones educativas funcionan con arreglo a principios generales de actuación por los que se regula el comportamiento de los sujetos y que son independientes de las intenciones de quienes participan en el contexto de la investigación. Para Carr & Kemmis (1988) la única forma de mejorar los procesos educativos estaría en descubrir dichos principios y manipular las posibles situaciones educativas objeto de estudio. Desde esta perspectiva, investigar consiste en indagar de forma sistemática, controlada, empírica y crítica acerca de proposiciones hipotéticas teniendo en cuenta las posibles relaciones entre fenómenos naturales (Kerlinger, 1970, cit. en Cohen & Manion, 1990, p. 27).

La *comprensión* de los fenómenos educativos desde una perspectiva *interpretativa* de la investigación educativa se presenta como réplica a la explicación causal. Se considera que no es suficiente evaluar el comportamiento visible de los sujetos, sino que es necesario interpretar y comprender su sentido. Carr & Kemmis (1988) resaltan la importancia del individuo dentro de este proceso, por lo que la *comprensión* se presenta como un predominio de la dimensión individualista (centrada en caso/s particular/es) frente a la pretensión generalista que se pretende con las explicaciones causales. Desde esta perspectiva, la investigación consiste en indagar de forma sistemática y autocrítica con el objeto de comprender la realidad (Stenhouse, 1987).

Se mantiene la función de indagación sistemática y autocrítica, pero desaparecen los términos de control, empirismo y la necesidad de búsqueda de relaciones entre los fenómenos (que caracterizaban la perspectiva *explicativa*), pues lo que se pretende es “interpretar y comprender los fenómenos educativos, más que aportar explicaciones de tipo causal” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992, p. 36).

Por otra parte, autores como Carr & Kemmis (1988), Escudero (1987), Gimeno (1990), Hopkins (1989), Imbernón (2002), Kaestle (1993), Sthenhouse (1987) y Yates (1978), han destacado la escasa incidencia que han tenido sobre la *práctica educativa* las investigaciones basadas tanto en la explicación como en la comprensión de fenómenos. Así, para Escudero (1987), han proliferado más los estudios *sobre la educación que las investigaciones desde y en la práctica educativa*. Aunque la intención pueda ser la misma, resulta muy complejo el asumir los retos que comporta esta última.

Podemos decir que nuestra investigación se realiza dentro de un marco ecológico *en y desde* la práctica, ya que la entendemos como una indagación sobre un problema real del docente (la inclusión del alumnado con DM en sus clases), en la que dicho profesorado desarrolla un proceso de análisis y de reflexión de la realidad educativa mediante procedimientos que hacen aflorar interrogantes continuos sobre su ejercicio profesional, cuya finalidad última es la de intervenir sobre la práctica para transformarla (Imbernon, 2001).

En consecuencia, creemos que la investigación educativa no sólo debe explicar y comprender la realidad objeto de estudio, sino que, además, debe contribuir a la *transformación* de dicha realidad educativa, el objetivo final al que tiende nuestro estudio. Esto implica que la investigación debe ser un medio que favorezca el análisis de dicha realidad y que convierta a los agentes educativos implicados (profesorado de EF en

nuestro caso) en los verdaderos artífices de la dinámica transformadora de su práctica (Colás, 1986). Esta perspectiva de la investigación exige, además, un compromiso ético con la realidad educativa estudiada (la inclusión, en nuestro caso). Asimismo, se asume el propósito de generar conocimiento útil para la práctica educativa a partir de una reflexión diagnóstica sobre la misma (Elliot, 2000). Por tanto, la investigación será educativa en la medida en que pueda vincularse con la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica (Stenhouse, 1987). También tratará de indagar de forma sistemática y autocrítica sobre el hecho educativo, aunque su fin último será la *transformación* de la realidad.

Como hemos hecho referencia en anteriores párrafos, la investigación educativa aglutina diversas posiciones epistemológicas y perspectivas de investigación que se engloban bajo la denominación de *paradigmas de investigación*, que De Miguel<sup>1</sup> (1988) define como:

(...) un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos. (p. 66).

Por tanto, una investigación educativa debe tener en cuenta, según Lincoln & Guba (1985), la manera de entender la realidad educativa (dimensión ontológica), el modelo de relación entre el investigador y la realidad que se investiga (dimensión epistemológica) y la forma en la que podemos obtener conocimiento de dicha realidad educativa (dimensión metodológica).

Tradicionalmente se han diferenciado dos enfoques metodológicos en la investigación educativa (Bayés, 1984; Del Villar, 1994; León y Montero, 2004; Moreira, 2000; Thomas y Nelson, 1990): el enfoque *cuantitativo o empírico-analítico*, de influencia positivista, y el *cualitativo*, inspirado en la fenomenología. Mientras el primero está inspirado en las ciencias naturales y orientado a los resultados (Cook & Reichardt, 1986), el segundo se inspira en la antropología social y está orientada a indagar en los procesos (Pérez-Serrano, 1994). Estos dos enfoques dieron lugar a dos paradigmas: positivista o

---

<sup>1</sup> De todas las definiciones analizadas (Khun, 1992, p. 13; Filstead, 1986, p. 60; Cook & Reichardt, 1986, p. 61; Marrero, 1990, p. 15), nos decantamos por la que presenta este autor, por ser la que, a nuestro entender,

cuantitativo e interpretativo o cualitativo. En la tabla IV.1 podemos observar las principales diferencias entre dichos enfoques.

Tabla IV.1: Análisis comparativo entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook & Reichard, 1986, p. 29).

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos cuantitativos</li> <li>• Positivismo lógico (explicación causal)</li> <li>• Medición penetrante y controlada</li> <li>• Objetivo</li> <li>• Almargen de los datos. Desde/hacia fuera</li> <li>• No fundam. en la realidad. Hip.-deductivo</li> <li>• Orientado al resultado</li> <li>• Fiable: datos sólidos y repetibles.</li> <li>• Realidad estable y permanente</li> <li>• Generalizable: estudio de casos múltiple</li> <li>• Particularista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos cualitativos</li> <li>• Fenomenologismo (comprensión)</li> <li>• Observación naturalista y sin control</li> <li>• Subjetivo</li> <li>• Próximo a los datos. Desde "dentro"</li> <li>• Fundamentado en la realidad. Inductivo</li> <li>• Orientado al proceso</li> <li>• Válido: datos sólidos, reales y profundos.</li> <li>• Realidad dinámica y cambiante</li> <li>• No generalizable: casos aislados</li> <li>• Holista.</li> </ul>

Teniendo en cuenta la tabla IV.1, podemos decir que nuestra investigación contiene características vinculadas con ambos paradigmas. Así, mientras la aplicación de cuestionarios de opinión al alumnado en las dos fases de la investigación está vinculada con la utilización de métodos cuantitativos, el análisis del contenido del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA) se relaciona con la utilización de métodos cualitativos. En la postura intermedia nos encontramos con la metodología observacional, predominando la metodología cualitativa en una primera fase de recogida de datos para la construcción del instrumento de observación y la metodología cuantitativa en la fase de registro y codificación de estos datos (Anguera, 2010). Por todo ello, parece pertinente y, además, recomendable, la complementación paradigmática como recurso para abordar el objeto de estudio de esta investigación.

El nacimiento y consolidación de la *teoría crítica*, con influencia neomarxista, junto a los debates y controversias existentes en torno a la investigación educativa, dio lugar al surgimiento del paradigma *sociocrítico*. En la actualidad existe consenso en la comunidad científica a la hora de considerar tres paradigmas o perspectivas de la investigación en educación que proporcionan marcos generales de actuación (Arnal et al., 1992, 1996; Bisquerra, 2004; Colás y Buendía, 1992; De Miguel, 1988; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sanz, 1995; Escudero, 1987; Guba, 1989; Koeting, 1984; Latorre, Del Rincón y Arnal,



1996; Morin, 1985; Popkewitz, 1988; Shulman, 1989): *positivista*<sup>2</sup>, *interpretativo*<sup>3</sup> y *sociocrítico*<sup>4</sup>, pudiendo vincular dichos paradigmas con los tres objetivos de la investigación educativa planteados por Bartolomé (1992) (ver figura IV.2).



Figura IV.2: Los paradigmas de investigación y su vinculación con el *para qué* investigar.

Teniendo en cuenta que no podemos concebir nuestro objeto de estudio como algo inmutable, ya que ni las ciencias sociales en general ni la EF en particular lo son (Navarro y Jiménez, 2009), y que nos encontramos en la actualidad con una tendencia general hacia una apertura paradigmática que nos permite tener un mayor conocimiento del hecho educativo, nos decantamos en esta investigación por la complementación de paradigmas de investigación educativa, teniendo en cuenta las características específicas de la misma. Todo ello considerando que utilizamos distintas técnicas de investigación vinculadas con los tres paradigmas mencionados, desde la metodología cuasi-experimental, con la utilización de los cuestionarios de opinión antes-después, pasando por la observación sistemática y el análisis de contenido (que combinan lo cuantitativo con lo cualitativo) hasta la investigación-acción, con una orientación sociocrítica.

En su momento, numerosos autores ya se plantearon la necesidad de integrar y complementar las distintas metodologías y paradigmas de la investigación educativa (Anguera, 1985, 2004, 2010, 2011a; Anguera et al., 2014; Arnal et al., 1992; Bisquerra, 1989; Cook & Reichardt, 1986; Dendaluce, 1988; Erickson, 1989, 1993; Goetz & Le

<sup>2</sup> También citado por diversos autores como: cuantitativo, empírico-analítico, técnico, racionalista, experimental, científico-tecnológico, etc, tiene su origen en el siglo XIX, con Comte y Durkheim y evoluciona a lo largo del siglo XX con el neopositivismo de Popper, Kuhn o Lakatos.

<sup>3</sup> También citado por diversos autores como: cualitativo, fenomenológico, constructivista, naturalista, ecológica, hermenéutico, etc, tiene su origen en la tradición aristotélica y su continuidad en teoría social alemana de finales del siglo XIX, con Hegel y Weber, desarrollándose a lo largo del siglo XX con autores como Ditley y Husserl, al cual se debe el nacimiento de la fenomenología, que inspira los posteriores estudios interpretativos o cualitativos en educación.

<sup>4</sup> También citado por diversos autores como: dialéctico, cualitativo, crítico, emancipador, etc, tiene su origen en la escuela de Frankfurt, con Adorno, Horkheimer & Lowenthal, su continuación en el neomarxismo de Apple & Giroux y en la teoría social crítica de Habermas, los trabajos de Freire y la obra de Carr & Kemmis.

Compte, 1988; Fraile (1995a); Hernández Vázquez, 2000; Pérez Serrano, 1994; Popkewitz, 1988; Rivera, Trigueros y Pavesio, 2003; Stenhouse, 1987), ya que cada una de ellas ofrece un punto de vista distinto y, en muchos casos, complementario sobre el objeto de estudio a investigar (la inclusión en nuestro caso). También depende de las creencias y experiencias previas del investigador así como del propio contexto donde se desarrolla la investigación. Además, esta complementariedad resulta necesaria porque nos ayuda a poder afianzar y darle una mayor consistencia al conocimiento sobre la propia realidad a investigar, tal y como plantean La Torre et al. (1996) y Contreras (1999). Coincidimos, por tanto, con autores como Del Rincón et al. (1995, p. 26) cuando plantean que: "en Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por si sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social". Para Anguera (1985, p. 133), "(...) serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo (...)". También, Pérez Serrano (1994, p. 62) plantea que, "los dos son necesarios para tener una percepción más clara de la realidad". En definitiva, la diversidad investigadora supone una riqueza añadida a los hechos y procesos vinculados al ámbito educativo (Imbernon, 2002).



Figura IV.3: La complementariedad paradigmática como propuesta en la investigación educativa.

Por tanto, ante la diversidad de paradigmas o modos de aproximarnos al estudio de nuestra realidad, optamos por la integración y "complementariedad de paradigmas" (Sabariego, 2004, p. 77), como una opción que enriquece y potencia nuestro estudio, además de justificar nuestro diseño de investigación, poniendo el acento, en última instancia, en la perspectiva sociocrítica, por plantearse el cambio o la transformación de la realidad educativa con relación al reto de la inclusión y que este proceso tenga una transferencia social en nuestro alumnado.

El paradigma sociocrítico en educación se vincula, por tanto, a una corriente de pensamiento que trata de superar el “reduccionismo” positivista y el “conservadurismo” interpretativo, introduciéndose, de manera explícita, la ideología y la autoreflexión crítica y colaborativa en los procesos de elaboración del conocimiento que implique un cambio y/o transformación profesional que posibilite la mejora de las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la investigación está comprometida no sólo con la explicación de la realidad educativa y la comprensión de los fenómenos educativos, sino con la transformación y mejora de esa realidad que implica, asimismo, una tendencia hacia la emancipación progresiva del alumnado y la consideración del investigador como un participante más en el proceso de investigación. Esto último supone que la toma de decisiones se realice de forma compartida a través del consenso entre los agentes que forman parte de la investigación. Así, el profesorado que participa en esta investigación se convierte en investigador de su propia aula, reflexionando sobre las prácticas educativas que en ella tienen lugar, existiendo una “tensión dialéctica” (Escudero, 1987) que supone un reciclaje mutuo y continuo entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, en la investigación en EF nos podemos encontrar con perspectivas ideológicas, conceptuales y metodológicas muy diversas, que se articulan en diferentes paradigmas de investigación: *paradigma proceso-producto* (de corte positivista y de explicación causal). García Ruso (2003a) cita algunos autores cuyos estudios se encuentran vinculados con este paradigma: Carreiro (1989), Metzler (1989), Pieron (1988). Aún constituyendo una aportación importante a la investigación científica de la enseñanza de la EF, dichas investigaciones han tenido un escaso impacto en la formación práctica del profesorado, ofreciendo una visión fragmentada de la realidad educativa, tal y como plantea García Ruso (2003a), citando como ejemplo los trabajos de autores como Doyle (1990), Reynolds (1992) y Graber (2001). Este hecho ha posibilitado, entre otras cosas, la búsqueda de nuevas alternativas de investigación como la corriente de investigación centrada en los procesos de pensamiento y conocimiento del profesorado. García Ruso (2003) cita los trabajos de Calderhead (1996) y Munby, Russell y Martín, (2001) como ejemplos de esta última corriente de investigación. Esta última opción supone que el profesorado debe participar de forma activa en la toma de decisiones educativas a partir de su propio razonamiento práctico. La evolución de este proceso se realiza, según la autora, en dos etapas: la primera, de carácter cognitivo (que se relaciona con la planificación docente, fundamentalmente), y la segunda, de carácter ideológico y socializador (que le da sentido a la práctica docente). Desde esta *racionalidad práctica* se parte de lo que realmente hacen los docentes de EF cuando se enfrentan a problemas complejos (como puede ser la inclusión del alumnado con DM en

sus clases), para comprender cómo resuelven problemas de su práctica a partir del diseño de procedimientos y tareas utilizando distintos recursos. Es lo que Schön (1987) denomina “el conocimiento práctico”<sup>5</sup> y que identificamos como un proceso de reflexión en la acción en la que se presenten situaciones únicas (estudio de casos) con un cierto grado de incertidumbre e inestabilidad, y en las que se pongan en juego el compromiso ético y los valores. En este proceso dialógico entre la teoría y la práctica, García Ruso (2003) resalta también la importancia del *conocimiento didáctico del contenido* en el desarrollo profesional del docente y su capacidad para transformar el contenido habitual y adaptarlo a las situaciones complejas y singulares vinculadas a la experiencia del alumnado en general y con DM en particular. En esta línea de trabajo naturalista e interpretativa se encaminan las tendencias actuales en el ámbito de la investigación en EF (Fraile y Vizcarra, 2009), coincidiendo con nuestro estudio.

Para Pascual y Fernández Balboa (2005), la EF desde una perspectiva crítica plantea la necesidad de un mayor desarrollo intelectual en el profesorado que le permita enfrentarse con seguridad al estrés, la ansiedad, la inseguridad, etc. No sólo se trata de un desarrollo vinculado con la disciplina en concreto sino de algo más amplio que le permita tener una mayor apertura hacia distintas fuentes de información, innovación e investigación, con el objeto de poder analizar y reflexionar con rigor sobre su propia práctica educativa. En las conclusiones de un estudio descriptivo (Fernández, Hernández y Hernández, 2003), que realizamos en el contexto de la EF en Canarias, se constató como el profesorado de EF reconocía que el principal problema que se encontraban para incluir en sus clases al alumnado con DM estaba relacionado con la formación. Por tanto, coincidimos con distintos autores (Contreras, García, Gil y Del Valle, 2004; Elliot, 2005; Hernández Álvarez, 2004; Fraile, 2004, 2005a; García Ruso, 2004) cuando plantean la *colaboración* entre investigadores y el profesorado y la reflexión sobre la práctica como una estrategia fundamental en la mejora del conocimiento práctico y profesional del docente de EF (como es el caso de nuestra investigación), que se suele traducir en cambios en las dinámicas de trabajo del mismo, que incluye un *compromiso ético* con la mejora de la formación integral del alumnado. Así, para Fraile (2005a), la colaboración favorece el aprendizaje en un contexto de diversidad, favoreciéndose una enseñanza democrática a partir de la negociación entre los agentes implicados.

Teniendo en cuenta la complejidad que entraña la construcción de un paradigma curricular en EF, podemos considerar algunos modelos que la caracterizan y que

---

<sup>5</sup> Nuestra investigación intenta colaborar en la mejora del conocimiento práctico de los docentes de EF.

podemos vincular a esta investigación, constituyendo dos formas de entender nuestra materia: modelo de *racionalidad técnica y práctica*. Mientras el primero plantea un enfoque de la EF orientado al rendimiento, el segundo propicia el discurso participativo-educativo y el desarrollo de la concepción curricular como proyecto y proceso. Nos vinculamos con éste último modelo en nuestra investigación, aunque somos conscientes de que ningún paradigma por sí solo va a dar respuesta a todos los problemas en el ámbito de la EF escolar (Schempp, 1993; Sparkes, 1992).

Para López Pastor, Monjas y Pérez (2003), el modelo de *racionalidad técnica* orienta la enseñanza de la EF hacia el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, buscándose la eficacia en el rendimiento final, a partir de una estricta jerarquización del diseño curricular que el docente aplica rigurosamente en su práctica. En cambio, el modelo de *racionalidad práctica* integra los enfoques y modelos que plantean una enseñanza de la EF con propuestas didácticas participativas e inclusivas, con diversidad en los contenidos y variabilidad metodológica y en la evaluación, con propuestas activas, participativas y cualitativas centradas en el alumnado. En consecuencia, el interés radica en la calidad educativa del proceso y no en el resultado, considerando el currículo como un proyecto y un proceso a desarrollar a partir de una reflexión sobre la práctica. Los autores mencionados vinculan este último modelo con el desarrollo de una EF inclusiva.

Llegados a este punto, podemos identificar algunos indicadores que justifican la orientación de complementación paradigmática con orientación hacia lo interpretativo y sociocrítico en esta investigación:

- Los problemas que se investigan parten de situaciones complejas y reales (la inclusión del alumnado con DM en EF), teniendo como objetivo el cambiar y/o transformar dicha realidad para mejorarla. Asimismo, la selección del problema se hace a partir de un proceso de reflexión que cuestiona la dinámica de la situación inicial de partida.
- Empleo de diversos procedimientos para la recogida de datos, combinando técnicas cualitativas (estudio de casos y análisis de contenido) y cuantitativas (observación sistemática y cuestionarios).
- La muestra no está determinada de forma externa, sino que está formada por un grupo de “casos” concretos. No se busca generalizar resultados sino mejorar la participación inclusiva de los mismos en las clases de EF.
- El diseño de nuestra investigación tiene un carácter dialéctico, es decir, se ha negociado y revisado con los centros, las familias y el profesorado participante.

- Nuestra investigación se ha generado y organizado “desde” y “para” la práctica, haciendo realidad el dicho de que “la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla” (Bartolomé, 1992, p. 33).
- La investigación tiene un carácter pluriparadigmático y plurimetodológico (Arnal et al. (1992), con un enfoque plural en el que coexisten distintos puntos de vista. Así, ningún método es suficiente ni excluyente. Pérez Serrano (1990) plantea que la única manera de aproximarse a la realidad es mediante el empleo de métodos variados.

Para que las consideraciones anteriores adquieran sentido, es necesario tener en cuenta los límites y los aspectos éticos que plantea toda investigación educativa. Arnal et al. (1992) proponen la existencia de límites de orden ambiental (complejidad de los contextos educativos), técnico (la falta de precisión de los instrumentos dificulta el análisis de los datos y el conocimiento de la realidad educativa) y moral (la investigación se halla condicionada por las creencias y las relaciones interpersonales).



Figura IV.4: Límites de la investigación educativa (Arnal et al., 1992).

Para ayudar a la comprensión y aclarar la toma de decisiones con relación tanto a los paradigmas como a las opciones metodológicas en la práctica, en función de los objetivos de la investigación educativa que orientan esta investigación, se señalan los aspectos que justifican la adopción de la complementariedad paradigmática adoptada y que justifica nuestra propuesta epistemológica en esta investigación (tabla IV.2).

Tabla IV.2: Panorama general de la investigación educativa, modificado de Arnal et al. (1992, p. 43), Bisquerra (2004, p. 81), Koetting (1984, p. 296), Mertens (1998), Pérez Serrano (2003, p. 212) y Sparkes (1992, p. 30) para esta investigación.

Objetivos	EXPLICAR	COMPRENDER	TRANSFORMAR
Metodología	-Empírico-analítica <b>-Cuantitativa: observacional y Selectiva</b>	-Interpretativa <b>-Cualitativa: observacional y análisis de contenido</b>	<b>-Crítica o socio-crítica</b>
Paradigma curricular	<b>-Positivista</b> -Empirismo -Proceso-producto <b>-Racionalidad técnica</b>	<b>-Interpretativo</b> <b>-Fenomenológico</b> -Naturalista <b>-Racionalidad práctica</b>	<b>-Sociocrítico</b> -Emancipativo <b>-Racionalidad práctica</b>
Estrategias metodológicas	<b>-Deductivas</b> <b>-Cuasiexperimentales</b>	<b>-Inductivas</b> <b>-Estudio de casos</b>	<b>-Investigación-acción</b> <b>-Flexibilidad</b>
Técnicas	<b>Cuantitativas:</b> <b>-Cuestionarios</b> <b>-Observación</b>	<b>Cualitativas;</b> <b>-Análisis de contenido</b> <b>-Observación</b>	<b>-Instrumentos y estrategias cualitativas</b> <b>-Técnicas dialécticas</b>
Análisis de los datos	<b>-Cuantitativo:</b> Estadística descriptiva. Alta estructuración	<b>-Cualitativo:</b> inducción analítica, <b>triangulación.</b>	-Intersubjetivo <b>-Dialéctico</b> -Contextualizados
Relación sujeto-objeto	<b>-Investigador experto y externo</b> -Distanciados -Neutral	<b>-Dependencia</b> <b>-Investigador participa</b> <b>-Interacción subjetiva</b>	<b>-Compromiso con el cambio</b> <b>-El investigador es un sujeto más</b>
Naturaleza de la realidad	<b>-Objetiva</b> -Estática y única -Fragmentable -Convergente	<b>-Dinámica</b> -Múltiple, holística, <b>-construida.</b> <b>-Divergente</b>	<b>-Compartida, histórica.</b> <b>-Construida</b> <b>-Dinámica</b> <b>-Divergente</b>
Participantes	-Estadística artificial (laboratorio)	<b>-Grupo natural</b>	<b>-Grupo consensuado (negociación)</b>
Valores	-Neutros -Investigador libre de valores	<b>-Explícitos.</b> <b>-Influyen en la investigación</b>	<b>-Compartidos</b> <b>-Ideología compartida</b>
Criterios de calidad	<b>-Fiabilidad</b> <b>-Objetividad</b> <b>-Validez</b>	<b>-Credibilidad</b> -Confirmación <b>-Transferibilidad</b>	<b>-Intersubjetividad</b> -Validez consensuada
Características generales	<b>-Establecer relaciones causales</b> y descubrir leyes y/o principios.	<b>-Explicar los fenómenos en su contexto ecológico</b>	<b>-Identificar potencial de cambio</b>
Epistemología	<b>-Conocimiento objetivo y dualista</b>	<b>-Conocimiento subjetivo e interactivo,</b>	
Interés científico	<b>-Predicción y control (técnico)</b>	<b>-Comprensión e interpretación (práctica)</b>	<b>-Emancipación (crítica y liberación)</b>
Relación teoría-práctica	-Separación -Conocimiento académico	<b>-Relacionadas</b> <b>-Conocimiento práctico</b>	<b>-Indisociables</b> <b>-Relación dialéctica</b> -La práctica es teoría en acción.

Esta diferenciación de enfoques que se plantea en la tabla IV.2, atiende más a la finalidad o propósito que persiguen que a cuestiones relacionadas con el diseño metodológico. Podemos observar una gran relación entre el “comprender” y el “transformar”, es decir, entre los paradigmas interpretativo y el sociocrítico (paradigmas dominantes en esta investigación). En cambio, ambos se distancian considerablemente del “explicar” o del paradigma positivista. En cualquier caso, esta investigación trata de conciliar y complementar los tres paradigmas. En concreto, el combinar la investigación-acción con

un estudio de casos, utilizando el análisis de contenido y la observación sistemática, nos sitúa dentro de un paradigma interpretativo y socio-crítico. En cambio, la utilización de cuestionarios de opinión del alumnado, además de la utilización de los datos obtenidos a través de observación sistemática en un procedimiento de comparación pre-post, nos relaciona con la adopción de un paradigma positivista.

Con el objetivo de centrar la cuestión epistemológica que nos ocupa, manifestamos nuestro acuerdo con Cook & Reichardt (1986) cuando plantean que es conveniente distinguir dos niveles en el discurso de la investigación educativa: el paradigmático y el metodológico-técnico (ver figura IV.5). Posicionándonos al respecto, podemos afirmar que es posible elegir un método o una técnica sin tener que compartir el paradigma que la sostiene, como ocurre en algunos casos de esta investigación. Estos autores, además, plantean que el proceso de complementación paradigmática puede tener un alto coste tanto a nivel de tiempo como de dominio de las distintas técnicas metodológicas utilizadas, que también necesita de una formación adecuada del investigador, con el objetivo de mantener tanto la validez como la credibilidad del estudio. Por tanto, nos encontramos con un diseño de la investigación cuya complejidad se manifiesta en el propio control del proceso de investigación.



Figura IV.5: Niveles en el discurso de la investigación educativa (Cook & Reichardt, 1986).

En consecuencia, desde el punto de vista metodológico nos situamos en un paradigma interpretativo con una orientación y socio-crítica; que pretende tanto la comprensión como la mejora de la intervención docente y el desarrollo profesional de los docentes, ya que permite una mejor adecuación a una realidad educativa compleja y dinámica como la que subyace en nuestro estudio.





Figura IV.6: Orientación paradigmática de la investigación.

A modo de síntesis, no sólo vemos como prudente la propuesta de complementación de paradigmas sino necesaria, sobre todo cuando investigamos hechos educativos que están sometidos a múltiples influencias y que se desarrollan en un contexto natural o ecológico. Incluimos la investigación-acción en este contexto como un planteamiento metodológico que parte de un proceso de revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos en relación con una situación problemática del aula, con objeto de mejorar la calidad de enseñanza y promover el desarrollo profesional de los docentes (Fraile, 1995b; Kemmis, 1988). En nuestro caso, este proceso se ha centrado en el problema de la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF, con el objetivo de mejorar la calidad de la intervención docente desde una perspectiva inclusiva.

Para terminar este apartado, coincidimos con Martínez (2007) cuando propone que investigar en educación supone:

(...) conocer (describir, comprender) con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran. Ello facilitará posteriormente, si es el caso, hacer valoraciones y diagnósticos adecuados de la misma, así como ciertas predicciones de su futuro funcionamiento, e

identificar los factores que causan en ella determinados efectos. Estas posibilidades que brinda la investigación sientan las bases para la intervención educativa, que tiene por finalidad actuar sobre una situación para mejorarla. (p. 18).

Consideramos que este planteamiento resume con bastante precisión la finalidad con la que hemos planteado la presente investigación.

## IV.2. LOS *MIXED METHODS* COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA

---

*“Es tiempo de dejar de construir muros entre los métodos y empezar a construir puentes. Quizás es, incluso, tiempo para ir más allá del lenguaje dialéctico entre los métodos cualitativos y cuantitativos”.*

Reichardt y Cook (1986, p. 53)

En este apartado, se presenta el diseño de la investigación, que incluye la adopción de un enfoque *mixed methods*, además de la descripción de las distintas técnicas de investigación e instrumentos para la recogida de los datos.

La naturaleza y características de nuestro objeto de estudio requieren el empleo de diversos métodos y técnicas de investigación. Este planteamiento plurimetodológico (Pérez-Serrano, 1990), que parte del análisis de una realidad compleja y dinámica, se concreta en un diseño mixto o *mixed methods*, que constituye un enfoque de investigación que permite el uso combinado de los datos cualitativos y cuantitativos, integrándolos en un mismo diseño para tratar de responder a un mismo problema de investigación (Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez, 2014, Castañer, Camerino y Anguera, 2013; Creswell y Plano Clark, 2007; Creswell, 2014; Morse, 2003; Tashakkori & Teddlie 2003; Teddlie & Tashakkori, 2006), incluyendo la utilización de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas y la aplicación de distintos instrumentos para la recogida de los datos en las dos fases de la investigación.

Esta primera toma de decisiones sobre el diseño está muy relacionada con la adopción de la complementación e integración de paradigmas de investigación justificada en el apartado anterior. Bericat (1998, p. 111) argumenta dicha integración paradigmática y plantea tres razones que pueden justificar este diseño desde esta perspectiva (ver figura IV.7):

- *La complementación* de datos cualitativos y cuantitativos, que conforman distintos puntos de vista sobre la realidad del mismo y que son necesarios para poder entender mejor nuestro objeto de estudio.
- *La combinación* metodológica necesaria para dar sentido a la investigación.
- *La triangulación*, que busca el solapamiento o convergencia de los resultados con el objetivo de potenciar la validez de los resultados.

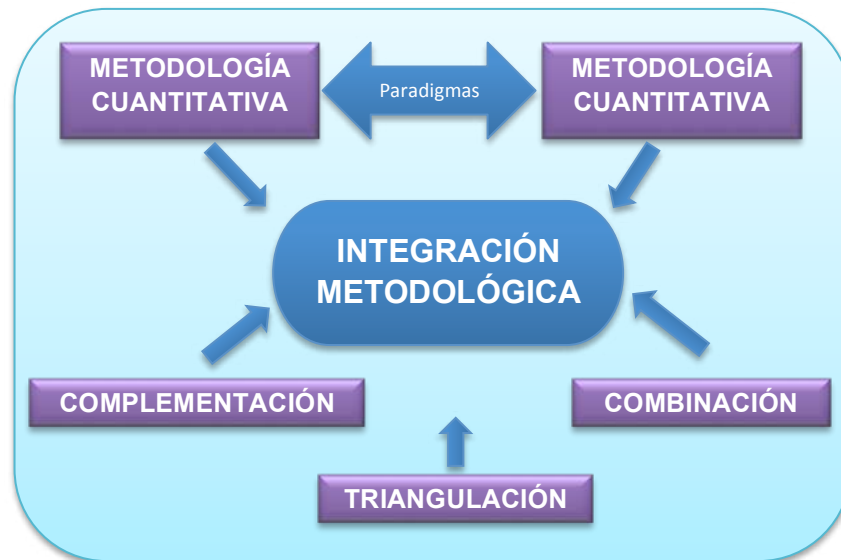


Figura IV.7: La integración metodológica como propuesta.

En nuestro estudio, buscamos la complementariedad de métodos cualitativos y cuantitativos, tratando de superar la dicotomía que se ha establecido de forma histórica en el debate metodológico (Camerino, 1995). Somos conscientes de que ambas aproximaciones tiene sus ventajas e inconvenientes y que corremos ciertos riesgos si no somos capaces de comprender el tipo de conocimiento generado por los distintos enfoques metodológicos (Wittrock, 1989), ya que la finalidad de combinar los distintos métodos radica en la capacidad para proporcionar información válida, fiable y completa (Hernández, Pozo y Alonso, 2004). Desde nuestra posición, creemos que la complementariedad metodológica nos permitirá potenciar los aspectos positivos de cada uno de ellos, permitiendo compensar, asimismo, sus posibles debilidades cuando se utilizan de forma aislada (Anguera et al., 2014). Al respecto, Cook y Reichardt (1986) plantean que ningún método está libre de prejuicios y que solo podremos acercarnos a la realidad de nuestro objeto de estudio a través de la utilización de distintas técnicas de investigación y de un proceso de triangulación de los datos extraídos (Creswell & Plano Clark, 2007).

No obstante, puede haber cierta controversia en la utilización de diversos términos que suelen designar un mismo enfoque, que trataremos de aclarar para el caso de esta investigación. Así, autores como Ruiz Bolívar (2008), Brewer & Hunter (1989, 2006) y Callejo y Viedma (2007) proponen el enfoque *multimétodo* para referirse a una estrategia de investigación que utiliza distintos procedimientos o técnicas para indagar sobre un determinado objeto de estudio, teniendo en cuenta un mismo enfoque metodológico (cuantitativo o cualitativo) y en distintos momentos del proceso de investigación, mientras que otros, incluso, consideran los diseños *multimethod* y *mixed methods* como equivalentes (Verd y López, 2008). Parece, por tanto, que, aunque presentan aspectos en común, nos referimos a enfoques diferentes.

En este estudio, justificamos la utilización de los *mixed methods* debido dos cuestiones fundamentales: la complejidad de la inclusión como fenómeno educativo y social y la posibilidad que nos ofrece al poder acercarnos a la realidad de la inclusión en EF, que la podemos caracterizar como compleja<sup>6</sup> y multidimensional (Ruiz Bolívar, 2008). Dentro de este contexto, hemos optado por una integración metodológica en la que se han combinado e integrado los datos cualitativos y cuantitativos para situarlos en un marco de investigación más amplio. Es aquí donde la metodología observacional va a desempeñar un papel preponderante en esta investigación.

Para Tashakkori & Teddlie (2003), la utilización de este enfoque de investigación en nuestro estudio también va a contribuir a mejorar los procesos y los productos de investigación, así como su contextualización; aunque también somos conscientes de que su coste en el tiempo es mayor que el que se requiere para una sola orientación metodológica. En cualquier caso, es indudable su aportación en la optimización de las dinámicas y estrategias de análisis (Anguera et al., 2014), favoreciéndose, en nuestro caso, la mejora indudable de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aprovechando este momento de especial relevancia de los *mixed methods* (Anguera et al., 2014), y considerando que el desarrollo de los paradigmas interpretativo y crítico han posibilitado, en gran medida, la incorporación de este enfoque de investigación en el ámbito educativo, podemos considerar que la adopción de estrategias didácticas para incluir al alumnado con DM en las clases de EF se encuentra vinculada a dichos modelos o paradigmas, teniendo como finalidad el ayudar al profesorado a reflexionar de forma colaborativa sobre su práctica (Arnaiz, 2003; Booth & Ainscow, 2002; Parrilla, 1998,

---

<sup>6</sup> Morín (2000) plantea el “paradigma de la complejidad”, caracterizado por la concepción de la propia realidad educativa y social.

2003), analizando los medios (estrategias de adaptación e intervención docente) y su finalidad (transformar la realidad del aula, favoreciendo procesos inclusivos que den respuesta a la diversidad). La adopción de este modelo implica, por tanto, procesos de reflexión que invitan a un cambio profesional.

Por tanto, en esta investigación *mixed methods* (ver figura IV.9) consideramos varios momentos importantes: por un lado, la recogida de datos a través de distintas técnicas de investigación (ver figura IV.10) a partir de un proceso de reflexión metodológica y, por otro, el proceso formativo llevado a cabo a partir del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA) y el estudio de casos, como estrategias de investigación (ver figura IV.8); teniendo en cuenta que las distintas metodologías consideradas han sido utilizadas como técnicas en el proceso de recogida y organización de los datos (Gómez Rijo, 2012).



Figura IV.8: Estrategias de investigación utilizadas en esta investigación.



Figura IV.9: La investigación *mixed methods* como estrategia metodológica en esta investigación.



Figura IV.10: Técnicas de investigación.

A continuación, se presentan las características principales de cada una de las metodologías que dan sentido a esta investigación.

#### IV.2.1. La metodología selectiva o de encuesta

Esta metodología se caracteriza por la tendencia hacia la generalización de los datos obtenidos a partir de la selección de una muestra representativa. En esta investigación la consideramos como una “técnica selectiva” (Gómez Rijo, 2012, p. 189) que trata de “obtener información cuantitativa sobre una población [...] mediante preguntas cuyas respuestas constituyen los datos que serán analizados, con el propósito de producir estadísticos, esto es, descripciones cuantitativas de algunos aspectos de dicha población” (Gómez, 1990, p. 239). Esta “elicitación de la respuesta” (Anguera, 2003a, p. 74; 2010, p. 123) o información que se le solicita a los grupos de alumnos seleccionados en esta investigación a partir de cuestionarios de opinión, junto con un nivel medio de control interno y la vinculación con el contexto de investigación, constituyen aspectos fundamentales que dan identidad a la metodología selectiva (Anguera, 2003a, 2011b).

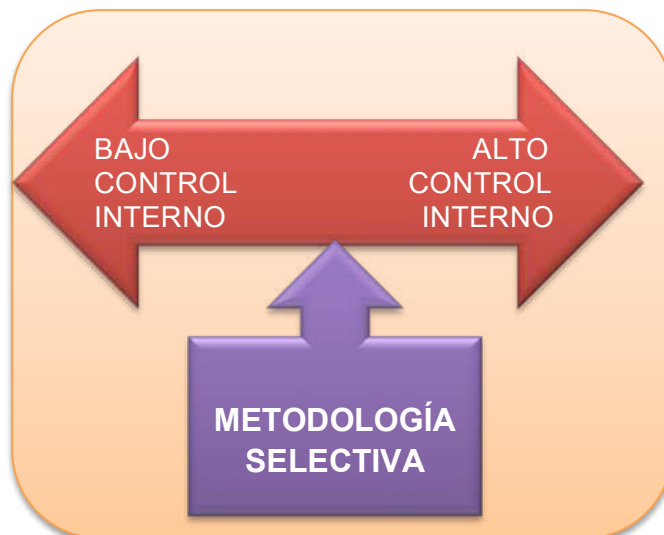


Figura IV.11: La metodología selectiva según el grado de control interno, modificado de Anguera (2011b).

La utilización de esta metodología como técnica de investigación nos ha permitido recoger, en poco tiempo, datos de todo el alumnado participante en esta investigación, incluido el alumnado con DM, proporcionándonos una información subjetiva muy valiosa sobre el cambio de opiniones, percepciones, creencias y actitudes del alumnado acerca de nuestro objeto de estudio, que se complementaron con la información extraída de la utilización de otras técnicas de investigación, para dar respuesta al objetivo n.º 2 de nuestro estudio: “conocer cómo incide la aplicación de estrategias didácticas inclusivas en el desarrollo del autoconcepto del alumnado con DM y en la percepción y expectativas del grupo-clase”.

En esta investigación se han utilizado dos cuestionarios para la recogida de los datos, que han sido aplicados al total del alumnado participante en esta investigación, tanto al alumnado con DM (nuestros casos) como al resto del alumnado: un cuestionario *ad hoc* sobre la opinión acerca de distintos aspectos relacionados con la inclusión (EPI) y un cuestionario estandarizado sobre la opinión acerca de distintos aspectos relacionados con el autoconcepto (EPA) (ver figura IV.12).



Figura IV.12: Instrumentos de recogida de datos relacionados con la metodología selectiva.

## IV.2.2. La investigación-acción (I-A)

*“La investigación-acción, usada como estrategia de formación de profesores, facilita su formación reflexiva, promoviendo su posicionamiento a nivel de investigación sobre la práctica y sobre su propia emancipación”.*

Moreira (2001, p. 127)

Teniendo en cuenta las palabras de Moreira (2001), consideramos la I-A como una estrategia de investigación cualitativa orientada a la *práctica educativa*, que podemos inscribir dentro de los paradigmas interpretativo y sociocrítico (Sándín, 2003), procurando el cambio educativo y la transformación de la realidad a partir de una toma de conciencia de los docentes en ese proceso de cambio. En concreto, esta investigación *mixed methods* incluye un modelo de investigación-acción colaborativa<sup>7</sup> (Blández, 1996; Fraile, 1993, García Ruso 1993, 1997; Viciano, 1996) que tiene una gran relevancia en nuestro estudio, debido a su utilidad como estrategia de formación permanente del profesorado, tanto a nivel de investigación e indagación sobre la propia práctica como en el desarrollo de actitudes y hábitos reflexivos y críticos en la acción (Fraile, 1993).

Por tanto, concebimos la I-A en este estudio como un proceso reflexivo que va a vincular la investigación con la acción y la formación sobre la práctica (Bartolomé, 1986), con la participación de un experto externo que, de alguna manera, va a facilitar dicho proceso. Esta concepción la podemos observar en el triángulo de Lewin (cit. Latorre, 2003, p. 24) (ver figura IV.13), que contempla la investigación, la acción y la formación como los tres pilares básicos en el desarrollo profesional del docente.

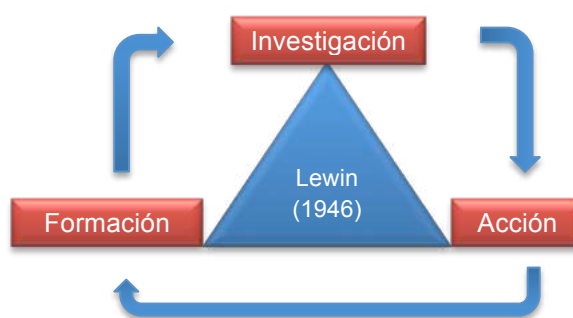


Figura IV.13: Elementos esenciales para el desarrollo del profesorado, citado por Latorre (2003, p. 24).

Se trata, por tanto, de mejorar la práctica educativa a partir de una dinámica colaborativa de ciclos de acción y reflexión sobre dicha práctica (Latorre, 2003). Este trabajo

<sup>7</sup> Blández (1996) la define como aquella en la que un investigador principal requiere la colaboración de un grupo de docentes para poder desarrollar la investigación en la que el investigador principal determina el objeto de estudio (inclusión del alumnado con DM en EF) a partir de la creación de un grupo de trabajo.



compartido va a favorecer, sin duda, el desarrollo profesional de los docentes (Marcelo, 1995).

Siguiendo a Carr & Kemmis (1988) y Elliot (2000, 2005), entre otros, la I-A en nuestro estudio seguirá un modelo en espiral de ciclos de investigación (ver figura IV.14) conformado por las siguientes 4 fases:

- *Clarificación y diagnóstico del problema (planificación)*. En nuestro caso, nos centraremos en la dificultad para incluir al alumnado con DM en EF, realizando un diagnóstico de la situación y analizando los datos extraídos a partir de la observación y los cuestionarios, fundamentalmente.
- *Formular estrategias de acción para afrontar y resolver el problema (acción)*. A partir del diseño de la investigación, se llevaron a cabo reuniones periódicas para analizar las propuestas que emanaban de la programación de aula, estableciendo los criterios de adaptación e intervención pertinentes que facilitaron el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad motriz en las tareas de la clase de EF.
- *Puesta en práctica y evaluación de dichas estrategias de acción (observación)*. La puesta en práctica de las estrategias docentes inclusivas se ha llevado a cabo mediante las unidades didácticas experimentales y su evaluación a través de cuestionarios al alumnado, cuaderno del profesor y la observación sistemática.
- *Análisis de los resultados y reflexión, que nos conduce a una nueva situación problemática* que puede o no surgir de la propia investigación, a partir de un replanteamiento o feedback que invite a una reflexión sobre el diseño y a la elaboración de propuestas didácticas cada vez más ajustadas.



Figura IV.14: Proceso y momentos de la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1998, p. 197).

Dentro de las tres modalidades de I-A que proponen Carr & Kemmis (1988), Colás y Buendía (1994), Kemmis & McTaggart (1988) y Latorre (2003), nos decantamos por una combinación entre la I-A práctica (comprender la práctica) y crítica (transformar la práctica), donde se busca la reflexión y el cambio en las prácticas para facilitar la inclusión del alumnado con DM; y donde el investigador principal actúa como moderador y colaborador del proceso de transformación de dicha práctica, a partir de la inquietud de un grupo de docentes por agruparse para resolver juntos los problemas que atañen a su práctica educativa y vinculando los procesos de investigación con la innovación y el desarrollo profesional. Se trata, por tanto, de una investigación-acción colaborativa (Bartolomé, 1997; García Russo, 1994; Latorre, 2003), en la que el *docente* y la *colaboración* se convierten en los pilares esenciales de esta estrategia.

La investigación colaborativa, que es considerada por algunos autores (Latorre et al., 1998) como una modalidad de la investigación-acción, presenta una serie de ventajas e inconvenientes que hemos considerado a la hora de iniciar esta investigación, tomando como referencia la propuesta de Devís (1996, p. 75), que podemos observar en la tabla IV.3.

Tabla IV.3: Algunas ventajas e inconvenientes de la investigación-acción colaborativa (Devis, 1996, p.75).

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Oportunidades para la mejora y desarrollo profesional.</li> <li>-Presenta oportunidades para la reflexión y discusión del profesorado sobre su práctica.</li> <li>-Oportunidad para generar conocimiento profesional compartido.</li> <li>-Divide el trabajo entre sus miembros.</li> <li>-Elimina el aislamiento profesional.</li> <li>-Mantiene la motivación entre sus miembros.</li> <li>-Se aprende del trabajo de todos los participantes.</li> <li>-Posee beneficios para el alumnado puesto que reciben las enseñanzas de un profesor reflexivo inmerso en este tipo de trabajos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pueden aparecer conflictos y deterioro en las relaciones entre los participantes.</li> <li>-Puede ser una experiencia frustrante para el investigador.</li> <li>-Problemas y reservas en las clases, como consecuencia de la presencia de un observador.</li> <li>-Falta de reconocimiento externo a la propia participación en la investigación.</li> </ul>

Como podemos comprobar, son muchas más las ventajas que los inconvenientes cuando adoptamos este tipo de metodología y, por tanto, encontramos más virtudes que defectos a la hora de servirnos de ayuda para afrontar con garantías este estudio.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la I-A presenta las siguientes características metodológicas, que podemos aplicar a nuestro estudio y que McKernan (1999, p. 52) resume en los siguientes puntos:

- El interés de la investigación se centra en el problema que plantea la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF para los docentes participantes en dicha investigación.
- Han participado en el grupo de trabajo docentes que han mostrado interés en dar respuesta a dicha problemática y que tienen alumnado con DM en sus clases.
- La investigación se realiza en el propio entorno educativo donde se encuentra el problema.
- Los miembros del grupo de trabajo participan colaborativamente en la investigación y en la puesta en práctica de las posibles soluciones.
- Se analizan los casos puntuales, es decir, el alumnado con DM que forma parte del grupo-clase de cada docente; compartiéndose la toma de decisiones sobre la intervención en la práctica.
- Los problemas, los propósitos y las estrategias pueden cambiar a medida que avanza la investigación, lo que nos puede llevar a una redefinición de la situación del objeto de estudio.
- Es fundamental analizar, debatir y reflexionar colaborativa y críticamente sobre la intervención docente.
- A partir de la reflexión colectiva, la I-A pretende liberar al profesorado de los supuestos que subyacen e interfieren en la mejora y ajuste de sus tareas (desde el punto de vista inclusivo) en la práctica, así como dotarles de una mayor autonomía. Asimismo, procura dar poder y autonomía al grupo de investigación, asumiendo sus miembros responsabilidades en la toma de decisiones.

Para Kemmis & McTaggart (1988) las metas de la investigación-acción van a ser la comprensión y mejora de la práctica, es decir, mejorar y transformar la práctica educativa, a partir del diseño reflexivo de dinámicas de grupos que participen *críticamente* y colaboren en las distintas fases de una investigación: planificar, actuar, observar y reflexionar. Desde nuestra perspectiva, constituye, también, un modelo válido de formación permanente del profesorado. Estos autores ya caracterizaron en su momento los rasgos más destacados de la investigación acción que, aplicado a nuestra investigación, podemos decir que:

- Es participativa. El docente participa con el objetivo de mejorar su práctica.
- Sigue un modelo en espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa. Los docentes se agrupan y toman decisiones en conjunto.

- Crea comunidades autocríticas de docentes que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Requiere el registro sistemático de las reflexiones durante todo el proceso de investigación.

La I-A<sup>8</sup> se va a caracterizar, entre otras cosas, por su valor interpretativo (concibiendo al profesor como un observador participante de su práctica, que reflexiona sobre lo que allí observa), participativo (proceso por el cual un grupo de profesores indagan en el conocimiento de los problemas para tratar de solucionarlos) y evaluativo (a partir de la recogida y análisis de la información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo). Además, todo este proceso deberá conducir, necesariamente, a un desarrollo del conocimiento profesional que pone el énfasis en una reflexión crítica centrada en los casos concretos de la práctica educativa en la que el profesorado está involucrado profesionalmente. Por tanto, se invita a al profesorado a que investigue sobre su propia práctica, con el apoyo de un agente formador (el propio doctorando, en este caso), cuyo objetivo consiste en facilitar el camino hacia la inclusión del alumnado con DM en el grupo-clase. El SIAC se orientó, por tanto, a incentivar al profesorado a “cuestionar sus propias ideas y prácticas” y a generar sus propias estrategias y teorías sobre los distintos casos, tal y como plantea Kemis (1988, p. 174), en lugar de aplicar teorías a modo de recetas generales. Se trata, por tanto, de un proceso colaborativo y auto-reflexivo vinculado con el “sentido de responsabilidad respecto a la mejora de la práctica” (Kemmis, 1988, p. 174).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, la I-A se justifica en esta investigación por su gran potencial para dar respuesta al objetivo n.º 3 de la investigación: “Conocer y valorar la incidencia del trabajo colaborativo del profesorado en la mejora de su intervención docente inclusiva”.

---

<sup>8</sup> Bisquerra (2004) relaciona este concepto con los procesos de investigación en el aula, investigación colaborativa, participativa, etc, y que tiene el propósito de mejorar la calidad de las acciones educativas.

En nuestro estudio, el SCIA se organizó teniendo en cuenta los momentos planteados por Carr & Kemmis (1988) y Elliot (2000, 2005), y los objetivos planteados, como se observa en la tabla IV.4, donde se presenta la estructura general de los contenidos desarrollados en las sesiones del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA).

Tabla IV.4: Contenidos desarrollados en las sesiones del SCIA.

Sesión	Contenidos desarrollados
<p style="text-align: center;"><b>0</b> (previa) <b>(15/12/2005)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del profesorado que va a formar parte del SCIA.</li> <li>• Presentación y entrega de documentación sobre del proyecto de investigación: objetivos, método, fases...</li> <li>• Presentación de este seminario como propuesta para formar parte del proyecto de Grupos de Trabajo subvencionados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.</li> <li>• Objetivos del SCIA: la investigación-acción colaborativa como modelo para implicar al grupo en los cambios que ayuden a mejorar la práctica educativa a partir de una reflexión conjunta sobre nuestro problema común: la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.</li> <li>• El proceso y los momentos de la investigación-acción.</li> <li>• Reflexión sobre la experiencia piloto llevada a cabo durante el curso 2004/05.</li> <li>• Discusión y primera toma de contacto sobre distintos conceptos básicos que forman parte del proyecto de investigación: atención a la diversidad, discapacidad motriz, inclusión, integración, exclusión, investigación-acción colaborativa, modelo didáctico en EF, problemas para incluir al alumnado con DM en las clases, etc.</li> <li>• Toma de acuerdo sobre el calendario de reuniones de seguimiento del SCIA.</li> <li>• Entrega de artículo (Ríos, 2004) para el análisis y la discusión en la próxima reunión.</li> <li>• Propuesta de orden del día para la próxima reunión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>1</b> <b>(12/01/2006)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de un breve resumen sobre el contenido tratado en la reunión anterior.</li> <li>• Orden del día y objetivos de la sesión.</li> <li>• Torbellino de ideas: inclusión vs integración (video explicativo), dificultades para incluir al alumnado con DM en las clases, necesidades de formación del profesorado, etc.</li> <li>• Análisis de los descriptores de competencia personal de los casos de alumnado con DM.</li> <li>• Análisis y discusión sobre el artículo entregado en la reunión anterior. Entrega de bibliografía de ampliación.</li> <li>• La inclusión: la necesidad de partir de un compromiso personal y profesional y contar con las herramientas didácticas necesarias.</li> <li>• Conclusión: reflexión sobre las tareas comunes al grupo y su alcance inclusivo: los criterios de intervención docente en la práctica.</li> <li>• Expectativas de este proyecto de investigación y del SCIA.</li> <li>• El momento actual de la investigación-acción.</li> <li>• Orden del día para la siguiente sesión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>2</b> <b>(26/01/2006)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de un breve resumen sobre el contenido tratado en la sesión anterior.</li> <li>• Orden del día y objetivos de la sesión</li> <li>• Revisión de documentos curriculares: programaciones de aula y unidades didácticas a desarrollar. La concreción de las adaptaciones curriculares en el diseño de las tareas.</li> <li>• Análisis de la propuesta general de adaptación de las tareas motrices (Ruiz, 1994).</li> <li>• Las adaptaciones curriculares en EF desde una perspectiva inclusiva. Ejemplos de concreción en las tareas concretas aportadas por los distintos miembros del SCIA.</li> <li>• Discusión y toma de acuerdos sobre alternativas didácticas para la inclusión en las distintas tareas planteadas.</li> <li>• Conclusiones de la sesión y orden del día para la siguiente.</li> </ul>

Sesión	Contenidos desarrollados
<p style="text-align: center;">3 (09/02/2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recapitulación de lo tratado hasta la fecha. Cuestiones relevantes a tener en cuenta para el desarrollo del SCIA en lo sucesivo: los descriptores de competencia personal de los casos de alumnado con DM, la reflexión sobre las distintas estrategias didácticas (especialmente la adaptación de las tareas) y su potencial para incluir al alumnado con DM en la práctica y, finalmente, los criterios de intervención docente.</li> <li>• <i>Plan de trabajo 1:</i> Análisis y discusión, desde una perspectiva inclusiva, de situaciones prácticas (tareas) que forman parte de la propuesta general para todo el grupo y que están incluidas dentro de la programación anual del profesorado. Su concreción dentro del diseño de la unidad didáctica.</li> <li>• Conclusiones y orden del día de la siguiente reunión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">4 (23/02/2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve resumen de lo tratado en la sesión anterior.</li> <li>• Orden del día y objetivos de la sesión.</li> <li>• <i>Valoración del plan de trabajo 1:</i> Puesta en común y reflexión colaborativa sobre la puesta en práctica de las tareas que han sido objeto de discusión y acuerdos en el plan de trabajo 1 elaborado en la sesión anterior. Dificultades, avances y propuestas de mejora desde una perspectiva inclusiva.</li> <li>• <i>Plan de trabajo 2:</i> Análisis y discusión, desde una perspectiva inclusiva, de situaciones prácticas (tareas) que forman parte de la propuesta general para todo el grupo y que están incluidas dentro de la programación anual del profesorado. Su concreción dentro del diseño de la unidad didáctica.</li> <li>• Momento actual de la investigación-acción.</li> <li>• Conclusiones y orden del día de la siguiente sesión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">5 (09/03/2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve resumen de las cuestiones tratadas en la sesión anterior.</li> <li>• Orden del día y objetivos de la sesión</li> <li>• <i>Valoración del plan de trabajo 2:</i> Puesta en común y reflexión colaborativa sobre la puesta en práctica de las tareas que han sido objeto de discusión y acuerdos en el plan de trabajo 2 elaborado en la sesión anterior. Dificultades, avances y propuestas de mejora desde una perspectiva inclusiva.</li> <li>• <i>Plan de trabajo 3:</i> Análisis y discusión, desde una perspectiva inclusiva, de situaciones prácticas (tareas) que forman parte de la propuesta general para todo el grupo y que están incluidas dentro de la programación anual del profesorado. Su concreción dentro del diseño de la unidad didáctica.</li> <li>• Conclusiones y orden del día de la siguiente sesión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">6 (23/03/2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recapitulación sobre los aspectos fundamentales vinculados con los planes de trabajo 1 y 2.</li> <li>• Orden del día y objetivos de la sesión.</li> <li>• <i>Valoración del plan de trabajo 3:</i> Puesta en común y reflexión colaborativa sobre la puesta en práctica de las tareas que han sido objeto de discusión y acuerdos en el plan de trabajo 3 elaborado en la sesión anterior. Dificultades, avances y propuestas de mejora desde una perspectiva inclusiva.</li> <li>• <i>Plan de trabajo 4:</i> Análisis y discusión, desde una perspectiva inclusiva, de situaciones prácticas (tareas) que forman parte de la propuesta general para todo el grupo y que están incluidas dentro de la programación anual del profesorado. Su concreción dentro del diseño de la unidad didáctica.</li> <li>• Presentación y discusión sobre el análisis de la tercera sesión del diagnóstico inicial correspondiente a cada uno de los docentes. Se presenta una gráfica orientativa teniendo en cuenta el sistema de categorías de observación elaborado, que se proyecta en la reunión. Además de una reflexión colaborativa, se propone que se planteen alternativas de intervención desde una perspectiva inclusiva.</li> <li>• Valoración general de la marcha del SCIA.</li> <li>• Conclusiones y orden del día de la siguiente sesión.</li> </ul>

Sesión	Contenidos desarrollados
7 (06/04/2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resumen del contenido tratado en la sesión anterior.</li> <li>Orden del día y objetivos de la sesión.</li> <li><i>Valoración del plan de trabajo 4:</i> Puesta en común y reflexión colaborativa sobre la puesta en práctica de las tareas que han sido objeto de discusión y acuerdos en el plan de trabajo 4 elaborado en la sesión anterior. Dificultades, avances y propuestas de mejora desde una perspectiva inclusiva.</li> <li><i>Plan de trabajo 5:</i> Análisis y discusión, desde una perspectiva inclusiva, de situaciones prácticas (tareas) que forman parte de la propuesta general para todo el grupo y que están incluidas dentro de la programación anual del profesorado. Su concreción dentro del diseño de la unidad didáctica.</li> <li>Análisis de dificultades encontradas hasta el momento para facilitar la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Propuestas de mejora del grupo de trabajo.</li> <li>Propuesta de elaboración de una ficha personal o documento concreto de adaptación curricular que contenga diversa información sobre la evolución del alumnado con DM. Toma de acuerdos sobre los aspectos que deben contemplarse en la misma, a partir del análisis de los documentos de adaptación curricular trabajados en cada centro.</li> <li>Conclusiones y orden del día de la siguiente sesión.</li> </ul>
8 (20/04/2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resumen del contenido tratado en la sesión anterior.</li> <li>Orden del día y objetivos de la sesión.</li> <li><i>Valoración del plan de trabajo 5:</i> Puesta en común y reflexión colaborativa sobre la puesta en práctica de las tareas que han sido objeto de discusión y acuerdos en el plan de trabajo 5 elaborado en la sesión anterior. Dificultades, avances y propuestas de mejora desde una perspectiva inclusiva.</li> <li>A partir del análisis de los documentos de adaptación curricular de cada centro, se elabora una ficha general de manera provisional, teniendo en cuenta los distintos aspectos considerados por el grupo. Se acuerda revisarla para reflexionar en próximos seminarios sobre su utilidad en la práctica.</li> <li>Propuesta de fecha para la aplicación y filmación de la unidad didáctica final. Análisis de los distintos diseños de unidades didácticas de los docentes y toma de acuerdos.</li> <li>Conclusiones y orden del día para la siguiente sesión.</li> </ul>
9 (18/05/2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resumen sobre el contenido tratado en la sesión anterior.</li> <li>Orden del día y objetivos de la sesión.</li> <li>Puesta en común y discusión sobre la tarea propuesta en la sesión anterior: "diseño de una tarea motriz para cada una de las subcategorías presentadas en la sesión 6".</li> <li>Recapitulación general: dificultades encontradas, avances y propuestas de mejora.</li> <li>Conclusiones y orden del día de la siguiente sesión.</li> </ul>
10 (25/05/2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema general de los contenidos tratados en el SCIA</li> <li>Valoración general de la experiencia por parte de los docentes que han participado en este SCIA.</li> <li>Perspectivas de futuro.</li> </ul>

La I-A se identifica, por tanto, con una herramienta metodológica muy útil para afrontar y resolver los problemas de la práctica educativa, constituyendo una estrategia fundamental para el desarrollo profesional del docente. Este desarrollo debe generar profesionales críticos para posibilitar los cambios educativos. Moreira y Torres (2010) establecen una serie de cualidades que debe tener en cuenta un profesional cuando pone en práctica esta metodología, como podemos observar en la figura IV.15.

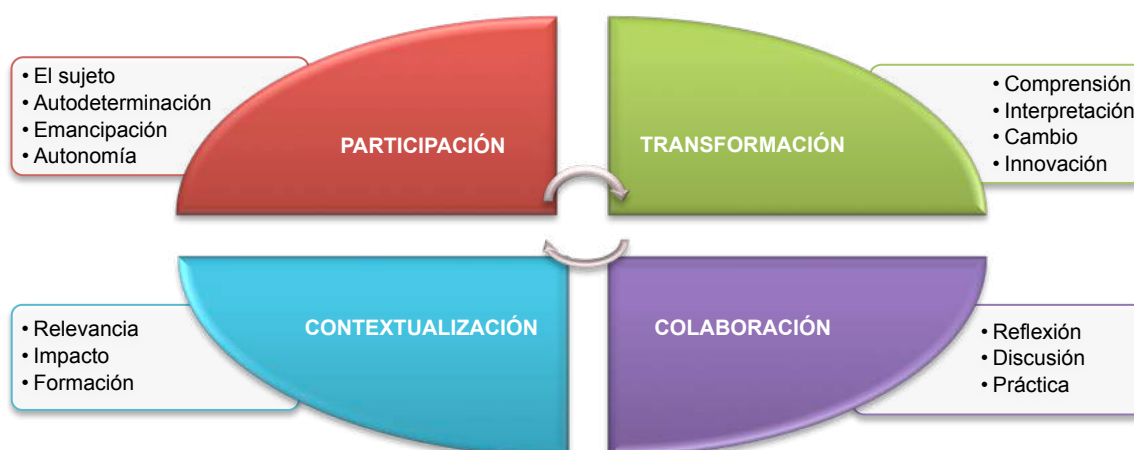


Figura IV.15: Cualidades de la investigación-acción (Moreira y Torres, 2010, p. 248).

A modo de síntesis, diremos que la I-A se ha mostrado como un modelo eficaz para abordar los problemas de la práctica real de los docentes de EF que han participado en esta investigación y, en consecuencia, para mejorarla. Además, este grupo de profesores ha mostrado siempre un gran compromiso debido, entre otras cosas, a una problemática común compartida a la que se trató de dar respuesta de forma colaborativa. Por ello, coincidimos con los secretos o bondades de esta metodología que plantea Blández (1996), entre las que destacamos: la mejora de la autoestima profesional, la ruptura con la soledad del docente, la colaboración en la formación de un docente reflexivo y curioso con su práctica, capaz de introducir cambios para mejorarla. Para Axpe (2005), la I-A representa una alternativa a la concepción positivista y propone una visión de la práctica educativa como un espacio de investigación y desarrollo de profesionales reflexivos y críticos que tomen decisiones de forma colaborativa, a partir de los problemas de su práctica educativa, con el objetivo de comprenderla y mejorarla.

### IV.2.3. El estudio de casos

Aunque para autores como Latorre et al. (1996), Sabariego, Massot y Dorio (2004) y Sandín (2003) constituye un método de investigación cualitativa, otros como Rodríguez, Gil y García (1996) y Wolcott (1992) no consideran el estudio de casos como un método, sino como una estrategia de la investigación cualitativa. Para Stake (1994):



El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados [...] El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación. (p. 236-237).

Por tanto, considerando el carácter de esta investigación, destacaremos la vertiente cualitativa del estudio de casos como una estrategia metodológica de investigación. Asimismo, Moreira (2002) plantea que las técnicas e instrumentos de recogida de datos usadas en ella pueden variar e incluir tanto enfoques cualitativos como cuantitativos.

Teniendo en cuenta propuestas como las de Arnal et al. (1992), Bogdan & Biklen (1982), Cohen & Manion (1990), Rodríguez, Gil y García (1996), Stake (2005) y Yin (2009), esta investigación se identifica con un *estudio de casos múltiples*, porque se utilizan varios casos únicos a la vez para indagar en nuestro objeto de estudio. Si tenemos en cuenta una clasificación anterior de Stake (1994, 1998), estaríamos ante un *estudio colectivo de casos* o *estudio de casos naturalista*, que pretende enfatizar su carácter interpretativo. Por otra parte, lo consideramos un estudio orientado a nivel *micro* y *mesocontextual* (Devís, 1996) del sistema educativo, porque la acción se desarrolla en varios centros educativos a la vez, utilizándose los mismos procedimientos de recogida y análisis de información.

Por tanto, en esta investigación consideramos un doble estudio *colectivo de casos* o *casos múltiples*<sup>9</sup>, ya que consideramos como casos tanto a los docentes como al alumnado con DM, combinando técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas.

El estudio de casos constituye una alternativa metodológica debido, entre otras cosas, a la complejidad del fenómeno a estudiar. Así, el alumnado con DM presenta, normalmente, alteraciones motrices distintas debido a la intensidad o el lugar donde se ha producido la lesión cerebral o espinal, en nuestro caso. La incorporación de estrategias docentes inclusivas, que incluirán la adopción de criterios de adaptación e intervención en la práctica, permitirá dar respuesta a la diversidad y comprender los contextos educativos en los que desarrollamos nuestra labor docente, adoptando las estrategias adecuadas que permitan adaptar dichos criterios a otras poblaciones con

---

<sup>9</sup> Autores como Marcelo (1991) o Devís (1994) hablan de estudios “multicaso”.

discapacidad. Asimismo, mediante este doble estudio de casos (alumnado con DM y profesorado), se pretende comprender el fenómeno de la inclusión desde la percepción de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como vía de transformación de la práctica educativa vinculada con la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Para ello hemos seguido un diseño de la investigación que obedece a un modelo A-B (antes-después), formado por dos unidades didácticas analizadas por cada profesor (al principio y al final), mediatizadas por un proceso de I-A colaborativa, que finalizará antes de la aplicación de la segunda unidad didáctica. Este diseño parte del compromiso de la investigación con la intervención docente, con el objeto de contrastar el efecto de la misma en la transformación de la práctica educativa.

Por tanto, aunque la I-A con estudio de casos (Stenhouse, 1985) no supone de antemano que sus descubrimientos sean generalizables, podemos considerar que las conclusiones de nuestro estudio pueden servir de referencia en situaciones educativas semejantes, donde los problemas docentes pueden ser compartidos. Así, estas referencias aludirían a la transferencia de estrategias docentes inclusivas para mejorar la intervención en la práctica.

Teniendo en cuenta la propuesta de Pérez Serrano (1998, p. 91), este estudio de casos cualitativo presenta una serie de propiedades fundamentales: la *particularización* (se centra en la comprensión de la realidad educativa particular: la inclusión), la *descripción* (el producto final es una descripción rica y densa, tanto de cada caso como del objeto de estudio), la *heurística* (mejora de la comprensión sobre los casos y el objeto de estudio) y la *inducción* (se basan en el razonamiento inductivo; las teorías, los conceptos o las hipótesis surgen de la valoración de los datos generados en el propio contexto).

Paralelamente, dentro de las distintas clasificaciones aportadas sobre los tipos de estudios de caso (Pérez Serrano, 1988; Moreira, 2002; Stenhouse, 1985), se plantea el *estudio de caso investigación acción*, que es el que va a caracterizar esta investigación (ver figura IV.16).



Figura IV.16: Mapa conceptual para estudio de casos, adaptado de Moreira (2002, p. 13), para esta investigación.

Por último, podemos decir que el estudio de casos se presenta como una estrategia de investigación fundamental en nuestro estudio y que, entre otras ventajas, presenta la de “aportar la posibilidad de contrastar la información obtenida parcialmente con cada caso analizado, (...) favorecer el trabajo cooperativo (...) y contribuir al desarrollo profesional, al propiciar la reflexión sobre la práctica y la comprensión del caso a través de la búsqueda de información desde distintas perspectivas” (Latorre et. al, 1996, p. 237). En definitiva, nos va a permitir identificar mejor las necesidades concretas de cada individuo para facilitar su inclusión en el grupo de la clase a través de una intervención docente adecuada. Por último, nos va a proporcionar la experiencia necesaria para poder afrontar cualquier situación vinculada con la inclusión del alumnado con DM en EF en otros contextos educativos.

#### IV.2.4. La metodología observacional

La metodología observacional se caracteriza, entre otras cosas, por llevarse a cabo en un contexto natural o habitual, cuestión que le confiere un cierto grado de flexibilidad y capacidad de adaptación para extraer información sobre distintos comportamientos y/o

contextos concretos; aunque, como cualquier método, también está sometido a una cierta disciplina y rigor científico. Es lo que Anguera (2010, p. 123) denomina “la cara y cruz de la moneda”. Consideramos que ambos aspectos son fundamentales en esta investigación, que se enmarca en un contexto educativo, natural y ecológico (sesiones de EF en tres centros preferentes de atención al alumnado con DM de Educación Secundaria), y que necesita de esa doble concepción de la observación para poder justificar ciertos cambios en las conductas inclusivas del alumnado y del profesorado participante en este estudio.

Para Anguera (1990) la observación como método se va a caracterizar por ser un:

procedimiento que pretende articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con la adecuada interpretación de su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en el contexto indicado, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro del marco específico de conocimiento en que se sitúa. (p. 128).

Este procedimiento se inicia con una fase exploratoria, que desemboca en la *delimitación del problema* y los objetivos de la observación, continúa con la *recogida y análisis de los datos* y finaliza con la *interpretación y comunicación de los resultados*, que configuran en su conjunto las distintas fases de la metodología observacional (Anguera, 1992, 2010).

Teniendo en cuenta su vinculación con los paradigmas de investigación educativa, podemos vincular la metodología observacional con un planteamiento cuantitativo o cualitativo, dependiendo de la fase en la que nos encontremos. Así, Anguera (2004, 2010), plantea que, mientras en la fase de recogida de datos predomina la perspectiva cualitativa, en la segunda fase o de análisis de los datos predomina la integración de lo cuantitativo y lo cualitativo (más que la complementariedad), con la realización del proceso de registro y codificación de los datos. Por último, se produce un predominio de lo cuantitativo en la tercera fase o análisis y control de la calidad de los datos, para volver a lo cualitativo en la cuarta fase o interpretación de los resultados. En resumen, “si la metodología cualitativa nos ayudó en la obtención del dato, la cuantitativa nos suministra los recursos analíticos para su tratamiento más conveniente” (Anguera, 2010, p. 128). Por tanto, se justifica la participación de la metodología observacional en la adopción de una

postura de complementariedad entre la metodología cuantitativa y la cualitativa en esta investigación.

Para ilustrar con mayor claridad dicha complementariedad, Anguera (2011a) presenta la siguiente propuesta (ver figura IV.17), que relaciona las vertientes cualitativa y cuantitativa con el proceso de la metodología observacional.



Figura IV.17: Complementariedad en el proceso de la metodología observacional (Anguera, 2011a, p. 5).

Con relación a la sistematización de la observación, hemos optado por la *observación sistematizada o sistemática*, que, además, es la más común en la investigación educativa (Anguera, 1992). Esta observación tiene una serie de características, según Anguera (1992, p. 45-47) y que hemos adaptado a este estudio:

- *Es específica y definida*, a partir de de la delimitación de nuestro problema: la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.
- *Se fija previamente el tipo de datos a recoger*, teniendo en cuenta el marco teórico y los objetivos de la investigación.
- *Se emplea un instrumento de observación “ad hoc” (formato de campo combinado con un sistema de categorías)*, que eleva el grado de control y seguimiento del comportamiento observado, a partir del registro y categorización de la conducta de un sujeto (Blanco, 1993).

- *Se trata de evitar prejuicios y sesgos en la investigación* a partir del control tanto del observador como del observado. Para ello, se lleva a cabo un proceso de formación y entrenamiento de los observadores para el control de la calidad del dato (fiabilidad) y pruebas para validar el instrumento de observación.
- *La cuantificación de la observación* nos ha permitido una mayor comprensión de los registros, facilitando el proceso de interpretación y triangulación de los datos.
- Debe responder a los objetivos correspondientes planteados en la investigación (objetivo n.º 1, fundamentalmente).

El proceso de la observación sistemática se realizó en las dos fases de la investigación (fase A o inicial y fase B o final), con el objeto de observar los posibles cambios producidos en la práctica educativa, desde un punto de vista inclusivo, teniendo en cuenta la dinámica seguida en el seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA) llevado a cabo entre dichas fases. Esta observación se realizó a partir de la filmación en video de las sesiones correspondientes y de la grabación en audio del discurso del profesorado participante, intentando discriminar las intervenciones docentes que provocaron la exclusión, integración o inclusión del alumnado con DM. Asimismo, se utilizó la información obtenida a través del proceso de observación sistemática para triangularla con los datos procedentes de otras técnicas de investigación utilizadas en este estudio.

En otro orden de cosas y teniendo en cuenta el grado de participación del observador (Anguera, 1992), en nuestro estudio consideramos la *observación externa o no participante*, ya que el investigador no pertenece al grupo objeto de estudio, aunque cuenta con el consentimiento de éste en el papel de observador. Dentro de ésta, consideramos la forma *directa* de observación no participante ya que su objetivo consiste en interpretar y codificar las conductas del alumnado con DM y del profesorado observadas en las tareas (unidad de análisis) de EF y transferirlas al instrumento de observación (sistema de categorías).

Llegados a este punto, es necesaria la diferenciación de la observación como método y como técnica y su caracterización en el contexto de esta investigación. Para Anguera (1992):

La ocurrencia exclusiva de conductas espontáneas y el carácter de naturalidad de la situación confieren el carácter definitorio a tal metodología; (...), por el contrario, en situaciones (...) de

laboratorio, (...), la observación se reduce a una técnica de recogida de datos o suministro de información que, en cualquier caso, estará subordinada a la metodología seguida. (p. 170).

Considerando los criterios de análisis de los datos observacionales (Anguera, Blanco y Losada, 2001), vamos a caracterizar el diseño observacional de esta investigación teniendo en cuenta el desarrollo de estos criterios (unidades de estudio, temporalidad y dimensionalidad).

En consecuencia, podemos afirmar que nos encontramos ante un diseño observacional de tipo *idiográfico/de seguimiento/multidimensional (I/S/M)* (ver figura IV.18 y IV.19). Nuestro estudio posee un carácter *idiográfico*, ya que tratamos de focalizar la atención sobre un solo sujeto observado (alumno DM). Asimismo, se registra lo largo de un período de tiempo más o menos prolongado (*de seguimiento*). En concreto, queremos observar el nivel de inclusión del alumnado con DM a partir de la intervención docente. La observación se ha realizado durante dos períodos distintos (octubre-noviembre de 2005 y mayo-junio de 2006). Por último, observamos distintos niveles de respuesta (varias dimensiones) de este alumnado (*carácter multidimensional*).

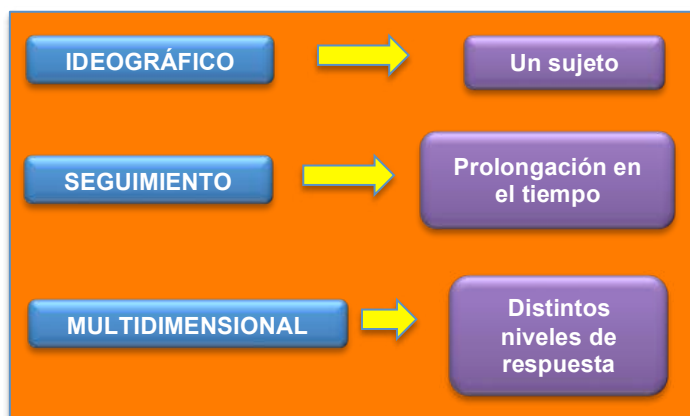


Figura IV.18: Análisis de datos observacionales en la investigación (adaptado de Anguera, 1992).

Por tanto, podemos representar el diseño utilizado en nuestra investigación en la siguiente estructura base general (ver figura IV.19), que contiene todas las posibilidades (ocho) que pueden presentarse en los diseños observacionales:

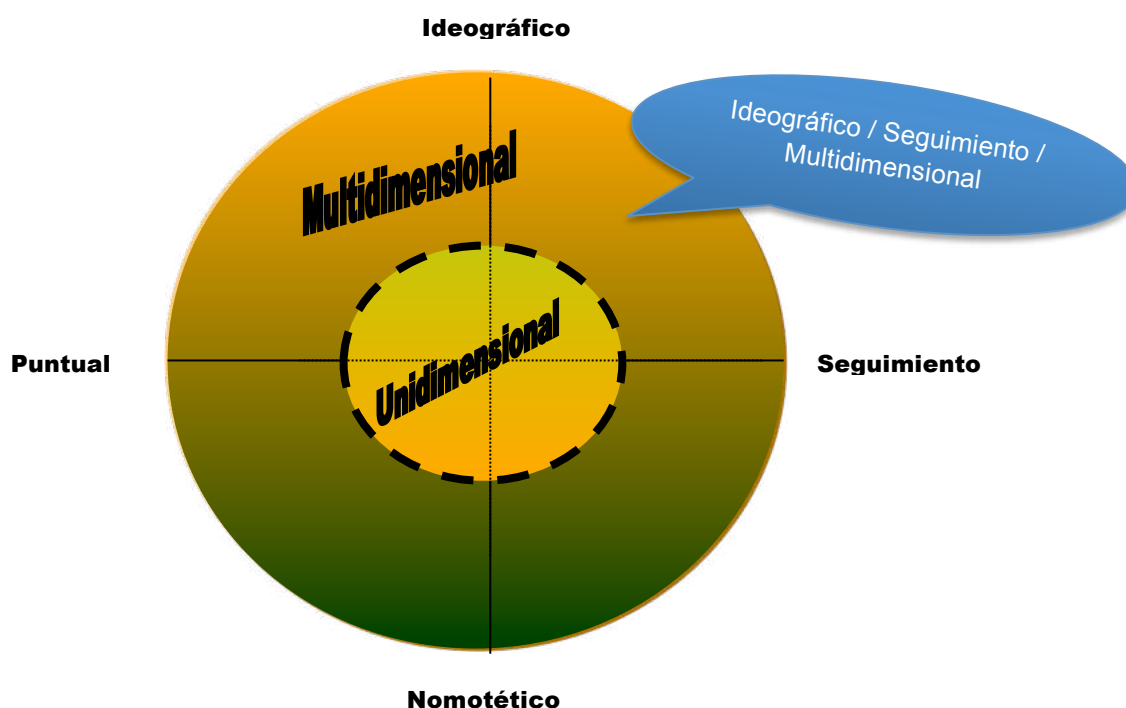


Figura IV.19: Diseño observacional de la investigación (adaptado de Anguera, 2007).

Una vez propuesto el diseño observacional, desarrollamos el instrumento de observación correspondiente, que se explica con mayor detalle en el apartado IV.6. La metodología observacional, por tanto, juega un papel muy importante en este estudio, que se enriquece combinándola con otras formas de obtención de datos, como es el *estudio de casos*, *la metodología selectiva* o *el análisis de contenido*.

#### IV.2.5. El análisis de contenido

Podemos considerar el análisis de contenido (AC) como una forma muy particular de análisis de la “observación documental” (López, 2002, p. 174), pudiendo utilizarse como una técnica de recogida y análisis de datos vinculada con el paradigma cualitativo (Krippendorff, 1990) o cuantitativo (Fox, 1987). También hay autores como Delgado y Del Villar (1995, p. 26) que se sitúan en una posición “intermedia o de transacción” entre ambos paradigmas.

Mientras que la visión cualitativa del AC podemos relacionarla con la aportación de “inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28), la orientación cuantitativa se refiere al “procedimiento para la categorización



de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación” (Fox, 1987, p. 709)

Independientemente de su orientación paradigmática, esta técnica nos ofrece un gran potencial para investigar sobre la naturaleza y evolución del discurso docente sobre la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF, que es nuestro objetivo. Desde esta perspectiva, nos identificamos en esta investigación con la postura complementaria que plantea Bardín (1986), que considera el AC como:

(...) un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (p. 32).

Teniendo en cuenta la definición anterior, Mayntz, Holm y Hübner (1993, p. 198), indican que *el análisis de contenido permite* (mediante la identificación y descripción, objetiva y sistemática de las propiedades lingüísticas de un texto) *obtener conclusiones sobre las propiedades no-lingüísticas de las personas y los agregados sociales.*

Llegados a este punto, y considerando las definiciones anteriores, así como el planteamiento de Elliot (1990), podemos caracterizar el AC como una técnica sistemática, objetiva, comunicativa, cualitativa y/o cuantitativa que utiliza información representativa y exhaustiva, que permite la realización de inferencias o generalizaciones<sup>10</sup>.

En cualquier caso, la utilización de esta técnica va a tener una orientación cualitativa (ver figura IV.20) en nuestra investigación, ya que nos va a permitir, entre otras cosas, realizar inferencias teniendo en cuenta la evolución del discurso docente, a partir de la reflexión sobre los documentos transcritos provenientes de las distintas sesiones del SCIA.

---

<sup>10</sup> Aunque no es una cuestión prioritaria en esta investigación, la generalización estará condicionada al contexto educativo vinculado con los casos participantes.



Figura IV.20: Orientación cualitativa del análisis de contenido en esta investigación.

El AC se emplea en investigación con distintas finalidades (Delgado y Del Villar, 1995, p. 27), que van a determinar tres formas de análisis de los datos:

- Calcular la frecuencia de ocurrencia de palabras (fundamentalmente cuantitativa).
- Conocer el tono de la referencia (fundamentalmente cualitativo).
- Realizar deducciones sobre las intenciones (fundamentalmente cualitativa).

Estos autores consideran, asimismo, dos enfoques o niveles en el AC: distinción entre lo que se hace a nivel *manifiesto* y lo que se hace a nivel *latente*. En nuestra investigación, se identifica, en el primer caso, con lo que se dice, que se corresponde con la transcripción directa de la información aportada por el profesorado en las preguntas abiertas del cuestionario y en el SCIA. En el segundo caso, se trata de codificar el significado de la información aportada, teniendo en cuenta la motivación subyacente sobre el objeto de estudio.

Se ha utilizado el AC en esta investigación para realizar deducciones sobre las intenciones comunicativas de los casos de profesores participantes y para encontrar modelos de respuesta que permita agrupar el contenido de los datos del sistema de categorías cualitativo. En este proceso, debemos tener en cuenta una serie de consideraciones, que Bartolomé (1981, p. 251) identifica con las tres fuentes de error más importantes en el AC y en las que debemos evitar caer:

- Extraer la palabra de su contexto.
- La arbitrariedad subjetiva en la categorización.
- Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

En este proceso, nos podemos encontrar con una serie de ventajas e inconvenientes en la utilización del AC. Con respecto a las primeras, destacamos las siguientes: sencillez en su aplicación, los datos pueden cuantificarse o inferirse a otros contextos, puede aplicarse a un gran volumen de información, bajo coste, etc. Entre los segundos, destacamos la posible influencia del sesgo del investigador en la elaboración del sistema de categorías (sobre todo teniendo en cuenta que la calidad de esta técnica reposa sobre la validez del sistema de categorías elaborado). Para evitar esto último, se ha optado por utilizar los criterios considerados en el sistema de categorías de observación sistemática y profundizar sobre el marco teórico vinculado con nuestro objeto de estudio. Todo ello, ha facilitado, entre otras cosas, el proceso de triangulación de los datos.

Con la utilización de esta técnica de investigación, colaboramos en el desarrollo de los objetivos de esta investigación, especialmente el objetivo n.º 3.

Para concluir este apartado, queremos resaltar que con la utilización de esta técnica se intenta incidir sobre el significado del contenido textual de las transcripciones realizadas, dándole especial relevancia a la dimensión cualitativa. Con ello, pretendemos mostrar la evolución de las ideas y creencias del profesorado sobre la inclusión del alumnado con DM en las distintas fases del proceso de la investigación.

### **IV.3. LOS PARTICIPANTES: CENTROS EDUCATIVOS Y CASOS.**

---

En esta investigación han participado seis docentes de EF y un total de ciento setenta y un (171) estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, entre los que se incluyen nueve estudiantes con DM (cuatro chicas y cinco chicos), de tres Centros Preferentes de atención al alumnado con DM de la isla de Tenerife (uno de La Laguna y dos de Santa Cruz de Tenerife).

La elección del profesorado participante en la investigación se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios o requisitos:

- Pertener al departamento de EF de alguno de los 3 centros preferentes de alumnado con DM de la zona S/C de Tenerife-La Laguna.
- No poseer formación específica acreditada sobre inclusión y estrategias para llevarla a cabo en el contexto de la práctica.
- Tener alumnado con DM en sus clases en el momento del comienzo de esta investigación.

Asimismo, se procuró y se consiguió que existiese en nuestro estudio, al menos, un caso con DM en cada nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, aspecto que, sin duda, favoreció la consistencia de los resultados del mismo.

El procedimiento empleado para contactar con los participantes consistió en una presentación formal del proyecto de investigación en el horario de departamento de cada uno de los centros participantes, invitándose al profesorado interesado a participar en el estudio. En esta reunión se propuso analizar el proyecto en los distintos departamentos y se planteó la posibilidad de que en la siguiente reunión pudieran haber propuestas concretas del profesorado sobre su posible vinculación al proyecto de investigación. A la semana siguiente se convocó una nueva reunión y se consiguió que participaran seis profesores (tres hombres y tres mujeres). Analizando su contexto de trabajo, observamos que participó todo el profesorado que tenía alumnado con DM en sus clases en esos momentos. En realidad, hubo una buena disposición general a la participación, a pesar de los grandes compromisos que debían asumir, quizás porque sintieron que se trataba de intentar dar respuesta a un problema común de su práctica: la inclusión del alumnado con DM en sus clases de EF. Aunque se trataba de un profesorado en el que predominaba una gran diversidad<sup>11</sup> y que su interés y compromiso con el proceso de investigación también fue dispar, no fue difícil conseguir su participación en la investigación. Incluso cuando comenzamos el SIAC, se observó que, mientras una parte del mismo sentía mucho interés por buscar de forma colaborativa respuestas a la problemática diaria, otra parte demandaba las respuestas en el experto externo, disminuyendo su compromiso cuando éste le invitaba a formar parte de la toma de decisiones conjunta a partir de los distintos problemas que se presentaron. Esta cuestión enriqueció aún más, si cabe, el proceso de nuestra investigación.

La selección del alumnado estuvo vinculada, necesariamente, con la selección del profesorado. Así, el alumnado participante en nuestra investigación estaba formado por

---

<sup>11</sup> Diversidad que se manifiesta tanto a nivel de formación inicial y permanente como de experiencia docente en centros preferentes de alumnado con DM.

determinados grupos-clase en los que se encontraba matriculado algún alumno con DM. Por tanto, su selección se realizó al azar, teniendo en cuenta que hubiese representación de los 4 niveles de la Educación Secundaria Obligatoria y que, además, hubiera diversidad en el grado y tipo de DM de dichos casos.

Llegados a este punto, podemos afirmar que la selección de los participantes en este estudio obedece a un criterio de muestreo no probabilístico de carácter intencional por razones de accesibilidad, fundamentalmente (Anguera, 2003a).

Para cumplir con el compromiso ético que debe tener toda investigación, se elaboró el correspondiente protocolo solicitando permiso a los distintos centros y a las respectivas familias del alumnado con DM para participar en el estudio (ver anexo X.3.7-8, pp. 679-680), no habiendo ninguna objeción al respecto. Además, se solicitó a cada centro participante una entrevista específica con cada familia del alumnado con DM, para informarle “in situ” sobre los objetivos y el procedimiento de la investigación, mostrando, en general, gran interés por la misma. Asimismo, a lo largo del proceso se fue informando a dichas familias de las cuestiones de interés que estuvieran relacionadas con sus hijos/as. También aprovechamos para informarnos sobre distintos aspectos personales que nos pudieran aportar datos sobre dicho alumnado; conocer, en definitiva, como estaban “viviendo” esta experiencia. Paralelamente, se envía la pertinente solicitud de participación al resto de familias del alumnado de los distintos grupos participantes, solicitando su colaboración, quedando el investigador a su disposición para aclarar cualquier duda al respecto.

La aceptación de los respectivos centros (a través de acuerdos de sus respectivos equipos directivos y profesorado, en sesión de Claustro), profesorado de EF participante y la aceptación de las familias (incluidas las familias del alumnado con DM), marcan el inicio formal de nuestra investigación. Así, a comienzos del mes de octubre de 2005, programamos la primera fase de la investigación (fase de filmación de una unidad didáctica), teniendo en cuenta los distintos horarios del profesorado. Destacar que todas las sesiones del profesorado participante fueron filmadas en video y audio por el propio investigador. Finalmente, envió escrito de agradecimiento y solicitud de acreditación a los centros al concluir la investigación, además del compromiso de informar sobre los resultados (ver anexo X.3.9-10, pp. 681-682).

A continuación, se describirán de forma más detallada los aspectos más relevantes de los casos que han participado en este estudio:

### IV.3.1. El profesorado

El profesorado que ha participado en esta investigación tiene, salvo P3, menos de 10 años de experiencia docente. En cualquier caso, un aspecto a resaltar es que en ningún caso tuvieron formación específica sobre la inclusión en general y con relación a la utilización de estrategias didácticas desde una perspectiva inclusiva en su formación inicial. Asimismo, se resalta como positivo el porcentaje, tanto a nivel de sexo (50% mujeres y 50% hombres) como de vinculación laboral (50 % funcionarios y 50% interinos). Finalmente, señalar que el 66.6% poseen la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (4 casos), el 16% posee otra licenciatura (1 caso) y el 50% tiene la diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física (3 casos). En la tabla IV.5. se presenta el perfil del profesorado participante.

Tabla IV.5: Perfil del profesorado participante en nuestra investigación.

CASO	EDAD (años)	SEXO	TITULACIÓN	VINCULACIÓN LABORAL	EXPERIENCIA DOCENTE
P1	20-40	Mujer	-Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. -Maestra Especialista en EF	Funcionaria con destino definitivo	6-10 años
P2	41-50	Mujer	-Otra licenciatura. -Maestra especialista en EF	Interina	6-10 años
P3	41-50	Mujer	-Maestra especialista en EF	Funcionaria con destino provisional	11 ó más años
P4	20-40	Hombre	-Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Interino	6-10 años
P5	20-40	Hombre	-Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Interino	6-10 años
P6	20-40	Hombre	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Funcionario en prácticas	1-5 años

Destacar, por último, que tanto P1 como P3 tuvieron dos alumnos con DM en alguno de sus respectivos grupos de clase, mientras que el resto del profesorado sólo tuvo uno.

### IV.3.2. Alumnado

El alumnado que participó en la investigación se encontraba ubicado en los distintos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Tenerife (La Laguna y Santa Cruz de Tenerife), dentro del contexto educativo de la educación pública de la Comunidad Canaria. Esta población la conforman 171 alumnos y alumnas de primero a cuarto de la ESO, con edades comprendidas entre los 11-13 y los 16-18 años, respectivamente.

A continuación, se presenta la distribución de las tablas de frecuencia y los correspondientes porcentajes relativos al alumnado participante en el estudio, teniendo en cuenta: el género, la edad (tanto en la fase A como en la B), el nivel, grupo y el centro:

Tabla IV.6: Datos sobre el género.

GÉNERO		Frec.	Porc.
Válidos	Hombre	90	52,3
	Mujer	81	47,1
	Total	171	99,4
Perdidos	Sistema	1	,6
Total		172	100,0
Media: 1,4737			
Desv. típ.: ,50077			

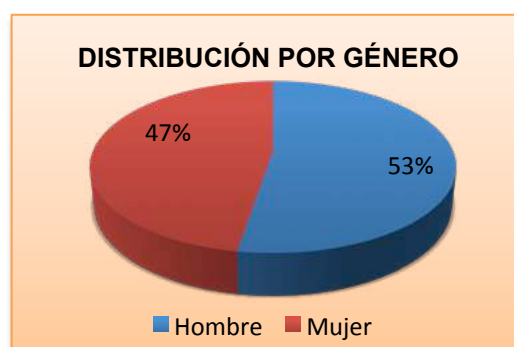


Figura IV.21: Porcentaje por género.

Con relación al género, se observa que no hay diferencias significativas, presentándose un porcentaje ligeramente superior de chicas (53%) que de chicos (47%).

Tabla IV.7: Datos sobre el nivel.

NIVEL		Frec.	Porc.
Válidos	1º ESO	69	40,1
	2º ESO	22	12,8
	3º ESO	49	28,5
	4º ESO	31	18,0
	Total	171	99,4
Perdidos	Sistema	1	,6
Total		172	100,0
Media: 2,2456			
Desv. típ.: 1,16741			



Figura IV.22: Porcentajes por niveles.

Analizando la tabla IV.7 y la figura IV.22, se observa un predominio del alumnado de 1º de la ESO en nuestra investigación (40%), mientras que el grupo de 2º de la ESO presenta el porcentaje menor de participación, con un 13%.

Tabla IV.8: Datos sobre la edad del alumnado.

EDAD (FASE A-FASE B)	FASE A		FASE B		
	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	
Válidos	11,00	2	1,2	0	0
	12,00	36	20,9	14	8,1
	13,00	34	19,8	41	23,8
	14,00	39	22,7	40	23,3
	15,00	39	22,7	39	22,7
	16,00	12	7,0	25	14,5
	17,00	6	3,5	5	2,9
	18,00	0	0	4	2,3
Total		168	97,7	168	97,7
Perdidos	Siste.	4	2,3	4	2,3
Total		172	100,0	172	100,0
Media (A-B)		13,8155		14,3036	
Desvi. típ. (A-B)		1,40844		1,40469	

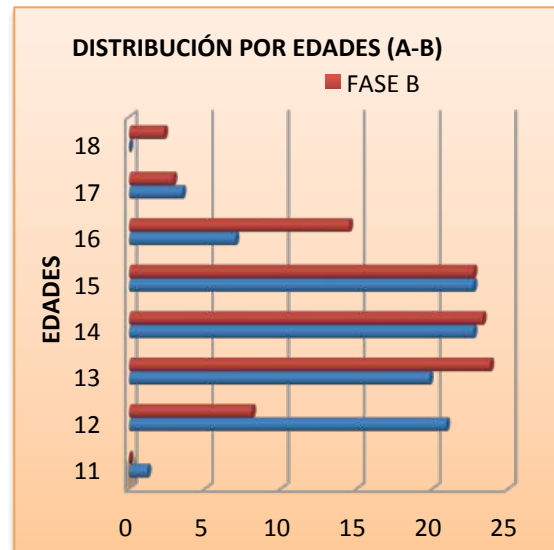


Figura IV.23: Edad y fases del estudio.

Analizando la tabla IV.8 y la figura IV.23, se observa que el mayor porcentaje de edad del alumnado participante se concentra entre los 13 y 15 años. También observamos un porcentaje alto de alumnado que comienza esta investigación con 12 años y otro que la termina con 16 años.

Tabla IV.9: Datos de los grupos.

GRUPO	Frec.	Porc.	
	Válidos		
1ªA SM	23	13,4	
1ªB SM	22	12,8	
1ªB BP	24	14,0	
2ªB BP	22	12,8	
3ªC BP	24	14,0	
3ªA AB	25	14,5	
4ªA AB	31	18,0	
Total	171	99,4	
Perdidos	Sistema	1	,6
Total		172	100,0
Media: 4,1754			
Desv. Típ: 2,05331			

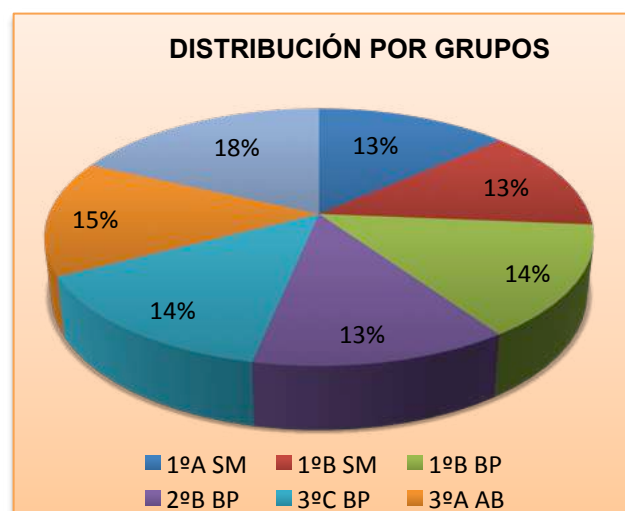


Figura IV.24: Distribución de los grupos participantes.



En cuanto a los grupos participantes (ver tabla IV.9 y figura IV.24), observamos que los participantes de los distintos grupos se distribuyen de forma equilibrada con relación al total.

Tabla IV.10: Datos de los centros.

CENTRO		Frec.	Porc.
Válidos	IES San Matías	45	26,2
	IES Benito Pérez A.	70	40,7
	IES Alcalde Bernabé	56	32,6
	Total	171	99,4
Perdidos	Sistema	1	,6
Total		172	100,0
Media:	2,0643		
Desv. Típ.	,7681		

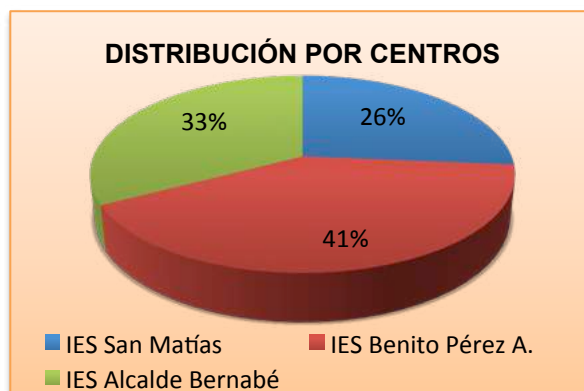


Figura IV.25: Distribución alumnado por centros.

Analizando la figura IV.25, podemos decir que el número mayor de alumnado participante se concentra en el IES Benito Pérez Armas, con un 41% del total, siendo muy similar el porcentaje del resto de centros.

A continuación, se presenta en la tabla IV.11 un resumen con las características principales de los casos de alumnado y profesorado participantes en esta investigación, realizada a lo largo del curso escolar 2005/06:

Tabla IV.11: Resumen de participantes en la investigación.

Profe-sorado	Nº de gru-pos	Nivel educativo	Centro	Nº de alumnos/s por grupo	Alumnado con DM en cada grupo
P <sub>1</sub>	1	1.º de la ESO	IES San Matías (La Laguna)	22	2 (C1 y C2)
P <sub>2</sub>	1	1.º de la ESO		23	1 (C3)
P <sub>3</sub>	2	3.º de la ESO	IES Alcalde Bernabé Rodríguez (S/C de Tenerife)	25	1 (C7)
		4.º de la ESO		31	2 (C8 Y C9)
P <sub>4</sub>	1	1.º de la ESO	IES Benito Pérez Armas (S/C de Tenerife)	24	1 (C4)
P <sub>5</sub>	1	2.º de la ESO		22	1 (C5)
P <sub>6</sub>	1	3.º de la ESO		24	1 (C6)
<b>Datos globales:</b>					
<b>6</b>	<b>7</b>	<b>1º a 4º ESO</b>	<b>3</b>	<b>171</b>	<b>9</b>

Para finalizar este apartado, presentamos el perfil del alumando con DM que ha participado en este estudio:

- **C1** es un caso con *parálisis cerebral infantil* que se desplaza con dificultad en silla de ruedas. Aunque presenta dificultades a nivel cognitivo y en el lenguaje, tiene un gran compromiso con las clase de EF y mantiene una buena relación con el resto de compañeros y compañeras del grupo de clase.
- **C2** es un caso con *parálisis cerebral infantil* que presenta deambulación autónoma asistida, es decir, que se desplaza con la ayuda de una andadora. Presenta, además, un buen nivel de comunicación y de relación con el grupo-clase.
- **C3** es un caso con *parálisis cerebral infantil* que se desplaza con alguna dificultad en silla de ruedas. Tiene un desfase cognitivo y se comunica bien con el resto de compañeros del grupo-clase.
- **C4** es un caso con una *miopatía congénita tipo Duchenne* que actualmente se desplaza con una silla de ruedas eléctrica, aunque siempre no ha sido así. Se trata de una alteración muscular degenerativa que hace que, de forma progresiva, se vaya disminuyendo la competencia motriz. Creemos que esta cuestión, unida al hecho de que presente muy buena competencia tanto a nivel cognitivo como de lenguaje oral y que su entorno familiar no sea precisamente el más favorable, hace que presente problemas de conducta en la dinámica de clase. Es probable que se trate del caso más difícil con el que hemos trabajado, tal y como se refleja en los resultados de esta investigación.
- **C5** es un caso con *parálisis cerebral atáxica* (alteración del equilibrio), caracterizada por un ligero temblor intencional, debido a la presencia de un tumor a la altura del cerebelo, del que ha sido operada, y que le ha afectado a la motricidad y al desarrollo cognitivo, fundamentalmente, requiriendo, en ocasiones, ayuda del personal auxiliar. Se desplaza con relativa autonomía (sobre todo en llano), aunque con cierta inestabilidad. Se trata de una alumna muy sociable y con un buen compromiso con las clases. Aunque su ritmo de trabajo es lento, siempre está dispuesta a participar, mostrando una buena relación con el resto de compañeros y compañeras del grupo-clase.

- **C6** es un caso con *Síndrome de West*. Se trata de una alteración psíquica que afecta, entre otras al desarrollo psicomotor. En este caso, presenta una leve hemiplejía lateral izquierda, es decir, una ligera alteración simétrica de la movilidad en el lado izquierdo del cuerpo (brazos y piernas) que, en cualquier caso, no le impide moverse y desplazarse con soltura y autonomía. Presenta un gran compromiso con el trabajo de clase y tiene una buena comunicación y relación con el resto de compañeros y compañeras del grupo-clase.
- **C7** es un caso con *espina bífida tipo Mielomelingocele*, que presenta una buena autonomía en el desplazamiento, presentando dificultades en la coordinación dinámica general. Presenta una buena relación con los compañeros y compañeras de clase y un buen compromiso hacia la participación en la dinámica de trabajo de del grupo-clase.
- **C8** es un caso con Parálisis cerebral infantil (paraparesia espástica), que se desplaza con mucha autonomía en silla de ruedas ya que presenta una buena movilidad en el tren superior. Posee un buen nivel de lenguaje y se relaciona muy bien con sus compañeros del grupo-clase. Tiene, además, un gran compromiso con el trabajo en la dinámica de las clases de EF y una buena actitud hacia el aprendizaje.
- **C9** es un caso con *parálisis cerebral infantil (paraparesia de Little)*, que se desplaza en silla de ruedas, con cierta dificultad. También se le conoce con el nombre de *diplejía espástica*, y se caracteriza porque la espasticidad asociada a la parálisis cerebral es más intensa en las piernas que en los brazos; de ahí la dificultad para desplazarse con soltura. Presenta, asimismo, un buen nivel de lenguaje y una buena relación con los compañeros y compañeras, además de un buen compromiso y actitud hacia el aprendizaje.

Analizando los participantes con DM, distinguimos un 55% con parálisis cerebral, siendo esta alteración cerebral la más numerosa a nivel escolar también a nivel de Canarias, con cerca del 35% de casos diagnosticados<sup>12</sup>. El resto del alumnado con DM presenta alteraciones que son de origen espinal (espina bífida) y muscular (Duchenne). Como dato de interés, podemos decir que el alumnado con parálisis cerebral suele mostrar una

---

<sup>12</sup> Ver, en el apartado de antecedentes, estudio realizado por este doctorando en el año 2003 y, en el capítulo 3, los datos aportados por el EOEP de Discapacidades Motrices de S/C de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria al respecto.

gran diversidad de grados de manifestación de dicha alteración, lo que hace más complejo el proceso de intervención docente. Asimismo, suele ser un alumnado muy comprometido con la práctica y con un buen nivel de relación con el grupo-clase; aspectos que, sin duda, favorecen dicha intervención. Otro aspecto común es que nuestros casos llevan asociado un desfase cognitivo en distintos grados, aunque esto no siempre ocurre.

También destacamos un caso (C4) cuya alteración es de origen muscular (miopatía) y que, probablemente, sea el que menos movilidad presente, aunque por el contrario, también el que manifieste un mayor grado de desarrollo cognitivo. Esta cuestión, que se discutió en su momento en el seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA), es probable que haya tenido una gran influencia, entre otras cosas, en la inestabilidad emocional y el escaso interés de este caso por participar en la práctica con el grupo-clase.

A continuación, se presenta un esquema que resume el tipo de alteración que presenta el grupo de alumnado con DM que ha participado en nuestra investigación (ver figura IV.26):



Figura IV.26: Alteraciones motrices vinculadas con nuestros casos con DM.

Seguidamente, se presenta, en la tabla IV.12, un resumen del perfil de los casos con DM que han participado en este estudio.

Tabla IV.12: Casos con DM que han formado parte de nuestro estudio.

CASO	EDAD (años)		SEXO	ALTERACIÓN	OBSERVACIONES SOBRE EL DESARROLLO PSICOMOTOR
	FA	FB			
C1	15	16	Hombre	Parálisis cerebral infantil (tetraparesia espástica mixta)	-Se desplaza en silla de ruedas. -Desfase cognitivo. -Buena relación con el grupo. -Dificultades en el lenguaje oral.
C2	15	15	Hombre	Parálisis cerebral infantil	-Se desplaza con andadora, -Buena relación con el grupo. -Buena comunicación oral. -Desfase cognitivo.
C3	15	16	Hombre	Parálisis cerebral infantil	-Se desplaza en silla de ruedas. -Buena relación con el grupo. -Desfase cognitivo. -Aceptable nivel de comunicación oral.
C4	16	17	Hombre	Distrofia muscular de Ducchene	-Se desplaza en silla de ruedas eléctrica. -Buena competencia cognitiva. -No hay dificultades con el lenguaje oral, aunque sí con el escrito. -Problemas de conducta.
C5	16	16	Mujer	Alteración del equilibrio (Ataxia)	-Astrocitoma pilosítico en el cerebelo. -Dificultades en la coordinación dinámica general y el equilibrio dinámico. -Retraso cognitivo. -Buena relación con el grupo. -Aceptable nivel de comunicación oral.
C6	16	16	Mujer	Síndrome de West	-Desfase cognitivo. -Menor tiempo de reacción motora. -Buena relación con el grupo. -Afecta al desarrollo psicomotor. - Buena comunicación oral.
C7	17	17	Hombre	Espina bífida	-Hidrocefalia. -Mielomeningocele. -Desplazamiento autónomo. -Desfase cognitivo. -Buena comunicación oral.
C8	16	17	Mujer	Parálisis cerebral infantil (paraparesia espástica)	-Se desplaza en silla de ruedas. -Gran autonomía en el lenguaje y el tren superior. -Buena relación con el grupo. -Desarrollo cognitivo normal-bajo. -Buena comunicación oral.
C9	16	17	Mujer	Parálisis cerebral infantil (paraparesia de Litle)	-Se desplaza en silla de ruedas. -Cierta autonomía para desplazarse con ella. -Desfase cognitivo. -Buena relación con el grupo. -Buena comunicación oral.

Para finalizar este apartado, se hace una revisión sobre los descriptores de competencia personal de nuestros casos con DM (ver figura IV.27) y que nos puede orientar y hacer reflexionar sobre distintos aspectos de la intervención docente, cuestión sobre la que se profundizará en el análisis de contenido del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA).

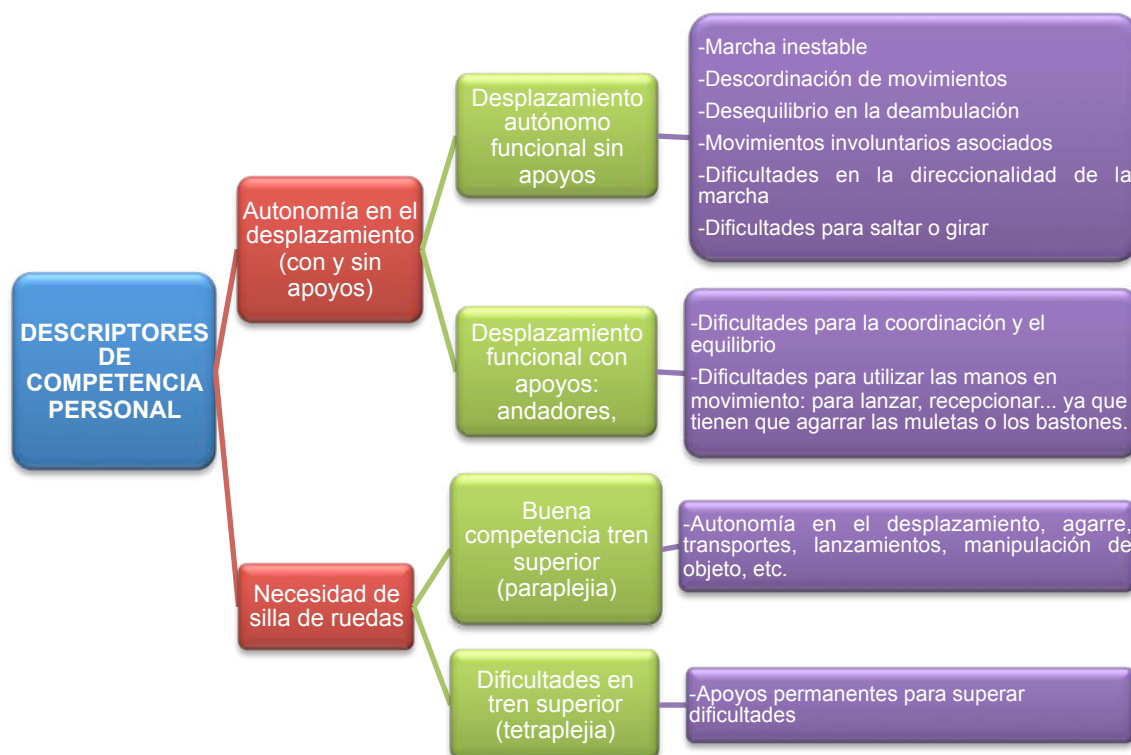


Figura IV.27: Descriptores de competencia personal de nuestros casos con DM, a nivel general.

Como podemos observar en la figura IV.27, los casos con DM que han participado en esta investigación se encuentran dentro de la propuesta general de descriptores de competencia personal que se propuso, a modo de ejemplo, en el marco teórico y que creemos que es de gran importancia que el docente de EF la conozca, con el objeto de elaborar el proyecto inicial de intervención en la práctica y que posteriormente se irá ajustando en función de las características específicas de cada caso y del grupo en general. Por tanto, esta propuesta sólo se trata de un punto de partida para la intervención docente.

#### IV.4. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN. ESQUEMA Y FASES

En el proceso de esta investigación, se han sucedido cronológicamente las siguientes fases:

- Una **fase preparatoria**, que comienza de forma específica en el curso 2003/2004, con la elaboración del proyecto inicial y donde se determinó explícitamente tanto

el objeto de estudio concreto como los objetivos de la investigación, a partir de los resultados de la experiencia piloto llevada a cabo durante el curso 2004/2005 (ver apartado de antecedentes del marco teórico). Asimismo, se analizó la información disponible sobre la inclusión, el autoconcepto y la DM. En esta fase, seleccionamos los centros donde realizamos nuestra investigación, los grupos y los casos a estudiar (tanto alumnado como profesorado). También nos entrevistamos con las familias implicadas para solicitar su aprobación, el profesorado participante y los equipos directivos de los centros. Paralelamente, se perfila de forma definitiva el cuestionario de opinión sobre la inclusión que se le administró al alumnado. También se seleccionó el cuestionario de autoconcepto AF5, ya validado y utilizado en distintas investigaciones, tanto a nivel general como en el ámbito de la EF en particular.

Resaltar también que en esta fase se empezó a elaborar el sistema de categorías de observación sistemática utilizado en esta investigación y que, debido a su complejidad, no se llegó a cerrar su versión definitiva hasta el curso 2006/07. Es en ese curso cuando se comienza con el análisis de los datos observacionales, aunque ya se habían realizado entrenamientos, análisis de sesiones en el SCIA y algunas pruebas de fiabilidad con anterioridad. El principal inconveniente que encontramos fue que estuvimos durante bastante tiempo trabajando con imágenes de video y cronómetros manuales; hasta que posteriormente se consiguió utilizar el programa informático Match Vision Premium, que nos facilitó la labor enormemente, pudiendo avanzar con más soltura en la investigación.

Una vez diseñados y seleccionados los instrumentos de recogida de datos y realizado un diagnóstico inicial sobre el material disponible, se reflexionó, junto con los directores de la tesis, sobre el proyecto de investigación definitivo y se procedió a la temporalización de todo el proceso de la investigación ya que la complejidad de la misma exigía tener una buena organización.

Por último, decir que esta investigación contó con la aprobación del proyecto inicial de investigación por parte de la Consejería de Educación, a través de su Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, concediendo a este doctorando una licencia por estudios con retribución durante el curso 2005/2006, con lo que se pudo realizar el seguimiento y control del proceso de la investigación. Siguiendo la propuesta de Blández (1996), se organizó paralelamente un *grupo de trabajo* en el que participó el profesorado que formó

parte del estudio, contando con financiación de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (ver anexo). Aunque no era el objetivo, la certificación de participación en el proyecto de innovación constituyó un estímulo para el profesorado. Por tanto, la organización de la dinámica de funcionamiento del SCIA se realizó teniendo en cuenta este proyecto, por lo que fue en esta fase preliminar donde se establecieron las estrategias de organización y funcionamiento del mismo.

- En la **fase inicial (A)** se llevó a cabo la filmación en video de 6 unidades didácticas (una por cada caso-profesor de algún caso-alumno con DM) durante los meses de octubre-noviembre de 2005, sin que dicho profesorado participante hubiera recibido información alguna sobre el objeto de esta investigación. Asimismo, se administraron los cuestionarios de opinión (previamente supervisado por expertos) y autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999) a todo el alumnado. El registro y análisis de los datos obtenidos nos permitió establecer los parámetros iniciales para afrontar con garantías el proceso de investigación-acción colaborativa. Se trata, por tanto, de una fase de diagnóstico inicial que, de alguna manera, sentará las bases que ayuden a realizar una reflexión más fiable que favorezca la adopción de decisiones y propuestas más ajustadas a la práctica inclusiva. Se trató, en definitiva, de conocer la situación inicial de la intervención docente desde una perspectiva inclusiva, así como la percepción inicial del alumnado en general y con DM en particular, sobre su autoconcepto y las expectativas inclusivas del grupo-clase.

Por último, se realizaron varias reuniones de coordinación, en noviembre de 2005, con el profesorado implicado en la investigación, donde se acordaron las fechas de reuniones y la dinámica de funcionamiento del seminario de investigación-acción colaborativa (SIAC), comenzando las sesiones de trabajo en primera semana de diciembre de 2005.

- La fase **intermedia** abarcó desde los meses de diciembre de 2005 hasta abril de 2006 y coincide con la fase del proceso de investigación-acción colaborativa propiamente dicho. Esta fase intermedia tiene su punto de partida en la valoración del diagnóstico inicial (Fase A), continuando con una reflexión y toma de decisiones sobre la aplicación de determinados criterios de adaptación e intervención en el ámbito motor y posterior evaluación de su incidencia en los procesos de inclusión del alumnado con DM en las sesiones de EF. En el SIAC se



continuaron utilizando los mismos instrumentos de análisis, registros anecdóticos, fichas de seguimiento, observación sistemática, etc, a excepción de los cuestionarios. La periodicidad de las reuniones del SIAC, para llevar a cabo el proceso de reflexión y diseño de propuestas didácticas, fue de una sesión quincenal de dos horas de duración. Dichas reuniones tuvieron lugar en horario de mañana, coincidiendo con el horario de reunión de los respectivos departamentos de EF, gracias a la coordinación entre los tres centros participantes, haciendo que dicho horario no coincidiera, simultáneamente, con períodos de atención directa al alumnado. Decir también que, de forma puntual, se realizaron algunas reuniones fuera del horario y periodicidad habitual, bien por encontrar dificultades para hacerlo (actividades complementarias y reuniones concretas) o porque el contenido a tratar fuese lo suficientemente importante. En este sentido, resaltar que el grupo siempre mostró su disponibilidad a resolver de forma colaborativa los posibles inconvenientes que surgieron. El grupo también colaboró de forma importante para posibilitar la grabación en audio de todas las reuniones del SCIA, datos que hemos utilizado posteriormente para la realización del análisis de contenido. Por último, resaltar que el SIAC se realizó en los tres centros implicados, de forma equitativa, con lo que todo el grupo se familiarizó no sólo con los casos con DM de cada uno sino también con sus respectivos contextos educativos. Se trató, en definitiva, de conocer y valorar la incidencia del trabajo colaborativo del profesorado en la mejora de su intervención docente inclusiva.

- En la **fase final (B)**, se filmó la segunda unidad didáctica de cada caso-profesor, aplicando lo programado en la fase intermedia de la investigación. Se analizaron los datos observados y se administraron los cuestionarios (opinión y autoconcepto) de nuevo. Su objetivo fue conocer la situación final y el posible cambio desde un punto de vista inclusivo, tanto en la intervención docente como en las expectativas inclusivas y el autoconcepto del alumnado. Asimismo, tienen lugar las últimas reuniones de coordinación del SCIA, realizándose una valoración de la experiencia realizada, tanto a nivel personal como profesional y donde se pudieron contrastar los datos iniciales y finales, permitiéndonos obtener conclusiones sobre los avances obtenidos en cada uno de nuestros casos. También se planteó la posibilidad de continuar vinculados a la inclusión en el futuro y se informó de la posibilidad de participar en un proyecto de investigación con financiación sobre inclusión en EF que se presentó durante el curso 2006/07. Por distintos motivos, sólo uno de los casos participantes pudo vincularse a dicho proyecto.

En la figura IV.28 podemos observar globalmente la cronología del proceso seguido en nuestra investigación:

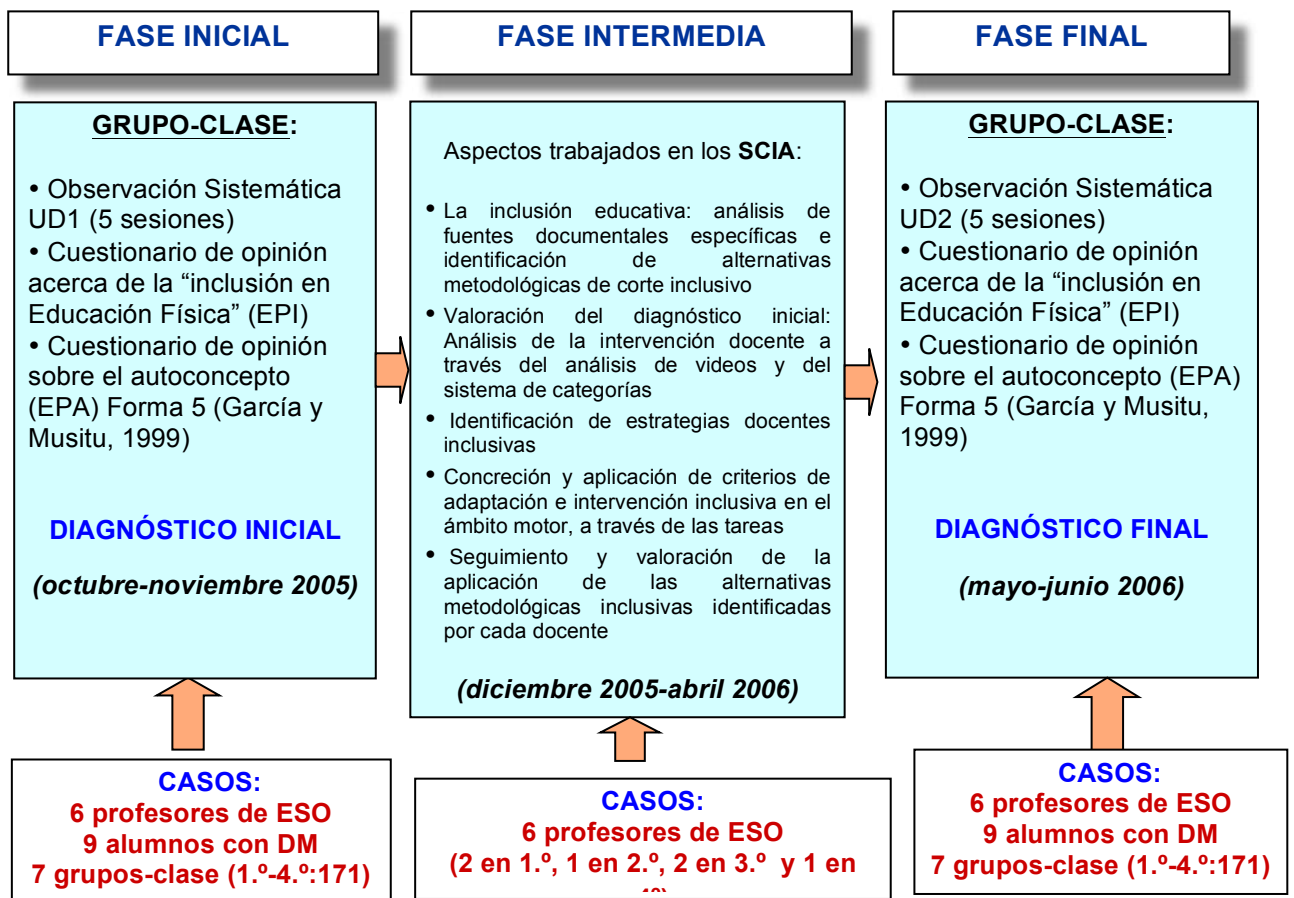


Figura IV.28: Cronología y proceso de la investigación

La información obtenida a través de las diversas técnicas e instrumentos de investigación empleados fue analizada y sometida a triangulación. Se utilizaron dos **cuestionarios** que se le administraron al alumnado, tanto antes (fase A o diagnóstico) como después (fase B o final): uno referente a la **opinión** sobre distintos aspectos relacionados con la inclusión (EPI) y otro sobre el **autoconcepto** (EPA). También se utilizó la **observación sistemática** y el **análisis de contenido** (para el análisis de los datos del SCIA).

Todo ello teniendo en cuenta los criterios de validez y fiabilidad establecidos que, en nuestro estudio, podríamos denominar “criterios de credibilidad” (López-Pastor, 1999)<sup>13</sup>. Por tanto, pretendemos dar sentido a los siguientes aspectos con el objetivo de dar

<sup>13</sup> Atendiendo a los criterios que se emplean en un paradigma cualitativo, nos centraremos en los propuestos por el autor y que hacen referencia a la: *credibilidad* (como criterio de verdad), *transferibilidad* (como obtención de información y resultados relevantes para el contexto en el que se lleva a cabo la investigación), *dependencia* (en relación a la estabilidad de la información), *confirmabilidad* (los datos, informaciones obtenidas y propuestas establecidas son independientes del profesor y de la programación de aula).

credibilidad a nuestra investigación: *valor de verdad* (para dar veracidad a los resultados), *aplicabilidad* (el grado en el que los criterios de adaptación e intervención pueden aplicarse a otros contextos y poblaciones con discapacidad), *consistencia* (grado en el que los resultados se pueden repetir en distintas aplicaciones) y *neutralidad* (hasta qué punto podemos controlar la influencia de la preferencia del investigador). En consecuencia, concebimos al profesor en este proceso como un investigador de su propia práctica<sup>14</sup>.

#### IV.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado se recogen y justifican las técnicas e instrumentos (cualitativos y cuantitativos) de recogida de datos utilizados en este estudio (tabla IV.13), imprescindibles para dar respuesta al problema fundamental planteado en la investigación.

Tabla IV.13: Técnicas e instrumentos de recogida de datos de la investigación

DATOS CUANTITATIVOS (paradigma cuantitativo)		DATOS CUALITATIVOS (paradigma cualitativo)	
TECNICAS	INSTRUMENTOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
-Encuesta	-Cuestionario de opinión sobre la inclusión (EPI) (alumnado) -Cuestionario autoconcepto AF5 (EPA) (alumnado)	-Análisis de contenido (SCIA)	-Sistema de categorías
-Observación sistemática (registro y codificación)	-Sistema de categorías (alumnado y profesorado)	-Observación sistemática (proceso de recogida de datos)	-Sistema de categorías

La combinación de distintas técnicas e instrumentos para la recogida de datos (triangulación), nos va a permitir confrontarlos y compararlos, dotando así al estudio de un mayor rigor y calidad, además de favorecer una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

<sup>14</sup> Autores como García Ruso (1993), Peiró y Devís (1993), Fraile (1993) y Sicilia (1995), coinciden con esta apreciación.

Para facilitar la comprensión, hemos considerado necesario distinguir entre *técnica* e *instrumento*, cuando nos referimos al proceso de recogida de información. Así, para Del Rincón et al. (1995), las técnicas se relacionan con los modos, maneras o estilos en el proceso de recogida de información, mientras que los instrumentos constituyen recursos o herramientas concretas vinculadas a las técnicas y que nos permiten obtener los datos. En la tabla IV.13 podemos observar la concreción de estos términos en esta investigación.

Independientemente de la opción metodológica, tenemos que considerar una serie de criterios que garanticen el rigor, autenticidad y validez del proceso de investigación. Lincoln & Guba (1985) distinguen 4 criterios: *veracidad* (rigor de los resultados y de los procedimientos utilizados), *aplicabilidad* (relevancia y generalización de los resultados de la investigación en otros contextos), *consistencia* (estabilidad de los resultados) y *neutralidad* (evitar sesgos en los resultados). Del Rincón et al. (1995, p. 216), vinculan dichos criterios con las distintas opciones metodológicas planteadas (tabla IV.14), obteniendo una serie de requisitos que deben contener los distintos instrumentos utilizados en esta investigación para posibilitar el mayor control posible de la calidad de los datos.

Tabla IV.14: Criterios de rigor de las metodologías de investigación (adaptado de Del Rincón et al., 1995, p. 216).

	<b>Paradigma cuantitativo Metodología empírico-analítica</b>	<b>Paradigma cualitativo Metodología constructivista</b>
<b>Criterios/Datos</b>	<b>INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS</b>	<b>INSTRUMENTOS CUALITATIVOS</b>
<b>Veracidad</b>	Validez interna	Credibilidad
<b>Aplicabilidad</b>	Validez externa	Transferibilidad
<b>Consistencia</b>	Fiabilidad	Dependencia
<b>Neutralidad</b>	Objetividad	Confirmación
	<b>DATOS CUANTITATIVOS</b>	<b>DATOS CUALITATIVOS</b>

A continuación se exponen y justifican los distintos instrumentos de recogida de datos (cuantitativos y cualitativos) presentes en la investigación.

#### **IV.5.1. La escala de percepción sobre la inclusión (EPI)**

Esta escala (ver anexo X.3.11, p. 683) ha sido elaborada específicamente para esta investigación (ad hoc) y su objetivo es conocer la percepción que tenía el grupo-clase de

sus compañeros con DM, así como la evolución y las expectativas que se planteaban respecto a su participación en las sesiones de EF.

#### ***IV.5.1.1. Diseño y justificación***

Dentro de la metodología selectiva (Anguera, 2003a), donde se trata de obtener información cuantitativa sobre una población con vistas a generalizar sus resultados en función de los objetivos propuestos, los cuestionarios constituyen una de las técnicas cuantitativas más ampliamente utilizadas en la investigación social (Del Rincón et al., 1995). En nuestro caso, su utilización viene justificada por la necesidad de conocer la opinión del alumnado sobre su participación en las clases de EF, desde una perspectiva inclusiva, en las dos fases de la investigación, con el objetivo de poder constatar cambios en dicha opinión. Ello permitiría comprobar el grado de incidencia del trabajo desarrollado en el seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA) llevado a cabo entre ambas fases.

Por tanto, el uso del cuestionario de opinión sobre distintos aspectos vinculados con la inclusión educativa va a justificarse por el interés de poder disponer de datos procedentes del alumnado, que serán complementados con los procedentes tanto de la observación sistemática como del análisis de contenido del SCIA, para colaborar en la consecución del segundo objetivo de nuestra investigación: “Conocer cómo incide la aplicación de estrategias didácticas inclusivas (...) en la percepción y expectativas de los demás”.

Aunque el empleo de cuestionarios suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, autores como Rodríguez, Gil y García (1996) plantean varias razones por las que los cuestionarios pueden prestar un servicio importante a la investigación cualitativa, como es nuestro caso:

- Nuestro cuestionario de opinión es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre la inclusión.
- El cuestionario es una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos.
- En su elaboración, hemos partido de los esquemas de referencia teóricos y de una reflexión sobre el contexto de la práctica educativa de un grupo de docentes con inquietudes para dar respuesta al problema de la inclusión del alumnado con DM en sus clases de EF.

- El análisis de los datos del cuestionario permitió que la información fuese compartida por todos los docentes que han participado en la investigación.
- La utilización de cuestionarios en investigación es considerada mayoritariamente como una técnica útil en el acercamiento de la realidad estudiada.

Autores como Colás y Buendía (1994) y Sierra (1985) consideran los cuestionarios como instrumentos básicos de la investigación a través de los cuales se pueden obtener datos mediante preguntas por escrito realizadas a los miembros de una población o muestra, para conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Para Kerlinger (1997), los cuestionarios deben servir de instrumento exploratorio para poder identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir posteriores fases de la investigación. Así, se trata de un instrumento fundamental de la investigación que puede complementar la utilización de otras técnicas de investigación. En nuestro caso, complementa el empleo de la observación sistemática y el análisis de contenido.

Para Fox (1987), la utilización de cuestionarios presenta dos ventajas fundamentales: alcance masivo de sujetos y relativamente poco costosa su administración, además de la obtención de resultados a corto plazo. En cuanto a las posibles desventajas, se plantea la necesidad de poder formular las preguntas por adelantado de forma que su intención quede clara sin interpretaciones o explicaciones complementarias y el peligro real de que sólo realicen el cuestionario una pequeña parte de los sujetos. En nuestro caso, estas desventajas se subsanaron administrando el cuestionario a todo el alumnado en el horario habitual de clase e informando adecuadamente del contenido del mismo antes de contestar a las preguntas que se plantearon y aclarando las posibles dificultades derivadas de su comprensión.

Con todo ello, podemos destacar la capacidad de los cuestionarios para recoger una gran cantidad de información de muchos sujetos diferentes y con un ahorro de tiempo para el investigador considerable y la gran facilidad para el análisis posterior debido a la homogeneidad de sus contenidos (Anguera, 2003a).

En la confección de nuestro cuestionario hemos seguido algunas recomendaciones de Sierra (1985), que distingue varias etapas en su elaboración. En nuestro caso distinguimos:

1. Formulación de objetivos.
2. Determinación de las variables a observar con sus dimensiones e indicadores.
3. Redacción de preguntas categorizadas (cuando dan a elegir entre una serie de categorías), en nuestro caso.
4. Su ordenación.
5. Determinación de los aspectos formales del cuestionario y preparación de sus elementos accesorios (cartas de presentación al Centro y a los Padres con la petición de colaboración e instrucciones).

El proceso de diseño del cuestionario se inició con una primera versión elaborada por el doctorando con el asesoramiento de los directores de la tesis, tomando como referencia los fundamentos teóricos sobre los que se apoya la inclusión educativa. Este primer borrador fue consultado con dos expertos<sup>15</sup>, con una amplia experiencia en la confección y administración de cuestionarios, que analizaron con detalle cada uno de los ítems y aportaron sus indicaciones y sugerencias a través de un instrumento de valoración cualitativa (ver anexo X.12, p. 685), donde se les solicitó su grado de acuerdo con distintas cuestiones vinculadas con la organización, estructura y contenido de los ítems, así como varias entrevistas personales que sirvieron para aclarar algunos ítems, agrupar ciertas preguntas con temáticas comunes, ajustar el número de ítems a las dimensiones consideradas y añadir otros a la propuesta de estructura definitiva del cuestionario. Sobre la base de estas aportaciones y teniendo en cuenta los resultados de la experiencia piloto llevada a cabo en el curso 2004/2005 con el cuestionario inicial<sup>16</sup> (Fernández et al., 2005), se procedió a una remodelación posterior del instrumento, supervisado por los expertos citados. Este proceso de supervisión se repitió cuatro veces, la última después de la realización de la prueba piloto en el centro (3.ª fase), donde se llevó a cabo la última modificación<sup>17</sup>.

En concreto, las principales sugerencias de los expertos estuvieron relacionadas con los siguientes aspectos:

- Mantenimiento del equilibrio en el número de ítems por dimensión.

---

<sup>15</sup> Estos expertos poseen una amplia experiencia docente e investigadora de más de veinte años y se encuentran adscritos a las áreas de: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) y de Psicología Evolutiva y de la Educación (PEE) de la Universidad de La Laguna, respectivamente.

<sup>16</sup> Antes de su remodelación final, el cuestionario de opinión fue administrado a dos grupos de alumnos de secundaria, incluidos dos alumnos con DM, durante el curso escolar 2004/2005. Los resultados y conclusiones fueron presentados en el XXIII Congreso Nacional y I Internacional de Educación Física, celebrado en Jaén (Fernández et al, 2005).

<sup>17</sup> En el anexo, se muestran las dos últimas versiones del cuestionario de opinión.

- Grado de adecuación a los objetivos de la investigación.
- Ajuste de algunos ítems a determinadas dimensiones.
- Concreción, tanto a nivel de contenido como a nivel de estructura, en la redacción de varios ítems.

Asimismo, antes de la aplicación del cuestionario al alumnado, se solicitó la opinión del profesorado participante en la investigación sobre las cuestiones que se planteaban en el mismo y las dificultades de comprensión que se podrían presentar en el alumnado en el momento de cumplimentar dicho cuestionario. Después de analizar el instrumento y realizar algunas pruebas iniciales con parte del alumnado, en el que se incluyó algún alumno con DM, se consideró que el número de ítems no planteaba dificultades y se tomó la decisión de modificar la redacción de algunos de ellos para evitar posibles dudas en su comprensión.

El proceso llevado a cabo en la elaboración del cuestionario de opinión del alumnado sobre la inclusión nos ofrece garantías de validez del constructo del instrumento utilizado en esta investigación. A continuación, se resume gráficamente (ver figura IV.29) el proceso seguido para el diseño final de dicho cuestionario:

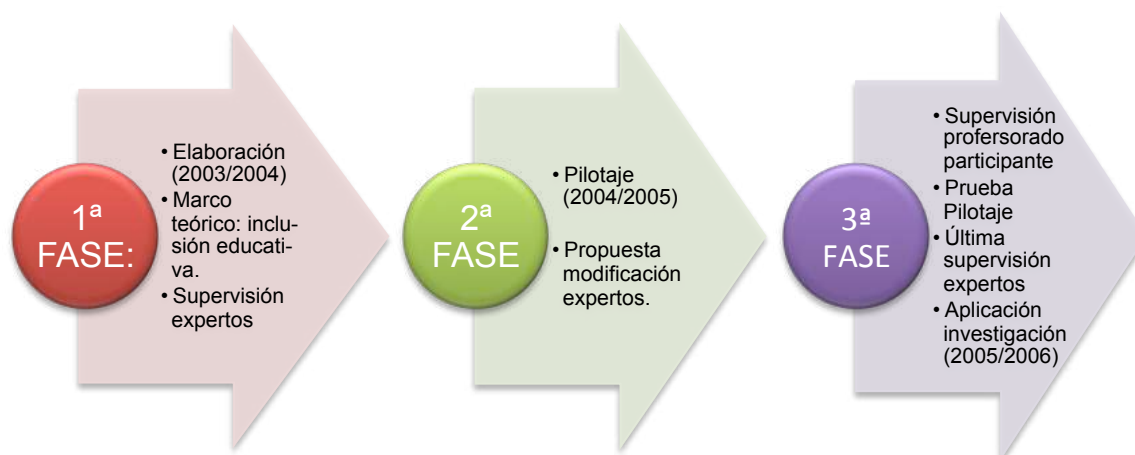


Figura IV.29: Proceso seguido en la elaboración del cuestionario de opinión del alumnado.

Llegados a este punto, se presenta a continuación (ver tabla IV.15) la estructura dimensional del cuestionario, donde se identifican los ítems que se corresponden con cada dimensión y una breve explicación conceptual de cada una de ellas.



Tabla IV.15: Dimensiones del cuestionario de opinión.

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	ITEMS
<p><b>CLIMA SOCIAL:</b> formada por los ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre el clima social general de las clases de EF</p>	1, 4, 10, 13, 18
<p><b>INTERVENCIÓN:</b> formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre aquella intervención docente que posibilite la inclusión del alumnado con DM</p>	2, 3, 7, 14, 17
<p><b>PARTICIPACIÓN:</b> formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado sobre aspectos relacionados con la participación general del alumnado en las clases de EF</p>	5, 6, 8, 16, 20
<p><b>ACEPTACIÓN:</b> formada por ítems relacionados con la opinión del alumnado en general sobre el grado de aceptación del alumnado con DM en la dinámica de las clases de EF, vinculada con su incorporación activa a las tareas prácticas</p>	9, 11, 12, 15, 19

Este cuestionario analiza las opiniones sobre cada una de sus dimensiones a partir de una escala tipo Likert (Morales, Urosa y Blanco, 2003; Thomas & Nelson, 2007). El instrumento incluye 4 dimensiones de análisis, con respuestas cerradas a partir de 4 opciones o alternativas de respuestas posibles (totalmente de acuerdo -4-, bastante de acuerdo -3-, bastante en desacuerdo -2- y totalmente en desacuerdo -1-).

Además de estas dimensiones y sus correspondientes ítems, hemos incorporado el ítem 21 (ver anexo), que analiza la opinión del alumnado sobre distintos aspectos de la inclusión a partir de una escala tipo Thurstone (Morales et al., 2003), debiendo señalar el alumnado la frase con la que está más de acuerdo de las cinco que se le proponen. Este ítem será objeto de un tratamiento específico y se justifica por su capacidad para concretar la opinión del alumnado sobre nuestro objeto de estudio, además de darnos pistas sobre la sinceridad en las respuestas del resto de ítems.

El origen de las distintas dimensiones procede de una reflexión exhaustiva sobre distintos aspectos vinculados con el marco teórico de la inclusión educativa. Así, la dimensión “clima social” hace referencia al contexto de relación y comunicación entre el alumnado, aspecto importante en la evolución del proceso de inclusión. La dimensión “criterio de intervención” está relacionada con la opinión del alumnado sobre la adopción de estrategias y criterios de intervención docente que van a facilitar la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF. La dimensión “participación integradora” hace referencia a la opinión del alumnado sobre otras formas de participación del alumnado en dichas clases. Por último, la dimensión “exclusión” se refiere a la opinión del alumnado

sobre las distintas posibilidades de no participación del alumnado con DM en las tareas planteadas en la dinámica general de las clases de EF.

La incorporación de estas dimensiones de análisis se justifica, en gran medida, para posibilitar la mayor vinculación posible con los criterios, categorías y subcategorías que se plantean en el proceso de observación sistemática, con el objeto de poder realizar la triangulación final de los resultados obtenidos.

#### ***IV.5.1.2. Procedimiento de aplicación y tratamiento de los datos***

Después de ser validado por los expertos y realizada la reflexión final con el profesorado participante en la investigación, el cuestionario se administró a la totalidad del alumnado participante en nuestro estudio (171 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de tres Centros Preferentes de atención al alumnado con DM de Tenerife) durante dos momentos: En la fase A o diagnóstico, durante el mes de noviembre de 2005, y en la fase B o pronóstico, durante el mes de junio de 2006. Todo ello, teniendo en cuenta el protocolo de instrucciones generales y específicas contempladas para dicho cuestionario.

El procedimiento de aplicación fue el siguiente:

- Una vez supervisadas las autorizaciones de las familias, se administró el cuestionario al alumnado en el Aula de E.F., donde el profesorado y el investigador principal supervisaron todo el proceso. Se comunicó al alumnado que el cuestionario era anónimo y que debería dar su opinión sobre cada una de las situaciones planteadas y que debían responder a todas las cuestiones planteadas. Aunque no hubo tiempo límite de respuesta, se tardó en cumplimentarlo entre 15 y 25 minutos.
- Se realizó el vaciado de los datos.
- Se analizaron los resultados obtenidos. Los datos de los cuestionarios fueron tratados estadísticamente utilizando el programa informático de tratamiento estadístico SPSS 13.0. Para el correcto análisis de los ítems formulados en negativo (2, 9, 11, 14, 15, 17, 18, 19) se ha llevado a cabo una recodificación de los mismos, invirtiéndose las respuestas del sujeto, realizándose una descripción comparativa general de las opiniones del alumnado teniendo en cuenta las 2 fases de aplicación de este cuestionario.

Con la administración de este instrumento se pretendía conocer la evolución de la percepción del alumnado sobre distintos aspectos relacionados con la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF y verificar el posible cambio a partir de las posibles diferencias de opinión entre las dos fases de aplicación. Es decir, ¿podemos encontrar diferencias significativas en la opinión del alumnado comparando las dos fases de aplicación del cuestionario? Además, consideramos que también podría darnos información relevante que nos permitiera valorar la efectividad de las distintas estrategias inclusivas utilizadas por los docentes en su intervención práctica.

#### **IV.5.1.3. Análisis de la consistencia interna**

Un elemento importante a tener en cuenta en el diseño y elaboración de un cuestionario es poder garantizar su validez y fiabilidad. Podemos decir que el cuestionario propuesto en nuestro estudio es *fiable* en la medida en que las preguntas que lo componen han sido contestadas de forma similar en situaciones similares. Para McMillan y Schumacher (2005), la fiabilidad se refiere a la coherencia de la medición, al grado en el que los resultados son similares independientemente de las circunstancias de la recogida de los datos.

Para hallar la *consistencia interna o fiabilidad* de nuestro cuestionario de opinión, se realizó la validación cuantitativa de la escala de 20 ítems, obteniéndose un alpha de Cronbach de 0.830 (N=171). Teniendo en cuenta que para Malhotra (1997) este coeficiente comienza a ser significativo a partir de 0.6 y que para Polit & Hunger (2000) y Nunnally & Berstein (1995) lo es a partir de 0.7 y 0,77, respectivamente, podemos considerar el valor de nuestro índice de consistencia interna como aceptable. Por tanto, podemos decir que dicho cuestionario es bastante consistente y que las preguntas que lo componen han servido para clasificar al alumnado encuestado de acuerdo con las diferencias de opinión existentes y, por lo tanto, ha sido capaz de discriminar entre las distintas opiniones sobre los ítems planteados.

Con respecto a la validez, Cohen & Manion (1990), plantean que ésta depende del propósito, de la población y de los factores circunstanciales en los que se realiza la medición. En consecuencia, para asegurar la “bondad” de un cuestionario no es suficiente con asegurar su fiabilidad, sino también su validez. Así, los ítems seleccionados, además de ser fiables, deben valorar de forma adecuada lo que se pretende medir, es decir, distintos aspectos vinculados con la inclusión del alumnado con

DM en las clases de EF. Por tanto, además de considerar “qué” se mide, debemos tener en cuenta “en qué grado” los ítems representan adecuadamente qué se quiere medir.

Para ello, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) de los factores latentes con la finalidad de poder observar la bondad del ajuste del modelo, utilizándose el programa SPSS Amos V.20 para el tratamiento de los datos. Se han considerado como variables latentes las cuatro dimensiones del cuestionario y como variables observadas las respuestas a los ítems de cada dimensión. La bondad de ajuste del modelo propuesto se evaluó mediante diversos indicadores<sup>18</sup>. En concreto, se utilizaron la chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) dividida por los grados de libertad (gl) y el error de aproximación del cuadrático medio (RMSEA). Otros indicadores de ajuste relativo empleados fueron el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Hemos utilizado estos índices porque se encuentran menos afectados por el tamaño de la muestra. Para que exista un buen ajuste, los valores de CFI y de GFI deben estar entre 0.90 y 1.00; y el valor del RMSEA debe estar cercano a 0.05 (Byrne, 2001). En cuanto al cociente  $\chi^2$ /gl, se considera como muy buenos los valores cercanos a 2 (Brooke, Russell & Price, 1988). En consecuencia, podemos afirmar que el valor de estos índices (ver tabla IV.16) es aceptable, mostrando un ajuste moderado (Schwartz, 1992) o razonable (Byrne, 2001) del modelo, teniendo en cuenta que los índices de ajuste por debajo de 0.90 son susceptibles de mejora (Bentler y Bonnet, 1980).

Tabla IV.16: Índices de bondad de ajuste del modelo de la EPI.

Índices	$\chi^2$	gl	$\chi^2$ /gl	RMSEA	CFI	GFI
<b>Modelo</b>	247.8	164	1.51	.055	.86	.88

En nuestro caso, consideramos, además de la validez de constructo analizada con anterioridad, la validez de contenido ya que, como plantea Fox (1987), un instrumento tiene validez de contenido si se puede razonar que mide lo que pretende medir porque existe una base lógica, pudiéndose estimar la representatividad del contenido del instrumento en cuanto muestra de todos los contenidos posibles vinculados a nuestro objeto de estudio. Por tanto, dicha validez se apoya en la revisión bibliográfica y el marco teórico sobre el que se asienta esta investigación, fruto del cual se elaboraron los ítems correspondientes.

<sup>18</sup> Bentler y Bonnet (1980), Hu & Bentler (1999) y Jackson (2007) hacen una revisión exhaustiva de estos indicadores o índices de ajuste.

Consideramos, por tanto, que este instrumento cumple con los requerimientos de validez, fiabilidad y objetividad que se exige, aunque también tenemos que decir que pueden existir algunas dificultades o inconvenientes propios de este tipo de instrumentos y que pueden estar derivadas de la comprensión de las preguntas por parte del alumnado y la sinceridad en las respuestas.

## **IV.5.2. La escala de percepción del autoconcepto**

### ***IV.5.2.1. Diseño y justificación***

Distintos autores (Bracken, 1996; García y Musitu, 2006; Gergen, 1984; Goñi et al., 2004; Grenwald & Pratkanis, 1984; Markus & Wurf, 1987; Stevens, 1996) han resaltado la importancia del autoconcepto en el bienestar psicosocial del individuo y su incidencia en la conducta de las personas.

La delimitación terminológica del autoconcepto y la autoestima no resulta esclarecedora, hasta el punto de que ambos conceptos se suelen utilizar indistintamente para referirse al conocimiento que el individuo tiene de sí mismo. Mientras autores como Shavelson, Hubner & Stanton (1976) defienden esta postura, otros como Watkins & Dhawan (1989), son partidarios de la diferenciación. Para Ross (1992) y Del Barrio, Frías y Mestre (1994), esta aparente falta de claridad en la delimitación de ambos conceptos puede atribuirse a la incapacidad de la investigación sobre el autoconcepto para superar las dificultades que plantea una evaluación independiente de ambos aspectos del “yo”. En cualquier caso, la mayoría de autores coinciden en que el término “autoconcepto” incluye autodescripciones abstractas que se pueden diferenciar, al menos teóricamente, de las reflexiones sobre la autoestima, puesto que no implican, necesariamente, juicios de valor.

Para Musitu, Román y Gracia (1988), el término “autoestima” expresa el concepto que uno tiene de sí mismo y expresa el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo, siendo el “autoconcepto” el producto de esta actitud reflexiva, es decir, el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y emocional.

En esta investigación, el uso del cuestionario de autoconcepto va a justificarse por el interés por poder disponer de datos procedentes del alumnado, que serán complementados con los procedentes tanto de la observación sistemática como del

análisis de contenido del SCIA, para colaborar en la consecución del objetivo n.º 2 de nuestra investigación: “Conocer cómo incide la aplicación de estrategias didácticas inclusivas ... en el autoconcepto del alumnado con DM”.

Siendo conscientes de la íntima relación entre los términos “autoconcepto” y “autoestima”, pudiendo, incluso, hablar de dos dimensiones (cognitiva y afectiva) de una misma realidad, García y Musitu (1999) optan por la utilización del término “autoconcepto” para evitar confusiones e incertidumbre en el profesional que utilice el AF5<sup>19</sup>.

Otro aspecto que ha generado cierta controversia es el que se relaciona con la multidimensionalidad del autoconcepto. Mientras autores como Marx & Winne (1978) defienden una dimensión única que haga hincapié en los aspectos globales, otros como Shavelson, Huber & Stanton (1976) y Musitu, García y Gutiérrez (1991) plantean la necesidad de considerar el autoconcepto como una estructura multidimensional y jerárquica. Esta última aproximación es la que mayor apoyo empírico ha recibido (Marsh, 1993; Musitu, García y Gutiérrez, 1991; Stevens, 1996), sirviendo de base para la elaboración del cuestionario AF5. Un aspecto interesante que se plantea en el mismo es la posibilidad de establecer relaciones entre sus distintas dimensiones.

La escala AF5, utilizada en esta investigación, ha sido elaborada por García y Musitu (1999) y constituye uno de los instrumentos de evaluación del autoconcepto más utilizado (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2001; Gargallo et al., 2009; Ramos, 2008; Riquelme y Riquelme, 2011), contrastándose empíricamente su validez a través de análisis factoriales exploratorios, utilizando muestras de España, Brasil e Italia.

Asimismo, la utilización del AF5 en un gran número de investigaciones sobre la EF y el Deporte en general (Andino, 2008; Ayora, García-Ferriol, Rubio-Swift, 1997; Bernal, 2006; Borinaga, Grandmontagne y Villamor, 2011; Campillo, Zafra y Redondo, 2008; Etxaniz, 2005; Esteve, Musitu y Lila, 2005; Fernández et al., 2009, 2012a; García y Luján, 2003; Llorca, Martínez y Tello, 2011; Rodrigo, Ochoa y Murillo, 2005) y sobre la discapacidad en particular (Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007, López-Justicia, Jiménez y Sánchez, 2005; Pérez y Garaigordobil, 2007) constituyen un ejemplo de sus posibilidades de aplicación en la población objeto de este estudio.

---

<sup>19</sup> La Escala de Autoconcepto creada por García y Musitu (1999), denominada Autoconcepto Forma 5 o AF5, es un modelo multidimensional fundamentado en el modelo teórico de Shavelson, Hubner & Stanton de 1976.

Mediante la aplicación de la escala de Autoconcepto Forma-5 (AF5) (García y Musitu, 1999) (ver anexo X.3.13, p. 686), se pretendió conocer la evolución del autoconcepto del alumnado en general y del alumnado con DM en particular. Este instrumento evalúa el autoconcepto mediante una escala tipo Likert (Thomas & Nelson, 2007), cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua de 01 (completamente en desacuerdo) a 99 puntos (completamente de acuerdo), lo que le confiere una alta validez discriminante. Consta de 30 ítems, formulados en términos positivos y negativos, agrupados en 5 dimensiones: *autoconcepto académico*, *autoconcepto social*, *autoconcepto emocional*, *autoconcepto familiar* y *autoconcepto físico*; correspondiéndose un mayor autoconcepto con una mayor puntuación en cada una de ellas. Cada una de estas 5 dimensiones se puede evaluar con 6 ítems representativos de cada dimensión a evaluar (validez convergente) y tratando de que no estén relacionados con los del resto de dimensiones (validez discriminante). No obstante, tratándose de ítems que evalúan el autoconcepto, parece razonable suponer que existirá cierta relación entre ellos. Asimismo, en la aplicación del mencionado cuestionario se ha constatado que los ítems sean válidos para evaluar a la muestra considerada en nuestro estudio (escolares de Educación Secundaria Obligatoria<sup>20</sup>), siendo de unos 25 minutos el tiempo aproximado utilizado para su aplicación. Para justificar estadísticamente del cuestionario AF5, se aplicó el análisis factorial que contrastó empíricamente la validez teórica de las 5 dimensiones.

Las cinco dimensiones del AF5 se fundamentan, por tanto, en el modelo teórico de Shavelson, Hubner & Stanton (1976), quienes, entre otras características como la organización jerárquica a partir de una dimensión general, consideran que el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados (no ortogonales) pero distinguibles y que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintas áreas del comportamiento humano. A continuación se presentan las dimensiones del AF5 y una breve descripción de cada una de ellas, así como los ítems con los que se relacionan:

---

<sup>20</sup> Según García y Musitu (1999), la edad de la población a la que va dirigida este cuestionario oscila entre los 12 y los 20 años.

Tabla IV.17: Dimensiones del cuestionario de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999).

DIMENSIONES AUTOCONCEPTO	ITEMS
<b>ACADÉMICO:</b> Ítems relacionados con la percepción del alumnado sobre la calidad del desempeño de su rol como estudiante	1, 6, 11, 16, 21, 26
<b>SOCIAL:</b> Ítems relacionados con la percepción que tiene el alumnado de su desempeño en las relaciones sociales	2, 7, 12, 17, 22, 27
<b>EMOCIONAL:</b> Ítems relacionados con la percepción que tiene el alumnado de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en la vida cotidiana	3, 8, 13, 18, 23, 28
<b>FAMILIAR:</b> Ítems relacionados con la percepción que tiene el sujeto de su participación, implicación, e integración en el medio familiar	4, 9, 14, 19, 24, 29
<b>FÍSICO:</b> Ítems relacionados con la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física	5, 10, 15, 20, 25, 30

#### IV.5.2.2. Procedimiento de aplicación

Este cuestionario se ha administrado a la totalidad del alumnado participante en nuestro estudio (N=171) durante dos momentos: en la fase A o diagnóstico, durante el mes de noviembre de 2005, y en la fase B o pronóstico, durante el mes de junio de 2006. El proceso seguido fue el siguiente:

- Se administraron los cuestionarios al alumnado en el Aula de Educación Física donde el profesorado y el investigador principal supervisaron todo el proceso.
- Se realizó el vaciado de los datos.
- Se analizaron los resultados obtenidos. Los datos de los cuestionarios fueron tratados estadísticamente utilizando el programa informático de tratamiento estadístico SPSS 13.0
- Posteriormente, se realizó un análisis comparativo antes-después del estudio de las variables y las relaciones obtenidas, procediéndose a su explicación. El primer paso consistió en hallar las puntuaciones directas siguiendo el protocolo del test y, posteriormente, calcular el percentil a partir de las correspondientes tablas normalizadas para cada edad y nivel.



La hipótesis principal que nos planteamos es que las dimensiones del autoconcepto presentarán diferencias entre el alumnado con y sin DM. A partir de ella derivamos dos subhipótesis:

- La dimensión física del autoconcepto puntuará más alto en el alumnado sin DM en la fase A o inicial.
- La dimensión física del autoconcepto puntuará más alto en el alumnado con DM en la fase B o final.

#### **IV.5.2.3. Fiabilidad y consistencia interna**

La consistencia interna del conjunto global de la escala es de **0.815**, índice que puede considerarse satisfactorio, según alpha de Cronbach. En concreto, para cada dimensión se presentan (ver tabla IV.18) los siguientes índices de fiabilidad:

Tabla IV.18: Alpha de Cronbach para cada una de las dimensiones del cuestionario de autoconcepto.

ACADÉMICO	SOCIAL	EMOCIONAL	FAMILIAR	FÍSICO
0.880	0.698	0.731	0.769	0.744

En cuanto a la validez, podemos decir que este cuestionario discrimina entre chicos y chicas. Así, mientras los chicos muestran mayor nivel de autoestima emocional y física, las chicas muestran mayor nivel de autoestima académica. En relación con la autoestima académica y física los adolescentes de 12-14 años expresan, mayores niveles que los adolescentes de 15-17. Por último, resaltar que todas las dimensiones del autoconcepto correlacionan positivamente con la dimensión de socialización de apoyo, y negativamente con las de coerción, sobreprotección y reprobación (García y Musitu, 1999).

### **IV.5.3. La observación sistemática**

#### **IV.5.3.1. Justificación**

Teniendo en cuenta que la observación debe ser *sistemática* para que sea científica (Anguera, 1992, 1998, p. 11)<sup>21</sup>; Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000),

<sup>21</sup> Para la autora, la observación puede tener la capacidad de describir y explicar el comportamiento a partir de datos adecuados y fiables sobre determinadas conductas, por lo que adquiere la jerarquía de método científico.

justificamos su incorporación a nuestro estudio de casos colectivo (Stake, 1998) como el medio que nos va a permitir conocer y discriminar con mayor rigor las situaciones de enseñanza que emplean los docentes del área de EF en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para posibilitar la inclusión del alumnado con DM en las sesiones de clase. A partir de la filmación y análisis de las sesiones, teniendo en cuenta un *formato de campo combinado con un sistema de categorías*<sup>22</sup> (sistema mixto) “ad hoc”, hemos podido discriminar las situaciones de enseñanza vinculadas con la inclusión, la integración y la exclusión en los dos momentos de la investigación, pudiendo establecerse conclusiones importantes sobre la intervención docente a partir de la dinámica del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA) llevado a cabo entre dichos momentos.

Por tanto, el uso este instrumento de observación se justifica por la posibilidad que ofrece para disponer de datos procedentes del alumnado y del profesorado. Los resultados que aporte el análisis de estos datos nos permitirá dar respuesta al objetivo n.º1 de este estudio. En este proceso serán contrastados con los resultados procedentes tanto de los cuestionarios del alumnado y del profesorado como del análisis de contenido del SCIA.

#### **IV.5.3.2. Unidades de análisis**

Según los criterios de registro<sup>23</sup>, organizamos el volcado de la información observada sobre un sistema de códigos<sup>24</sup> o subcategorías de observación. Así, las unidades de observación<sup>25</sup> empleadas son de principio a fin, es decir, sus registros comienzan con el inicio de la sesión y concluyen con el final de la misma (registro continuo) (Anguera, 1983, p. 15). Se trata de analizar la intervención docente desarrollada en el conjunto de situaciones de enseñanza y cómo éstas condicionan el grado de inclusión del alumnado con DM. Por tanto, el referente principal para el diseño de categorías va a ser la lógica

---

<sup>22</sup> En un primer momento se realizó un formato de campo puesto que se elaboró un catálogo a modo de registro de una lista abierta de rasgos sobre la inclusión. Se añadieron algunas categorías nuevas durante el proceso de registro definitivo de las sesiones analizadas. Se cumple con las garantías de exhaustividad y mutua exclusividad que plantea Anguera (1993a, 2003b), encontrándonos, por tanto, con un instrumento mixto que combina el formato de campo con el sistema categorías, que se ha construido a partir de la realidad práctica y del marco teórico de referencia.

<sup>23</sup> Autores como Anguera, Behar, Blanco, Carreras, Losada, Quera y Riba (1993b, p. 163), consideran el proceso de registro como una “transcripción de la representación de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados, y que se materializa en un soporte físico que garantiza su prevalencia”.

<sup>24</sup> Para Anguera et al. (1993b, p. 591), constituyen un “sistema de símbolos altamente estructurado y acorde con el problema de investigación previamente definido”.

<sup>25</sup> Estas unidades de observación están relacionadas con la segmentación del flujo de información. En nuestro caso, consideramos las *tareas escolares* y su alcance inclusivo como unidad de observación.

didáctica con la que se proponen y desarrollan las tareas motrices y su alcance inclusivo. De igual modo, atendiendo al proceso en un contexto de interacción (Castellano y Hernández, 2003) destacamos su valor sincrónico y diacrónico, pues permiten seguir el proceso de intervención (Anguera, Blanco, Hernández y Losada, 2011c).

En consecuencia, se ha organizado nuestro estudio considerando las siguientes *unidades de análisis* en nuestro instrumento de observación (Jiménez, Navarro y Sánchez, 2005):

- La *Unidad Didáctica* (UD) como referente básico de análisis e interpretación.
- Las *sesiones de clase* (S) como secuencias temporales con estructura y organización propia, que le dan sentido y significación a la Unidad Didáctica.
- *El grado de participación del alumnado con DM en las tareas de clase*. En este caso, se discriminará el tipo de participación que se promueve en el alumnado con DM a partir de la consideración de los *segmentos de inactividad (SI) y actividad (SA) motriz*. En los primeros, se produce intervención docente mientras el alumnado no realiza actividad motriz. En cambio, los segmentos de actividad motriz hacen referencia a la intervención docente mientras el alumnado actúa motrizmente. Ambos segmentos constituyen el marco principal de análisis de la intervención docente, ya que van a generar un determinado grado de implicación del alumnado con DM en las tareas. Con el objeto de darle un mayor sentido y alcance a nuestra investigación, consideramos el *tiempo de permanencia inclusiva (TPINC)*, integradora (TPINT) o exclusiva (TPEXC) en cada uno de los segmentos anteriores. Se trata de un indicador fundamental que nos ayudará a valorar la calidad inclusiva de la intervención docente.
- *Ausencia (A) o presencia (P)* de interacción verbal. Son unidades mínimas de información con potencialidad comunicativa en el contexto de la intervención docente. En nuestro caso, se distinguirán las intervenciones en función del grado de inclusión que generen en el alumnado con DM.

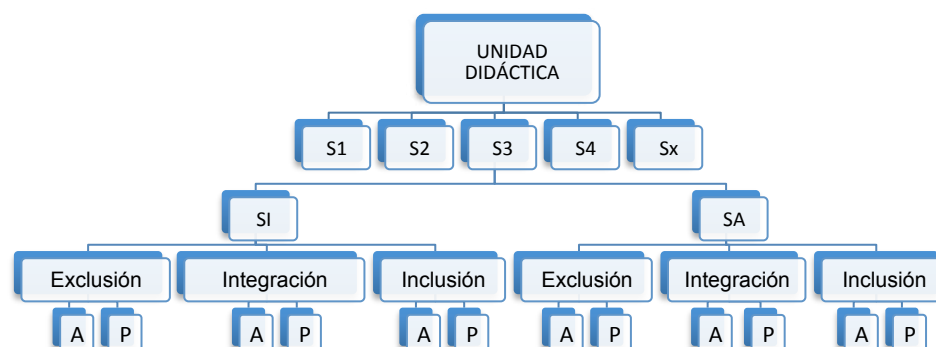


Figura IV.30: Unidades de análisis del instrumento de observación.

#### IV.5.3.3. La sistematización o la categorización de las unidades de análisis

Se ha elaborado para este estudio un instrumento de observación específico que combina el formato de campo con el sistema de categorías (sistema mixto), inicialmente desde una perspectiva deductiva, a partir del marco teórico inicial en el que se parte de tres situaciones que marcan el grado de inclusión del alumnado con DM en el área de EF: exclusión, integración e inclusión.

El contraste de este marco teórico inicial con la realidad nos llevó a la necesidad de combinar el proceso de elaboración de las categorías considerando tanto la perspectiva deductiva como la inductiva (práctica educativa), estableciéndose necesariamente una correspondencia biunívoca entre ambas.

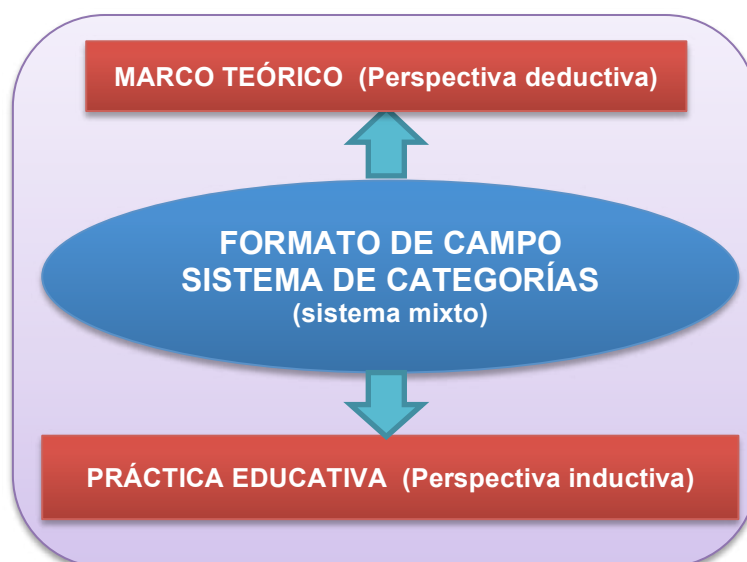


Figura IV.31: Perspectivas de elaboración del instrumento de observación.

En cualquier caso, este proceso cumple con las condiciones de *exhaustividad* y de *mútua exclusividad* dentro de cada una de las categorías (Anguera, 1993, p. 146), ayudándonos a discriminar las distintas posibilidades de participación del alumnado con DM en las sesiones de EF a partir de la intervención docente.

Este procedimiento de registro sistemático trata de ser lo más objetivo y riguroso posible, teniendo como principal objetivo el estudiar determinados comportamientos tomando como referencia su categorización (Jiménez, 2002, p. 115). A continuación, se presenta y explica en la tabla IV.19, de forma esquemática, este instrumento de observación:

Tabla IV.19: Instrumento de observación para el estudio de las estrategias didácticas que posibiliten la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF.

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN “ad hoc” PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE (formato de campo combinado con un sistema de categorías)											
En función de grado de participación del alumnado con DM en los SA y SI motriz: <b>CRITERIOS</b>											
SI		SA		SI		SA		SI		SA	
EXCLUSIÓN (EXCL)				INTEGRACIÓN (INTE)				INCLUSIÓN (INCL)			
En función de la presencia o ausencia de interacción verbal: <b>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS</b>											
ESEG		PASE		FINT		ISOC		APIN	APER	OMET	AMET
A	P	A	P	A	P	A	P	P	A	P	P
ESE1	ESE2 ESE3	PAS1	PAS2	FIN1	FIN2	ISO3	ISO1 ISO2	APIN	APER	ESPA MOTR ESCO ESMA COMA ECMO EMMA COMU MATE ESMO COMO MOMA ECMA COMM ECMM	API2 API1
<b>SEGMENTO</b>		<b>Actividad motriz (SA):</b> Intervención docente mientras el alumnado actúa motrizmente.									
		<b>Inactividad motriz (SI):</b> Intervención docente mientras el alumnado no actúa motrizmente.									
<b>VACÍO (VACI):</b> Intervenciones docentes que dan lugar a conductas que no podemos incluir en los criterios y códigos anteriores.											
<b>INOBSERVABILIDAD (INOBS):</b> La intervención docente puede dar lugar a conductas significativas para nuestro estudio, aunque existen muchas dificultades para observarlas y categorizarlas con exactitud.											
<b>NOTA: P/A:</b> Presencia/Ausencia de interacción verbal											

Para que los segmentos de actividad (SA) e inactividad motriz (SI) y el TPINC, TPINT y TPEXC adquieran sentido y puedan ser analizados, se hace necesaria la *sistematización o categorización de las unidades de análisis*.

Para favorecer la comprensión de cada criterio, se propondrán ejemplos y contraejemplos vinculados con los códigos de análisis o subcategorías, que los podemos considerar como casos límite que se incluyen en cada una de ellas. En palabras de Hernández-Mendo y Molina (2002, p. 2), “Las categorías tienen que definirse de forma que se contemplen todos sus matices, así como acompañarse de ejemplos y contraejemplos para que su especificación sea mayor”. También se describirán tanto el núcleo categorial (esencia del significado) como el grado de apertura (nivel de plasticidad) de cada subcategoría (Anguera, 1991). Con relación núcleo categorial, cada una de las subcategorías se discriminará en función del grado de inclusión que determinadas

estrategias docentes van a provocar en el grado de inclusión del alumnado con DM en el contexto de las situaciones de enseñanza (que va desde la exclusión o menor inclusividad hasta las situaciones de mayor inclusión, pasando por la integración). El grado de apertura o nivel de plasticidad de las subcategorías es alto cuando nos encontramos en situación de inclusión (cada categoría puede manifestarse a través de numerosas ocurrencias que participan del mismo núcleo categorial) y bajo cuando nos hallemos en el resto de situaciones (el número de ocurrencias es escaso). A continuación, se caracterizan las distintas subcategorías o códigos de análisis de nuestro instrumento de observación.

La naturaleza temática de la interacción verbal en este instrumento nos permitió, por tanto, elaborar una lista de rasgos o relación de unidades de conducta (Anguera, 1993a, p. 129) que va a dar lugar a la consideración de tres *criterios*<sup>26</sup> *principales* (ver figura IV.33), en función del grado de participación que se promueve en los segmentos de actividad (SA) e inactividad motriz (SI):

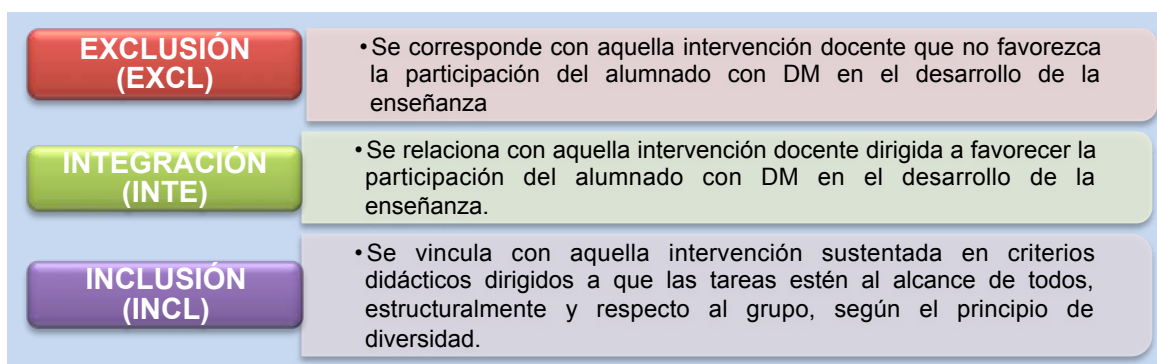


Figura IV.32: Criterios del sistema de categorías de esta investigación.

A su vez, en cada *criterio* se produce un desplegamiento que da lugar a una serie de *categorías* (8 en total) que, posteriormente, en función de las características estructurales que concurren en cada caso, darán lugar a 29 *subcategorías*, que constituyen las últimas unidades o códigos de análisis de nuestro instrumento de observación. Consideramos también la existencia de otras categorías o códigos de análisis relevantes para nuestra investigación: inobservabilidad, conjunto vacío y segmento de actividad (SA) e inactividad (SI) motriz (ver tablas IV.20, IV.21, IV.22 y IV.23):

<sup>26</sup> Estos criterios abarcan la combinación de 3 dimensiones de la conducta: conducta verbal, visual y motriz.

Tabla IV.20: Subcategoría INOB.

**1. INOB****INOBSERVABILIDAD**

Núcleo categorial	Hace referencia a los momentos en que puede que esté presente una conducta pero no es posible observarla y registrarla por algún motivo, ya sea técnico o humano.
Grado de apertura	Se contemplan todas aquellas situaciones que no podemos registrar por no presentar claridad para su ubicación dentro del sistema de categorías.
Ejemplo	Se produce una conducta que no ha podido ser filmada por encontrarse la cámara de video fuera del marco de acción de dicha conducta. Estaríamos en la misma posibilidad si, a pesar de captar la imagen de la conducta, no se escucha el audio con el que se graba el discurso docente que provoca dicha conducta en el alumnado.
Contraejemplo	En una tarea de desplazamiento, se percibe claramente tanto la conducta del alumno con DM como el audio con la información del docente.

Tabla IV.21: Subcategoría VACI.

**2. VACI****CONJUNTO VACÍO**

Núcleo categorial	Trata de incorporar todas aquellas intervenciones docentes o situaciones de enseñanza que se salen fuera de la exclusividad propia del sistema de categorías, quedando fuera del interés del mismo (Anguera, 1993, p. 150). Se trata de una categoría en la que registraremos aquellos comportamientos que no podemos incluir en nuestro repertorio categorial y que no son relevantes para nuestro objeto de estudio.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones que, a pesar de ser percibidas por el observador, no forman parte del objetivo del estudio.
Ejemplo	El docente interrumpe la clase para llamarle la atención a un alumno que está molestando a un compañero mientras se acuerdan las condiciones de participación en la tarea.
Contraejemplo	El docente propone al alumnado distintas formas de desplazamiento por el espacio disponible.

Tabla IV.22: Subcategoría INAC.

**3. INAC**

**INACTIVIDAD MOTRIZ**

Núcleo categorial	Se registra la conducta motriz del alumnado con DM que venga precedida por una intervención docente mientras el alumnado no actúa motrizmente.
Grado de apertura	Se incluyen situaciones motrices vinculadas con la información inicial o puestas en común que el docente puede dar antes o al final de una sesión o de una tarea concreta, siempre que no haya actividad motriz por parte del alumno mientras se transmite dicha información.
Ejemplo	Situado el alumnado de pie, alrededor del círculo central de la cancha de deportes, el docente plantea la siguiente cuestión: ¿Qué partes de nuestro cuerpo podemos mover sin desplazarnos?
Contraejemplo	Al comienzo de la sesión, el docente informa de las tareas que se van a realizar a lo largo de la misma y, mientras tanto, el alumnado está movilizandando las distintas articulaciones y realizando distintos estiramientos.

Tabla IV.23: Subcategoría ACTI.

**4. ACTI**

**ACTIVIDAD MOTRIZ**

Núcleo categorial	Se registra la conducta motriz del alumnado con DM que venga precedida por una intervención docente mientras el alumnado actúa motrizmente.
Grado de apertura	Se incluyen las situaciones motrices vinculadas con la información o feedback que el docente puede dar durante una sesión o una tarea concreta, siempre que haya actividad motriz por parte del alumno mientras se transmite dicha información.
Ejemplo	Mientras el alumnado se desplaza trotando por el espacio disponible, el docente plantea el siguiente interrogante: ¿de cuántas formas distintas podemos desplazarnos?
Contraejemplo	El alumnado se desplaza trotando por el espacio disponible. El docente para al grupo y pregunta si alguien conoce otra forma de desplazamiento.

Los *Segmentos de Actividad (SA)* e *Inactividad (SI)* motriz son características que están implícitas en los tres criterios (exclusión, integración e inclusión) y, por tanto, en las categorías y subcategorías.



Figura IV.33: Otros criterios presentes en el sistema de categorías.



Según la *dimensión temática de la interacción verbal*, podemos caracterizar nuestro sistema de categorías de la siguiente manera:

*Primer criterio:* **EXCLUSIÓN (EXCL)**. Lo analizaremos a partir de las siguientes *categorías*, en función del grado de exclusión que provoquen:

- ⇒ **Exclusión segregadora (ESEG)**. El alumnado con DM está separado o se separa del grupo y la intervención docente no consigue que dicho alumno participe en la tarea propuesta, independientemente de la interacción del docente con éste. Esta categoría se analizará a través de tres subcategorías o códigos de observación (ver tablas IV.24, IV.25 y IV.26).

Tabla IV.24: Subcategoría ESE1.

## 5. ESE1

### SIN INTERACCIÓN Y SIN INCORPORACIÓN AL GRUPO

Núcleo categorial	Se registran todas aquellas situaciones en las que el alumnado con DM no participa en las tareas, estando inicialmente separado del grupo o se separa de éste durante el transcurso de la sesión y el profesor no interacciona con dicho alumnado.
Grado de apertura	Se incluyen todas las situaciones en las que el alumno con DM se encuentra fuera del entorno de la tarea, sin participar en la misma.
Ejemplo	El docente propone un juego de persecución. El alumno con DM permanece al margen de la propuesta, en el exterior del espacio, observando como el resto del grupo participa en el mismo.
Contraejemplo	Se propone un juego de persecución al grupo, en el que se encuentra un alumno con DM. El docente informa de las condiciones de participación para que todo el alumnado pueda participar, incluido el alumnado con DM, haciéndolo de una forma inclusiva.

Tabla IV.25: Subcategoría ESE2.

**6. ESE2 CON INTERACCIÓN Y SIN INCORPORACIÓN AL GRUPO**

Núcleo categorial	Se registran todas aquellas situaciones en las que el alumnado con DM no participa en las tareas, estando inicialmente separado del grupo o se separa de este durante el transcurso de la sesión, a pesar de que y el profesor interactúa con dicho alumnado invitándole a participar.
Grado de apertura	Se incluyen todas las situaciones en las que el alumno con DM se encuentra fuera del entorno de la tarea, sin participar en la misma, a pesar de que el docente interactúe con él de todas las maneras posibles (de forma verbal, kinestésico-táctil, gestual).
Ejemplo	El docente propone un juego de persecución. El alumno con DM permanece al margen de la propuesta, en el exterior del espacio, observando como el resto del grupo participa en el mismo. El docente interactúa con él, pero no consigue que participe en el juego, permaneciendo en el mismo lugar.
Contraejemplo	Se propone un juego de persecución al grupo, en el que se encuentra un alumno con DM. El docente informa de las condiciones de participación para que todo el alumnado pueda participar, incluido el alumnado con DM, haciéndolo de una forma inclusiva.

Tabla IV.26: Subcategoría ESE3.

**7. ESE3 CON INTERACCIÓN Y CON INCORPORACIÓN AL GRUPO**

Núcleo categorial	Se registran aquellas situaciones en las que el alumnado con DM está separado o se separa del grupo y el profesor interactúa con él o con el grupo y consigue que se incorpore al mismo, sin intervenir en la tarea propuesta.
Grado de apertura	Se incluyen todas las situaciones en las que el alumno con DM se encuentra fuera o dentro del entorno de la tarea, sin participar en la misma, a pesar de que el docente interactúe con él de todas las maneras posibles (de forma verbal, kinestésico-táctil, gestual).
Ejemplo	El alumno con DM, que inicialmente estaba separado del grupo, es invitado por el docente a participar en una tarea de salto. El alumno se incorpora al grupo, pero no interviene en la tarea propuesta.
Contraejemplo	Se propone una situación de salto, informándose al alumno con hemiplejía sobre sus condiciones de participación. Mientras el resto del grupo lo salta en carrera, el alumno con DM lo hará caminando.

⇒ **Participación segregadora (PASE).** La intervención docente hace que el alumno con DM se separe del grupo (en el que estaba incluido inicialmente), ya sea porque se le proponen actividades alternativas o se provoque su inactividad

motriz. Esta categoría se analizará a través de dos subcategorías o códigos de observación (tablas IV.27 y IV.28):

Tabla IV.27: Subcategoría PAS1.

## 8. PAS1

### PARTICIPACIÓN SEGREGADORA

Núcleo categorial	Se registran aquellas situaciones en las que el docente segrega al alumnado con DM (que inicialmente forma parte del grupo), provocando su inactividad motriz al plantear una tarea que no reúne condiciones para que dicho alumno pueda adoptar los roles previstos en la misma.
Grado de apertura	Se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno con DM se separa del grupo por no poder realizar las tareas propuestas, al no presentar estas condiciones para posibilitar dicha participación
Ejemplo	El docente propone un juego de persecución sin modificar el entorno de aprendizaje para el alumno con DM. Éste, al considerar la gran dificultad que presenta dicho juego, se inhibe y se separa del grupo.
Contraejemplo	Se propone un juego de persecución al grupo, en el que se encuentra un alumno con DM. El docente informa de las condiciones de participación para que todo el alumnado pueda participar, incluido el alumnado con DM, haciéndolo de una forma inclusiva.

Tabla IV.28: Subcategoría PAS2.

## 9. PAS2

### PARTICIPACIÓN ALTERNATIVA

Núcleo categorial	Se registran aquellas situaciones en las que el docente segrega al alumnado con DM (que inicialmente forma parte del grupo), proponiéndole actividades alternativas, de forma individual o en grupos reducidos
Grado de apertura	Se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno con DM se separa del grupo por no poder realizar las tareas propuestas, participando en otras tareas individuales o grupales.
Ejemplo	El docente propone el juego de los 10 pases y al alumno con DM le plantea realizar ejercicios de estiramiento y movilización segmentaria en una espaldera.
Contraejemplo	Se propone el juego de los 10 pases al grupo, en el que se encuentra incorporado un alumno con DM. El docente informa de las condiciones de participación para que todo el alumnado pueda participar, incluido el alumnado con DM, haciéndolo este de una forma inclusiva (se modifica el espacio y la comunicación motriz).

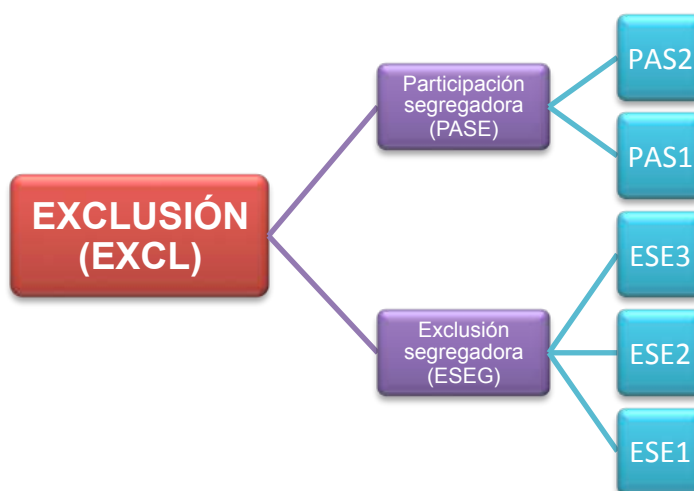


Figura IV.34: Categorías y subcategorías vinculadas con el criterio exclusión.

*Segundo criterio:* **INTEGRACIÓN (INTE)**. Lo analizaremos a partir de las siguientes *categorías*, en función del grado de integración que provoquen:

⇒ **Falsa integración (FINT)**. El alumnado con DM forma parte del grupo, aunque asumiendo un rol pasivo en la tarea propuesta. Este rol puede ser asumido de forma espontánea o ser asignado por el docente. Esta categoría se analizará a través de dos subcategorías o códigos de observación (ver tablas IV.29 y IV.30):

Tabla IV.29: Subcategoría FIN1.

<b>10. FIN1</b>	<b>INTEGRACIÓN PASIVA ESPONTÁNEA</b>
Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente no imparte consignas ni asigna roles específicos a dicho alumnado y tampoco informa al resto de la clase de sus “condiciones de participación”, quedando ésta a su consideración y asumiendo, generalmente, roles pasivos en la tarea propuesta.
Grado de apertura	Se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno con DM está con el grupo pero no adopta los roles esperados en las mismas, participando pasivamente.
Ejemplo	En un juego de persecución, el alumno con DM no asume los roles propios del mismo (ni es perseguidor ni es perseguido), ya que no se han modificado los entornos de aprendizaje que faciliten la adopción de dichos roles. En consecuencia, el compañero que persigue no lo considera dentro del grupo de juego, pasando por su lado sin perseguirle.
Contraejemplo	En un juego de persecución se acuerdan las condiciones de participación para el alumno con DM, asumiendo los posibles roles del juego en el momento oportuno y participando de una forma inclusiva.

Tabla IV. 30: Subcategoría FIN2.

**11. FIN2 PARTICIPACIÓN PASIVA INTENCIONAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el profesor le incorpora asignándole un rol pasivo en la tarea propuesta.
Grado de apertura	Se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno con DM se encuentra formando parte del grupo, aunque participando en tareas o juegos en las que asuma roles pasivos.
Ejemplo	Adoptar siempre el rol del pañuelo en el juego de alerta; hacer siempre de árbitro en un juego deportivo... En un baile tradicional que utiliza un dispositivo u organización circular, el alumno con DM se coloca en el centro indicando y verbalizando los momentos en los que debe haber cambio de pareja.
Contraejemplo	En el juego del pañuelo o alerta, se informa de las condiciones de participación del alumno con DM, modificando el entorno de aprendizaje (adaptación del espacio y las reglas del juego), participando en el mismo de forma inclusiva.

⇒ **Integración socializadora (ISOC).** Formando parte del grupo el alumnado con DM, la intervención docente favorece su participación, bien a partir de propuestas de tareas distintas a las del grupo, bien adaptando la motricidad del grupo a la del alumnado con DM o bien adoptando roles espontáneos por la apertura de la tarea planteada. Esta categoría se analizará a través de tres subcategorías o códigos de observación (ver tablas IV.31, IV.32 y IV.33):

Tabla IV.31: Subcategoría ISO1.

**12. ISO1 PARTICIPACIÓN DIFERENCIADA**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente imparte consignas dirigidas a participar con otro/os en las tareas en condiciones de diferencia para el alumno con DM.
Grado de apertura	Se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno con DM participa en tareas distintas a las propuestas para el grupo en general.
Ejemplo	En una tarea de lanzamiento a un blanco, el alumno con DM realiza pases de una mano a otra, procurando que no se caiga la pelota.
Contraejemplo	En el juego del brilé, se acuerdan las condiciones de participación del alumno con DM, adaptando el entorno de aprendizaje del juego (espacio, normas, roles...) para que dicho alumno pueda participar desde una perspectiva inclusiva, adoptando roles activos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla IV.32: Subcategoría ISO2.

**13. ISO2 PARTICIPACIÓN CONDICIONADA**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente imparte consignas dirigidas al grupo, modificando sus condiciones de participación para equipararse al alumnado con DM.
Grado de apertura	Se incluyen aquellas situaciones en las que el grupo-clase se adapta al nivel competencial del alumno con DM para que éste pueda participar en las tareas planificadas.
Ejemplo	En un juego de persecución donde participa un alumno con DM, el resto del grupo-clase se desplazará a la pata coja.
Contraejemplo	En un juego de persecución, se adapta el espacio (refugios) y algunas reglas para que el alumno con DM pueda participar de forma inclusiva en dicho juego, adoptando, en cada momento, los roles propios del mismo.

Tabla IV.33: Subcategoría ISO3.

**14. ISO3 INTEGRACIÓN ESPONTÁNEA**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente, por la apertura de la tarea planteada, consigue su participación en la misma, junto al resto del grupo, actuando con un rol espontáneo, generalmente pasivo.
Grado de apertura	Se incluyen aquellas situaciones motrices que presentan un bajo nivel de complejidad y que permite al alumno con DM incorporarse a dicha tarea de forma espontánea. Esta participación, por tanto, va a estar condicionada tanto por la complejidad de la tarea como por el nivel competencial del alumno con DM.
Ejemplo	Se propone desplazarse por el espacio de distintas formas propuestas por el docente. El alumno con DM realiza la tarea según sus posibilidades. Algunas veces conseguirá ajustarse a la propuesta del docente y otras permanecerá pasivo porque su nivel competencial no se ajusta al objetivo de la tarea propuesta.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente interviene puntualmente (y en caso necesario) realizando propuestas alternativas de desplazamiento al alumnado con DM cuando éste lo necesite, mientras el resto del grupo-clase realiza un desplazamiento distinto.

⇒ **Apoyo integrador (APIN).** Formando parte del grupo el alumno con DM; se propone en la intervención un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil por parte del profesor o algún alumno colaborador, provocando la integración o participación pasiva del alumno con DM en la tarea. A esta categoría le corresponderá la siguiente subcategoría o código de observación (ver tabla IV.34):

Tabla IV.34: Subcategoría APIN.

**15. APIN****APOYO INTEGRADOR**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que se propone un apoyo verbal, físico o kinestésico-táctil por parte del docente o algún alumno colaborador, consiguiendo la incorporación pasiva del alumno con DM a la tarea planteada.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la necesidad de un apoyo que facilite la incorporación pasiva del alumno con DM a las tareas de clase.
Ejemplo	En un juego de persecución, un compañero de clase es invitado por el docente a llevar la silla de ruedas de un compañero con tetraparesia espástica (que tiene dificultades para hacerlo sólo con autonomía) por el espacio de juego, no asumiendo éste ningún rol en dicho juego y permaneciendo el apoyo todo el tiempo que dure dicho juego.
Contraejemplo	En la tarea anterior, se establecen "refugios" donde el alumnado con DM no pueda ser perseguido, no pudiendo permanecer en el mismo más de cinco segundos. Cuando adopte el rol de perseguidor, se pondrá de acuerdo con su "apoyo" para que, a una determinada señal, todo el grupo debe de parar. El que se encuentre más cerca del alumno con DM se convierte en el nuevo perseguidor.



Figura IV.35: Categorías y subcategorías vinculadas con el criterio de integración.

*Tercer criterio: INCLUSIÓN (INCL).* Lo analizaremos a partir de las siguientes categorías, en función del grado de inclusión que provoquen:

⇒ **Inclusión por la apertura de la tarea (APER).** La apertura de la tarea propuesta por el profesor facilita la participación del alumno con DM, adoptando un rol

activo espontáneo. Esta categoría se analizará a través de una subcategoría o código de observación (ver tabla IV.35).

Tabla IV.35: Subcategoría APER.

## 16. APER

### APERTURA DE LA TAREA

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que <i>el docente, por la apertura de la tarea planteada, consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, actuando con un rol activo espontáneo.</i>
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la adopción de un rol activo espontáneo.
Ejemplo	En un calentamiento estático, el docente propone movilizar los brazos al grupo-clase, donde se encuentra un alumno con paraplejía, con autonomía del tren superior, pudiendo realizar dicha tarea con autonomía.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente propone movilizar las piernas al grupo-clase.

⇒ ***Inclusión a través de la organización de la motricidad y el entorno de la tarea (OMET).*** Se posibilita la inclusión del alumno con DM a partir de la modificación del espacio, el material, la motricidad y/o la comunicación motriz en la tarea; con sus correspondientes combinaciones. Esta categoría se analizará a través de 15 subcategorías (ver tablas IV.36 a IV.50):

Tabla IV.36: Subcategoría ESPA.

## 17. ESPA

### ESPACIO

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación del espacio en la tarea.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del espacio de la tarea.
Ejemplo	En el juego de alerta, el docente acerca al alumno con DM al pañuelo.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente mantiene al alumno con DM en el mismo lugar que el resto de compañeros de su equipo.



Tabla IV.37: Subcategoría COMU.

**18. COMU COMUNICACIÓN**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación de la comunicación motriz en la tarea.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación de la comunicación motriz de la tarea
Ejemplo	En el juego de los diez pases, el pase y la recepción serán libres y a menor distancia para el alumnado con DM.
Contraejemplo	En el juego anterior, el docente propone al alumnado con DM la realización de estiramientos en una espaldera.

Tabla IV. 38: Subcategoría MOTR.

**19. MOTR MOTRICIDAD**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación de la motricidad de la tarea.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación de la motricidad en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	En el calentamiento estático de un grupo-clase donde se incluye un alumno con paraplejía, el docente propone buscar todas las posibilidades de movimiento del tobillo. Asimismo, le indica a dicho alumno que realice la misma tarea pero centrándose en la muñeca.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente incorpora al alumno con DM con las mismas condiciones de participación que el resto de compañeros del grupo-clase.

Tabla IV.39: Subcategoría MATE.

**20. MATE MATERIAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación de los recursos materiales de la tarea.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del material didáctico en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	En una propuesta de golpes verticales de pelotas, el docente propone al alumno con DM realizar la misma tarea golpeando globos.
Contraejemplo	El docente propone al alumno con DM la realización de lanzamientos a un blanco situado en una pared.

Tabla IV.40: Subcategoría ESCO.

**21. ESCO ESPACIO Y COMUNICACIÓN MOTRIZ**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre el espacio y la comunicación motriz en la tarea.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del espacio y la comunicación motriz en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	El docente propone situaciones de reenvío por parejas golpeando una indiacá. El alumno con DM la recepcionará y la lanzará a su compañero reduciendo el espacio entre ambos.
Contraejemplo	El docente le propone al alumno con DM que lance y recepcione la indiacá verticalmente de distintas maneras, de forma individual.

Tabla IV.41: Subcategoría ESMO.

**22. ESMO ESPACIO Y MOTRICIDAD**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación del espacio y la motricidad de la tarea.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del espacio y la motricidad en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	Se propone una situación motriz consecutiva grupal (6) en la que hay que conducir el móvil con el pie y patearlo hacia uno de los tres compañeros que están en fila a una distancia de cinco metros, cambiando de fila cada vez que se realice la tarea. El alumno con DM con paraplejía participante llevará el móvil entre las rodillas y hará un lanzamiento con las manos desde una posición más cercana (dos metros).
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente plantea al alumno con DM que se desplace por el espacio disponible sin que se le caiga el móvil al suelo.

Tabla IV.42: Subcategoría ESMA.

**23. ESMA ESPACIO Y MATERIAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación del espacio y los recursos materiales de la tarea.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del espacio y el material en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	El docente propone situaciones de lanzamiento a la canasta de baloncesto desde la línea de personal. El alumno con DM lo hará desde más cerca y con balón de foam de menores dimensiones.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente plantea una situación de bote estático con las dos manos al alumno con DM con el objetivo de que no pierda la situación de control sobre el móvil en dicha actividad.

Tabla IV.43: Subcategoría COMO.

**24. COMO COMUNICACIÓN MOTRIZ Y MOTRICIDAD**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación de la comunicación motriz y la motricidad.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación de la comunicación motriz y la motricidad en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	En el juego del “perrito” en futbol (un jugador en el centro intenta interceptar el pase de otros tres compañeros del grupo), el alumno con DM con paraplejía tendrá el pase y la recepción libre, realizándolos con las manos.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente incorpora al alumno con DM con las mismas condiciones de participación que el resto de compañeros del grupo-clase.

Tabla IV. 44: Subcategoría COMA.

**25. COMA COMUNICACIÓN MOTRIZ Y MATERIAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación de la comunicación motriz y el material.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación de la comunicación motriz y el material en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	Se plantea una situación motriz de reenvío de golpeo con implementos por parejas utilizando raquetas y volantes de bádminton. La pareja formada por el alumno con DM y otro compañero de clase utilizarán un globo y el implemento correspondiente. La situación se prolongará durante dos minutos, produciéndose un cambio-rotación de parejas. De esta manera conseguiremos que todo el alumnado se relacione a partir de una misma tarea, ajustándose a los distintos niveles de ejecución de la misma.
Contraejemplo	En la misma tarea, el docente plantea una situación individual de equilibrio al alumno con DM utilizando el material del ejemplo anterior ¿de cuántas formas me pueda desplazar sin que se me caiga el volante de la raqueta?

Tabla IV.45: Subcategoría MOMA.

**26. MOMA MOTRICIDAD Y MATERIAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación de la motricidad y el material.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación de la motricidad y el material en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	Se propone una situación de desplazamiento seguida de un lanzamiento con un disco volador tratando de llegar lo más lejos posible. El alumno con DM con paraplejia se desplazará con un disco de foam entre sus piernas mientras avanza con la silla de ruedas.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente propone al alumno con DM la realización de lanzamientos y recepciones verticales utilizando el disco volador.

Tabla IV.46: Subcategoría ECMO.

**27. ECMO ESPACIO, COMUNICACIÓN MOTRIZ Y MOTRICIDAD**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación del espacio, la comunicación motriz y motricidad.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del espacio, la comunicación motriz y la motricidad en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	En el juego del ultimate, el pase y la recepción del alumno con paraplejía será libre, debiendo hacerse en una distancia corta (dos metros aproximadamente). Asimismo, mientras que el resto de compañeros pueden dar tres pasos antes de pasear el móvil, el alumno con DM puede transportarlo entre sus piernas mientras que las ruedas de su silla no hayan dado tres vueltas completas.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente incorpora al alumno con DM con el rol de árbitro.

Tabla IV.47: Subcategoría ECMA.

**28. ECMA ESPACIO, COMUNICACIÓN MOTRIZ Y MATERIAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre el espacio, la comunicación motriz y el material.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del espacio, la comunicación motriz y el material en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	En el juego de los diez pases se utiliza una pelota de foam para facilitar la recepción del alumno con DM, además de facilitar tanto el pase como la recepción, que serán libres y a una distancia no mayor de dos metros.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente incorpora al alumno con DM con las mismas condiciones de participación que el resto de compañeros del grupo-clase.

Tabla IV.48: Subcategoría EMMA.

**29. EMMA ESPACIO, MOTRICIDAD Y MATERIAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención sobre la modificación del espacio, la motricidad y el material.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del espacio, motricidad y el material en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	El alumnado se desplaza botando por el espacio y, a la señal, debe acercarse la señal que tenga más cerca y realizar un lanzamiento de precisión al blanco respectivo situado a una determinada distancia, continuando de nuevo el proceso. El alumnado con DM, que va en silla de ruedas, se desplaza llevando un móvil blando (gomaespuma) sujeto entre las piernas mientras se desplaza, además de situarse más cerca del blanco que el resto de compañeros.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente no imparte ninguna consigna específica al alumnado con DM, quedando su participación a la adopción de un rol espontáneo en la tarea.

Tabla IV.49: Subcategoría COMM.

**30. COMM COMUNICACIÓN MOTRIZ, MOTRICIDAD Y MATERIAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención/modificación de la comunicación motriz, la motricidad y el material
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación de la comunicación motriz, motricidad y el material en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	El alumnado se desplaza conduciendo un móvil con el pie e intentando que no sobrepase el espacio delimitado considerado a tal efecto. Mientras tanto, cualquier alumno puede interceptar el móvil de otro compañero y enviarlo fuera del espacio, teniendo que dar una vuelta completa al espacio antes de comenzar de nuevo con la tarea (también la dará si el móvil toca la silla de ruedas). El alumnado con DM que va en silla de ruedas se desplazará con un balón de foam entre las piernas y su móvil no puede ser interceptado por otro compañero. Si se le cae al suelo, el compañero que está más cerca le recogerá su móvil y tendrá que dar una vuelta completa alrededor del espacio considerado (cancha de deportes).
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente no informa al alumno con DM de sus condiciones de participación, dejando ésta a la adopción de un rol espontáneo por su parte.

Tabla IV.50: Subcategoría ECMM.

**31. ECMM ESPACIO, COMUNICACIÓN MOTRIZ, MOTRICIDAD Y MATERIAL**

Núcleo categorial	Formando parte del grupo el alumnado con DM, se registran aquellas situaciones en las que el docente consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, a partir de la intervención/modificación del espacio, comunicación motriz, motricidad y material
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la incorporación activa del alumno con DM a las tareas de clase a partir de la modificación del espacio, la comunicación motriz, la motricidad y el material en la ejecución de la tarea.
Ejemplo	En grupos de 5, deberán desplazarse botando e intentar conseguir un tanto con la oposición de un defensor desde la línea que forma el área de balonmano. El alumnado con DM utilizará un balón de foam (material), que transportará entre sus piernas mientras se desplaza (motricidad) finalizando en un lanzamiento sin oposición (comunicación motriz) desde una posición más cercana (espacio).
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente incorpora al alumno con DM situándole de portero durante toda la tarea.

⇒ **Inclusión a partir de apoyos relacionados o no con la organización de la motricidad y el entorno de la tarea (AMET).** Se hace necesario un apoyo por parte del profesor o alumno/a colaborador; pudiéndose añadir las posibles modificaciones anteriores, para conseguir dicha inclusión. Esta categoría se analizará a través de dos subcategorías o códigos de observación (ver tablas IV.51 y IV.52), pudiendo combinarse con las 15 subcategorías anteriores.

Tabla IV.51: Subcategoría API1.

**32. API1 APOYO INCLUSIVO1**

Núcleo categorial	En la intervención se propone un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil, por parte del profesor o de algún alumno colaborador, provocando sólo la inclusión del alumno con DM.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la participación activa del alumno con DM en las tareas de clase a partir de un apoyo por parte del docente o de algún compañero colaborador.
Ejemplo	En una propuesta de relevos de transporte de material por equipos, un compañero de clase empuja la silla de un alumno con tetraplejía que, a su vez, transporta un material que depositará en el lugar correspondiente, con la ayuda del compañero, repitiéndose de nuevo la tarea.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente invita al alumnado con tetraplejía a observar el equipo que realice la tarea en el menor tiempo.

Tabla IV.52: Subcategoría API2.

**33. API2**

**APOYO INCLUSIVO2**

Núcleo categorial	En la intervención se propone un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil, por parte del profesor o de algún alumno colaborador, provocando la inclusión tanto del alumno con DM como de la persona que realiza el apoyo.
Grado de apertura	Se incluyen todas aquellas situaciones motrices que impliquen la participación activa del alumno con DM y de la persona, distinta del docente, que realiza el apoyo
Ejemplo	¿De cuántas formas distintas podemos jugar con una cuerda? Se propone un apoyo múltiple, es decir, cuando la cuerda se le caiga al suelo al alumno con paraplejía, el compañero que esté más cerca se la tendrá que recoger, para continuar de nuevo con la tarea propuesta.
Contraejemplo	En la tarea anterior, el docente no propone ninguna condición para que el alumno con DM pueda participar, quedando ésta a la adopción de un rol espontáneo.

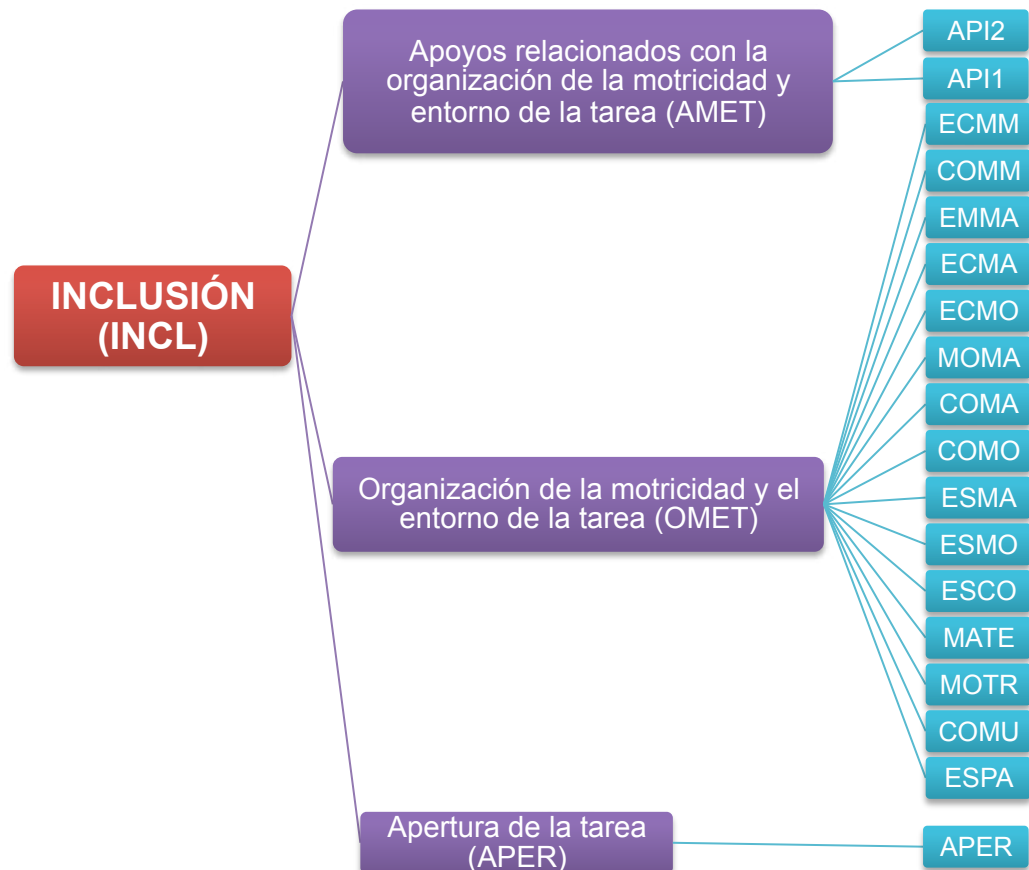


Figura IV.36: Categorías y subcategorías vinculadas con el criterio de inclusión.

Nuestro instrumento de observación estará conformado, por tanto, por tres criterios, ocho categorías y 33 subcategorías o códigos de observación (incluidos el conjunto vacío, la inobservabilidad y los segmentos de actividad e inactividad motriz) (ver tabla IV.53).



Tabla IV.53: Instrumento general de observación

CRITERIOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS O CODIGOS DE OBSERVACION
<b>INCLUSIÓN</b> La intervención se sustenta en criterios didácticos dirigidos a que las tareas estén al alcance de todos, estructuralmente y respecto al grupo, según el principio de diversidad. (INCL)	Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor le incorpora a la tarea a partir de la adopción de roles activos, consiguiendo su participación efectiva, según el principio de diversidad, teniendo en cuenta:	
	Apoyos (AMET)	<p><b>33. API2</b> = En la intervención se propone un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil, por parte del profesor o de algún alumno/a colaborador/a, provocando la inclusión tanto del alumno/a con DM como de la persona que realiza el apoyo. (P)</p> <p><b>32. API1</b> = En la intervención se propone un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil, por parte del profesor o de algún alumno/a colaborador/a, provocando sólo la inclusión del alumno/a con DM. (P)</p>
<b>INTEGRACIÓN</b> La intervención se dirige a favorecer la participación del alumno con DM en el desarrollo de la enseñanza (INTE)	La organización de la motricidad y el entorno de la tarea (OMET) (P, excepto en APER)	<p><b>31. ECMM</b> = Intervención/modificación del espacio, comunicación motriz, motricidad y material.</p> <p><b>30. COMM</b> = Intervención/modificación de la comunicación motriz, la motricidad y el material.</p> <p><b>29. EMMA</b> = Intervención sobre la modificación del espacio, la motricidad y el material.</p> <p><b>28. ECMA</b> = Intervención sobre el espacio, la comunicación motriz y el material.</p> <p><b>27. ECMO</b> = Intervención sobre la modificación del espacio, la comunicación motriz y motricidad.</p> <p><b>26. MOMA</b> = Intervención sobre la modificación de la motricidad y el material.</p> <p><b>25. COMA</b> = Intervención sobre la modificación de la comunicación motriz y el material.</p> <p><b>24. COMO</b> = La intervención sobre la modificación de la comunicación motriz y la motricidad.</p> <p><b>23. ESMA</b> = Intervención sobre la modificación del espacio y los recursos materiales de la tarea.</p> <p><b>22. ESMO</b> = Intervención sobre la modificación del espacio y la motricidad de la tarea.</p> <p><b>21. ESCO</b> = Intervención sobre el espacio y la comunicación motriz en la tarea.</p> <p><b>20. MATE</b> = Intervención sobre la modificación de los recursos materiales de la tarea.</p> <p><b>19. MOTR</b> = Intervención sobre la modificación de la motricidad de la tarea.</p> <p><b>18. COMU</b> = Intervención sobre la modificación de la comunicación motriz en la tarea.</p> <p><b>17. ESPA</b> = Intervención sobre la modificación del espacio en la tarea.</p> <p><b>16. APER</b> = Formando parte del grupo el alumnado con DM; el profesor, por la apertura de la tarea planteada, consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, actuando con un rol activo espontáneo. (A)</p>
	Apoyo integrador (APIN)	<b>15. APIN</b> = Formando parte del grupo el alumno con DM; se propone o no en la intervención un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil por parte del profesor o algún alumno/a colaborador, provocando la integración o participación pasiva del alumno con DM en la tarea. (P)
	Integración socializadora (ISOC)	<p><b>14. ISO3</b> = Formando parte del grupo el alumno con DM; el profesor, por la apertura de la tarea planteada, consigue su participación en la misma, junto al resto del grupo, actuando con un rol espontáneo, generalmente pasivo. (A)</p> <p><b>13. ISO2</b> = Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor imparte consignas dirigidas al grupo, modificando sus condiciones de participación para equipararse al alumnado con DM. (P)</p> <p><b>12. ISO1</b> = Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor imparte consignas dirigidas a participar con otro/os en las tareas en condiciones de diferencia para el alumno con DM. (P)</p>
Falsa integración (FINT)	<p><b>11. FIN2</b> = Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor le incorpora asignándole un rol pasivo en la tarea propuesta. (P)</p> <p><b>10. FIN1</b> = Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor no imparte consignas ni asigna roles específicos a dicho alumnado y tampoco informa al resto de la clase de sus "condiciones de participación", quedando ésta a su consideración y asumiendo, generalmente, roles pasivos en la tarea propuesta. (A)</p>	
<b>EXCLUSIÓN</b> La intervención no favorece la participación del alumno con DM en la enseñanza (EXCL)	Participación segregadora (PASE)	<p><b>9. PAS2</b>= El profesor segrega al alumnado con DM (que inicialmente forma parte del grupo), proponiéndole actividades alternativas, de forma individual o en grupos reducidos. (P)</p> <p><b>8. PAS1</b> = El profesor segrega al alumnado con DM (que inicialmente forma parte del grupo), provocando su inactividad motriz al plantear una tarea que no reúne condiciones para que dicho alumno pueda adoptar los roles previstos en la misma. (A)</p>
	Exclusión segregadora (ESEG)	<p><b>7. ESE3</b> = El alumnado con DM está separado o se separa del grupo y el profesor interacciona con él o con el grupo y consigue que se incorpore al grupo, sin intervenir en la tarea propuesta. (P)</p> <p><b>6. ESE2</b> = El alumnado con DM está separado o se separa del grupo y el profesor interacciona con él y no consigue que participe. (P)</p> <p><b>5. ESE1</b> = El alumnado con DM está separado o se separa del grupo y el profesor no interacciona con él. (A)</p>
<b>SEG- MENTO</b>	Actividad motriz (SA)	<b>4. ACTI</b> = Intervención docente mientras el alumnado actúa motrizmente.
	Inactividad Motriz (SI)	<b>3. INAC</b> = Intervención docente mientras el alumnado no actúa motrizmente.
<b>CONJUNTO VACÍO</b>		<b>2. VACI</b> = Intervenciones docentes que dan lugar a la observación de conductas que no podemos incluir en los criterios y códigos anteriores.
<b>INOBSERVABILIDAD</b>		<b>1. INOB</b> = La intervención docente puede dar lugar o no a conductas significativas para nuestro estudio, aunque existen muchas dificultades para observarlas y categorizarlas con exactitud.
<b>Nota:</b> P/A ( Presencia/Ausencia de intervención docente).		

A continuación, se propone una estructura del instrumento de observación que aparece en la página anterior, teniendo en cuenta su estructura jerárquica (ver figura IV.37):



Figura IV.37: Estructura jerárquica del instrumento de observación utilizado.

Asimismo, cada uno de los criterios viene caracterizado por la presencia (P) o ausencia (A) de intervención docente con el alumnado con DM. Como dato a tener en cuenta, podemos decir que toda intervención inclusiva (con excepción de APER) va a estar precedida de la presencia de intervención docente (P).

Ante la complejidad de las propias situaciones de observación, hemos optado por registrar no sólo la frecuencia sino la duración de los segmentos de actividad e inactividad (SA y SI) que, en definitiva, son los que van a promover la inclusión del alumnado. A estos períodos de tiempo les denominaremos: *Tiempo de Permanencia o duración*, que analizaremos en función del grado de inclusión que provoque la intervención docente en el alumnado con DM en la ejecución de las tareas. Así, distinguimos entre: *Tiempo de Permanencia Inclusiva (TPINC)* o, lo que es lo mismo, tiempo de permanencia del alumnado con DM en situación de inclusión (INCL) (independientemente del segmento de actividad que se analice), *Tiempo de Permanencia Integradora (TPINT)* o tiempo de permanencia del alumnado en situación de integración (INTE) y *Tiempo de Permanencia exclusiva (TPEXC)* o tiempo de permanencia en situación de exclusión (EXCL). De esta manera, podemos contrastar los datos cuantitativos de las frecuencias de las intervenciones con la duración de las mismas, obteniendo así un conocimiento más profundo del proceso didáctico inclusivo.

Tanto la definición, caracterización y descripción de las distintas categorías como los ejemplos, contraejemplos y el grado de apertura de cada una, constituyen indicadores importantes que van a dar sentido a nuestro instrumento de observación sistemática como estructura significativa en este estudio.

#### IV.5.3.4. El procedimiento e instrumentos para la recogida de datos.

Se han utilizado los siguientes medios audiovisuales para este estudio: una cámara de video digital SONY MiniDV y un gran angular, un equipo de grabación de audio inalámbrico, y un ordenador portátil ACER Aspire9424WSMi (con Windows XP/7 y con el paquete Office correspondiente). Las cintas miniDV resultantes de la grabación fueron digitalizadas en DVD para poder ser tratadas con medios informáticos.

Para el registro de los datos, se utilizó el programa informático Match Vision 3.0 y Premium (Castellano, Perea y Alday, 2006, 2010). El análisis de la calidad del dato ha sido realizado mediante el programa Generalizability Study (GT) versión 2.0.E (Ysewijn, 1996) y el paquete estadístico SAS 9.1.

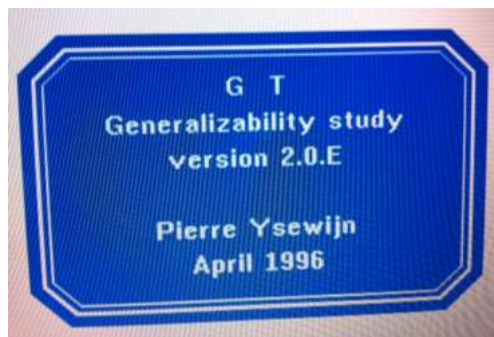
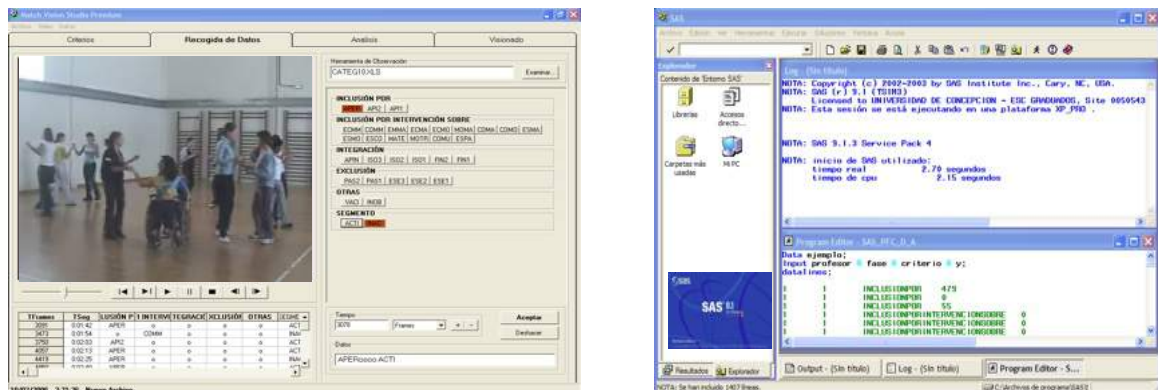


Figura IV.38: Programas informáticos utilizados tanto en la recogida (Math Vision Premium) como en el análisis de la calidad de los datos (SAS y GT)

Se han analizado y registrado 90 sesiones de clases de EF, con una duración media de 40 minutos cada una; 45 correspondientes a las 6 primeras unidades didácticas del diagnóstico (fase A) y 45 correspondientes a las 6 últimas unidades didácticas del pronóstico (fase B). En total, se han analizado 12 unidades didácticas (dos por cada caso de profesor, correspondientes a las dos fases mencionadas con anterioridad).

#### ***IV.5.3.5. El control de la calidad del dato. La fiabilidad inter e intraobservador y la validación del sistema de categorías***

Para garantizar el control de la calidad del dato (Blanco y Hernández-Mendo, 1998; Blanco y Anguera, 2003; Sánchez, Fernández y Jiménez, 2008; Sánchez, Blanco y González, 2010) hemos aplicado la teoría de la Generalizabilidad (TG) (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972), que nos permitió valorar las distintas fuentes de variabilidad (facetar), pudiéndose determinar qué dimensión debe tener cada una de ellas para obtener una alta precisión.

Los aspectos que van a darle consistencia y calidad a los datos obtenidos vienen justificados por la fiabilidad inter e intra observador y la validez del instrumento de observación empleado.

#### ***IV.5.3.6. Fiabilidad intra e inter-observadores.***

Aunque el término “*fiabilidad*” pueda tener distintas acepciones, nos centraremos en su sentido dentro de la metodología observacional, que hace referencia a un aspecto de calidad de los datos que se propone verificar el grado de acuerdo entre observadores independientes o de un mismo observador en momentos diferentes (Anguera et al., 1993b; Anguera, 1998).

El empleo de distintos observadores y el acuerdo entre los mismos es una necesidad imprescindible para obtener datos fiables de las conductas-objeto en nuestra investigación (Medina y Delgado, 1999), por lo que coincidimos con Anguera (2003b) en que los observadores deben tener una óptima formación, concebida como un proceso a través del cual se adquiere madurez conceptual, empírica y tecnológica. También, Arias, Argudo y Alonso (2009, p. 41) consideran la figura del observador como un “individuo formado para la evaluación de la realidad de conductas perceptibles y que tiene una participación activa en el proceso de observación”. Para que este proceso adquiriera la mayor objetividad posible, es necesario establecer un protocolo de entrenamiento

riguroso que, como en nuestro caso, ha sido muy costoso en el tiempo (un año) debido, fundamentalmente, a la complejidad del instrumento de observación empleado y al propio fenómeno educativo estudiado. El disponer de observadores fiables y precisos en nuestra investigación constituye una gran ayuda para valorar el instrumento de medida empleado (sistema de categorías), el grado de aplicabilidad de dicho instrumento, el grado de calidad en la definición de la conducta y la garantía de que los datos puedan ser generalizables a otros observadores, como plantean Gil, Valero y Polaino (1985).

En esta investigación han participado dos observadores. Antes del proceso de observación propiamente dicho, se organizó un seminario de formación como observadores a lo largo de los cursos escolares 2006/2007 y 2007/2008. La utilización de distintos observadores favorece, entre otras cosas, la reducción en el posible sesgo de expectancia por parte del investigador, con el objeto de que los datos sean fiables y objetivos (Medina y Delgado, 1999), y el carácter científico-sistemático de la observación (Anguera, 1983). Por tanto, el acuerdo entre los observadores es un requisito fundamental para dotar de objetividad a los datos obtenidos. Para conseguir un adecuado nivel de acuerdos entre los observadores se ha llevado a cabo un riguroso plan de entrenamiento que, en líneas generales, ha combinado el proceso metodológico que plantean Medina y Delgado (1999), que está basado en la propuesta de Heyns y Zander (1972), y Arias, Argudo y Alonso (2009), basado en la propuesta de Anguera (2003c). Este proceso consta de las siguientes fases:

- *Fase preparatoria*: Se trató de una fase teórico-práctica en la que los observadores se familiarizaron con las distintas conductas a observar, incluyendo la formación teórica (conocimiento y comprensión de las conductas y categorías), aplicación a diversas situaciones o supuestos prácticos vinculados al objeto de estudio (la inclusión), toma de acuerdos entre los observadores y análisis del posible reajuste final del sistema de categorías, en su caso. Asimismo, se realizaron prácticas a partir de la visualización de las sesiones de clase y la codificación de los datos en el programa informático Match Vision v3.0 y Premium (Castellano, Perea y Alday, 2006, 2010). Estas prácticas fueron recogidas en un documento en el que se identificaban tanto el código elegido como la descripción y ejemplos de la conducta observada. Consideramos importante este aspecto, ya que nos ayudó a tomar acuerdos en aquellas cuestiones en las que no hubo coincidencia, facilitando el proceso de discusión en la justificación de los mismos. En general, en esta primera fase se trató de conocer y comprender el instrumento de observación a partir del análisis de las conductas que se observaron. Una vez

confeccionado y acordado el mismo, se procedió al entrenamiento específico. Esta fase se llevó a cabo durante los meses de abril a diciembre de 2006.

- Entrenamiento propiamente dicho: En esta fase se llevaron a cabo distintos registros sobre las conductas a observar, con el objetivo de conseguir el mayor grado de acuerdo entre los observadores. Para ello, se llevaron a cabo distintas pruebas de fiabilidad. La duración de dicho entrenamiento estará directamente relacionada con el grado de comprensión de las categorías y de la efectividad en los acuerdos vinculados a los registros. Para ello, comenzamos con períodos cortos de distintas sesiones prácticas hasta terminar con sesiones completas. El proceso completo abarcó desde el mes de marzo a diciembre del curso 2006/2007. Para facilitar dicho proceso, se elaboró un diario de entrenamiento en el que se contemplaron tanto las categorías de registro realizadas en cada sesión analizada como una descripción-explicación y justificación sobre la elección de dicha conducta. Este proceso favoreció la posibilidad de centrar la discusión en aquellos aspectos sobre los que no hubiera coincidencias y tomar los pertinentes acuerdos (ver anexo X.3.16, p. 690). Esta decisión facilitó el proceso de entrenamiento y acotó el período del mismo de forma considerable. Asimismo, se realizaron distintas pruebas de concordancia entre los observadores dentro del proceso de investigación propiamente dicho con el objeto de comprobar que se cumplían los requisitos mínimos de fiabilidad y para evitar o disminuir la posible fluctuación del observador, tal y como plantearon Reid y De Master (1972).

Se utilizó el índice Kappa para realizar distintas pruebas de fiabilidad, que fue baja en un comienzo (Kappa=0.4, Kappa=0.6) y aceptable al final (Kappa=0.8; Kappa=0.9). En la prueba de fiabilidad final se alcanzó un grado alto de acuerdo (Kappa= 0.96) que nos sirvió para comenzar con el proceso de observación de las sesiones consideradas en nuestra investigación. Resaltar que durante este proceso y fruto de la discusión entre los observadores, se modificaron algunas categorías y subcategorías y se introdujeron otras que no habían sido consideradas en un principio, conformándose el instrumento de observación definitivo.

Para Anguera (2003b, 2003c) este proceso de entrenamiento y formación de los observadores incluye dos etapas:

- Etapa de *entrenamiento*. Su objetivo consiste en conocer y comprender los aspectos esenciales del proceso observacional.

- Etapa de *adiestramiento*. Etapa de formación y práctica específica un determinado objeto de estudio, que incluye evaluaciones periódicas para comprobar que ante una misma conducta los sujetos entrenados perciben o interpretan lo mismo (fiabilidad interobservador) o si con el paso del tiempo un único observador sigue percibiendo o interpretando lo mismo (fiabilidad intraobservador), asumiéndose como válido por la comunidad científica un porcentaje de acuerdos en las observaciones igual o superior al 80% (Goetz y LeCompte, 1988; Guba, 1981).

En realidad, tanto una propuesta como otra están muy relacionadas y tienen el mismo objetivo. En nuestra investigación, se planteó una fase preparatoria más una fase de entrenamiento-adiestramiento (ver esquema general en anexo X.3.17, p. 690) que abarcó el tercer trimestre del curso escolar 2006/2007 y el primer trimestre del curso 2007/2008, aunque la elaboración del instrumento de observación comenzó a realizarse a lo largo del curso 2005/2006, cuando se planteó el proyecto de investigación y se inició el proceso de filmación en la primera fase. En la figura IV.39 podemos ver el proceso seguido en nuestra investigación para el cálculo de la fiabilidad:



Figura IV.39: Proceso de fiabilidad en nuestra investigación.

#### **IV.5.3.7. Validez del instrumento de observación.**

La validación del instrumento de observación constituye una condición indispensable para poder medir la fiabilidad de los datos observacionales. La inexistencia de un alto grado de generalizabilidad entre las subcategorías o códigos de observación nos indica que nuestro instrumento de observación posee un alto grado de validez, recogiendo de forma adecuada la información aportada por las conductas analizadas en las distintas fases de la investigación. Por tanto, la validez plantea hasta qué punto este instrumento mide lo que pretende medir (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p. 243).

Esta investigación trata de responder a los 4 tipos de validez propuestos por Hernández-Mendo y Molina (2002): *de contenido* (las distintas manifestaciones del concepto de inclusión se hallan adecuadamente representadas en el sistema), *de criterio* (las medidas obtenidas en la utilización del instrumento de observación refleja las diferencias reales en la intervención docente, la participación del alumnado en general y con DM en particular, etc.), *de constructo* (grado en el que un indicador o conducta observable mide un determinado rasgo de la inclusión como concepto, habiéndose procedido deductivamente en la elaboración del sistema de categorías) y *de tratamiento* (la medida contribuye al logro de mayores beneficios para el alumnado en general y para el alumnado con DM en particular).

Asimismo, una vez diseñado el instrumento de observación y el procedimiento de recogida de datos, se sometió dicho instrumento a distintas pruebas con el objetivo de establecer su validez con relación a nuestro objeto de estudio (la inclusión), tal y como propone Balestrini (1997). Dicha autora plantea que, en la medida en que sea posible, toda investigación debe ser sometida a ciertos criterios correctivos con el fin de ajustarla y validarla.

Por tanto, la validez va a representar, según Rusque (2003), la posibilidad de que un método de investigación sea capaz de responder a los interrogantes formulados en nuestra investigación.

#### **IV.5.3.8. Sesgos de la investigación y efecto de la expectancia**

El sesgo más relevante de nuestra investigación, por lo que a la observación sistemática se refiere, está relacionado con el dominio de la técnica de filmación. Debido a que la



misma necesitaba estar alejada del contexto de la dinámica de trabajo del aula, nos encontramos con que, en ocasiones, no se lograba distinguir con nitidez la ejecución práctica del alumnado con DM (sobre todo en la fase de diagnóstico), lo que en ocasiones dificultó el análisis por parte de los observadores. Esta situación mejoró en el segundo momento de la filmación (fase B). También tuvimos algunas dificultades, sobre todo en los espacios cerrados, para poder realizar tomas panorámicas de todo el grupo, aunque siempre estuvo en la misma el alumnado con DM. Esta situación también mejoró en la fase B con la utilización de un gran angular, cuando se necesitó.

Debido a esta cuestión, se tuvieron que eliminar 10 sesiones, ya que no reunían las condiciones mínimas para poder ser analizadas adecuadamente. En general, la calidad de las filmaciones mejoró notablemente en la fase final de la investigación.

La utilización del audio inalámbrico, por otra parte, nos ayudó enormemente a poder realizar un seguimiento exhaustivo de la intervención docente y la respuesta del alumnado con DM en la práctica.

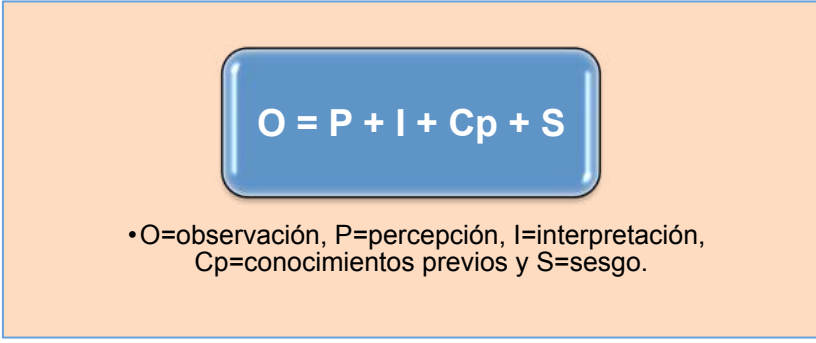
Asimismo, en los seminarios de observación que sirvieron de entrenamiento a la observación final se ha procurado tener la menor influencia posible por parte del experto, con el fin de no crear expectativas y opiniones con un mayor grado de madurez que no se ajustaran a la realidad que se estaba observando.

En definitiva, se ha preparado la observación teniendo en cuenta las propuestas de Anguera et al. (2000) con el objetivo que la observación tuviese el mayor rigor posible, disminuyendo el sesgo y el efecto de la expectancia por parte del investigador. Algunas cuestiones que se han tenido en cuenta al respecto son las siguientes:

- Se utilizó la observación realizada en la *experiencia piloto* llevada a cabo durante el curso escolar 2004/05 (formato de campo) para la elaboración del sistema de categorías utilizado en la investigación definitiva.
- Junto con los directores de la tesis, establecimos un protocolo de todo el procedimiento o *requisitos idóneos* (Anguera et al., 2000) de observación, que incluye: el *mantenimiento de la constancia inter e intrasesión*, referido a la necesidad de homogeneizar las sesiones de observación. Así, se establece la condición de que en la filmación se observara no sólo la conducta del sujeto focal (alumnado con DM) sino la dinámica general del grupo-clase, que las sesiones fuesen filmadas, en la medida de lo posible, por el propio investigador o

doctorando<sup>27</sup>, filmación de una unidad didáctica de 5 sesiones por profesor (antes y después), evitar en lo posible los períodos de inobservabilidad, *especificación de las unidades de análisis de la conducta* para evitar interpretaciones equivocadas, adecuada *identificación y temporalización* del proceso de la investigación, etc.

- Se tuvo en cuenta también la ecuación que plantea Anguera et al. (2000) para *reducir el sesgo* en la observación:



$$O = P + I + C_p + S$$

• O=observación, P=percepción, I=interpretación, Cp=conocimientos previos y S=sesgo.

Figura IV.40: Ecuación funcional de la observación (Anguera et al., 2000).

En la medida en que se ajusten estos aspectos y se mantenga el equilibrio entre los mismos, tendremos una observación de mayor calidad. Para conseguirla es fundamental disponer tanto de una buena planificación del proceso de observación como de un buen entrenamiento de los observadores (Anguera et al. (2000), que es lo que se ha intentado desde esta investigación. Así, para facilitar e la *percepción* de la observación, se han utilizado los medios técnicos necesarios para favorecer la atención del observador. Para reducir la *interpretación*, se han intentado contextualizar las conductas a observar y disminuir la proyección de la personalidad del observador con relación a la conducta observada. También hemos tenido en cuenta un equilibrio en el *conocimiento previo* de la información necesaria para poder identificar las conductas para facilitar su registro. Con relación a los sesgos que pueden alterar la observación, resaltamos que se ha conseguido disminuir la *reactividad* en la medida en que los distintos grupos de alumnos se han ido habituando a las filmaciones, que se ha facilitado por las oportunas recomendaciones del profesorado participante. En cuanto a la *expectancia*, se ha procurado que la influencia de la experiencia del investigador fuese la menor posible.

<sup>27</sup> Aspecto que se consiguió gracias a la licencia por investigación que tuvo este investigador para la realización del trabajo de campo del estudio (ver anexo).

- Para terminar, resaltar que también se han producido una serie de *fallos de procedimiento*, que se han traducido en errores técnicos, sobre todo en la fase A o inicial: audios que dejaron de funcionar a la mitad de la sesión por falta de batería, mala colocación de la cámara, mala regulación del gran angular (que nos ha dificultado el análisis posterior), etc, y que disminuyeron considerablemente en la fase B o final de la investigación. Estos errores hicieron que se descartarán varias sesiones por problemas surgidos con el audio y/o video. En cualquier caso, esto pudo hacerse gracias a un estudio de generalizabilidad realizado en el año 2007 y publicado posteriormente (Fernández et al., 2012b).

#### **IV.5.4. El análisis de contenido**

Navarro y Díaz (1994) consideran el análisis de contenido como una técnica de investigación que va a intentar indagar sobre distintas formas de expresión: gestual, musical, pictórica, verbal, escrita, etc. En nuestro caso, nos centramos en el lenguaje verbal y escrito, como resultado de las transcripciones del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA<sup>28</sup>). Por tanto, hemos trabajado sobre documentos escritos de carácter personal que van a tener un tratamiento de carácter cualitativo (Gil, 1994; Miles & Huberman, 1989; Taylor & Bogdan, 1986; Woods, 1989). Para ello, se utilizó un sistema de categorías como instrumento cualitativo para la recogida y el análisis de los datos documentales.

Para Pérez Serrano (1994), se trata de un procedimiento eficaz para organizar la información obtenida y que sirve para poder estudiar, conocer y comprender el contenido presente en la comunicación escrita, clasificando sus distintas partes de acuerdo con una serie de categorías previamente establecidas y que pueden ser identificadas dentro de un mensaje escrito. Asimismo, va a permitir la aportación de la originalidad y creatividad del investigador, tratando de evitar la subjetividad a partir de la categorización establecida.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se utilizó el marco teórico vinculado con nuestro objeto de estudio (perspectiva deductiva) y la práctica educativa (perspectiva inductiva) para elaborar un sistema de categorías teniendo en cuenta la documentación analizada (figura IV.41). Se emplea, por tanto, un proceso mixto en la construcción de dicho sistema de categorías.

---

<sup>28</sup> El análisis de las expresiones verbales se realiza habitualmente a partir de las transcripciones escritas de las mismas (Navarro y Díaz, 1994).

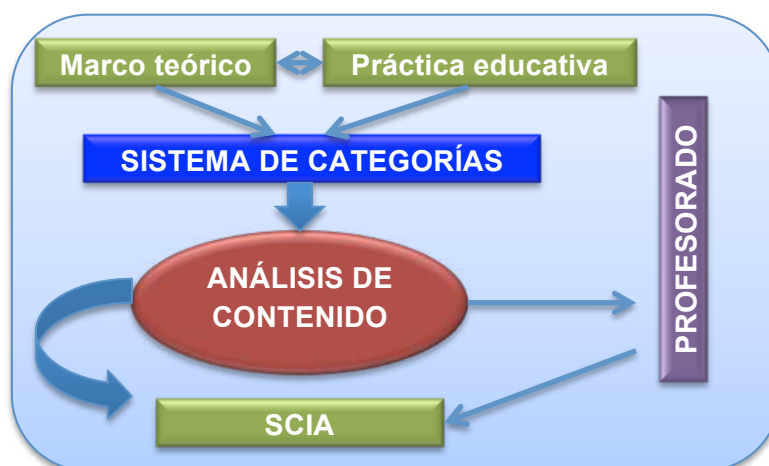


Figura IV.41: Instrumento para el análisis de contenido en esta investigación.

Se han considerado, asimismo, las siguientes *fases* en el procedimiento del análisis de contenido de esta investigación, teniendo en cuenta las aportaciones de distintos autores (Bardín, 2002; Miles & Huberman, 1994; Mayntz et al. 1993; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez et al., 1996; Ruiz, 1999; Sicilia y Delgado, 2002):

- a. Recopilación, selección, preparación de los datos.** Se trató de una fase de “preanálisis” (Bardín, 2002, p. 71), considerada como un “período intuitivo” en el que se realizó un análisis general del material disponible. Se llevó a cabo una serie de tareas de tipo organizativo (elección de los documentos que se van a someter a análisis, la formulación de las hipótesis y de los objetivos) a la vez que comenzó el proceso de categorización. Para Miles y Huberman (1994), esta es la fase de la recopilación de los datos para poder elaborar el sistema de categorías. En la misma línea se manifiestan Mayntz et al. (1993), cuando plantean la necesidad de seleccionar los documentos y extraer de ellos lo relevante a partir del marco teórico de referencia, utilizando aquí una perspectiva deductiva. Por tanto, en esta fase se preparó el material para facilitar la organización y el tratamiento de los datos.

En nuestra investigación hemos contado con un documento de audio procedente del SCIA<sup>29</sup> destinado al profesorado y sobre los que se ha realizado el análisis de contenido. El primer procedimiento llevado a cabo fue la transcripción de este último documento a texto para ser analizado con el programa informático Atlas-ti

<sup>29</sup> Las 10 sesiones del SCIA fueron grabadas en audio, utilizando, para ello, una grabadora Panasonic RQ-L470 y cintas TDK de 60 minutos. En total, se transcribieron alrededor de 15 horas de grabación.

6.2 (Muhr, 2003). Eso permitió, entre otras cosas, el poder relacionar la información resultante con los datos procedentes de otras técnicas de investigación.

**b. Segmentación y codificación del documento textual.** En esta fase se definieron las unidades de análisis o de registro. Sicilia y Delgado (2002, p. 117) entienden el proceso de segmentación como “la división del texto en unidades de contenido”, mientras que la codificación la identifican con la asignación un código a cada unidad de contenido. Para ambos autores, dichos procesos ocurren de forma simultánea. Para Bardín (2002, p. 71) se trata la fase de la “explotación de los datos”, donde se produce el proceso de descomposición y codificación del material textual. Para Miles & Huberman (1994) y Rodríguez et al. (1996) se trata de una etapa de reducción de los datos del texto a unidades significativas. Para Mayntz et al. (1993), en esta fase se determinan *las unidades lingüísticas* o unidades de registro. En esta fase tuvo lugar, por tanto, la separación del texto en unidades que se vincularon a los códigos que representaron a las categorías.

Para realizar la segmentación del texto en nuestro estudio se ha seguido un “criterio temático” (Sicilia y Delgado, 2002, p. 117), por lo que se ha seleccionado el *tema* como unidad de análisis o de registro, ya que no sólo nos interesan las frases o los párrafos aislados, sino trozos de texto con un significado propio, pudiéndose incluir, en ese caso, más de una frase o un párrafo. Por tanto, parece que el *tema*, por su grado de flexibilidad, puede considerarse como la unidad de análisis más apropiada y utilizada (Bardín, 2002; Hernández et al., 1994; Kerlinger, 1997). Por otro lado, se ha seleccionado la *sesión* como unidad de contexto para los documentos analizados, con el objeto de comprender mejor la unidad de análisis o registro (Bardín, 2002).

Una vez que los datos han sido segmentados y agrupados, se han etiquetado o codificado dichos agrupamientos de datos, que nos sirvieron de orientación para posteriores agrupamientos, relaciones o interpretaciones del material codificado, cuyo resultado son las categorías definitivas de análisis de contenido. En consecuencia, el proceso de codificación se ha realizado de una forma inductiva para aquellas categorías que podemos vincular con los objetivos y que no se encuentran dentro del sistema de categorías que, de forma deductiva, ha sido utilizado como referencia teniendo en cuenta el sistema de categorías de observación sistemática. Así, una vez transferidos los documentos al programa

Atlas-ti, se llevó a cabo el proceso de segmentación y, en última instancia, se incorporaron a las respectivas categorías. Debemos resaltar que, a medida que se avanzaba en el análisis y codificación de los textos, se fueron incorporando nuevas categorías, readaptándolas y ajustándolas a las nuevas situaciones que fueron codificándose. Este proceso nos obligó a reajustar tanto las definiciones de algunas categorías como la codificación final.

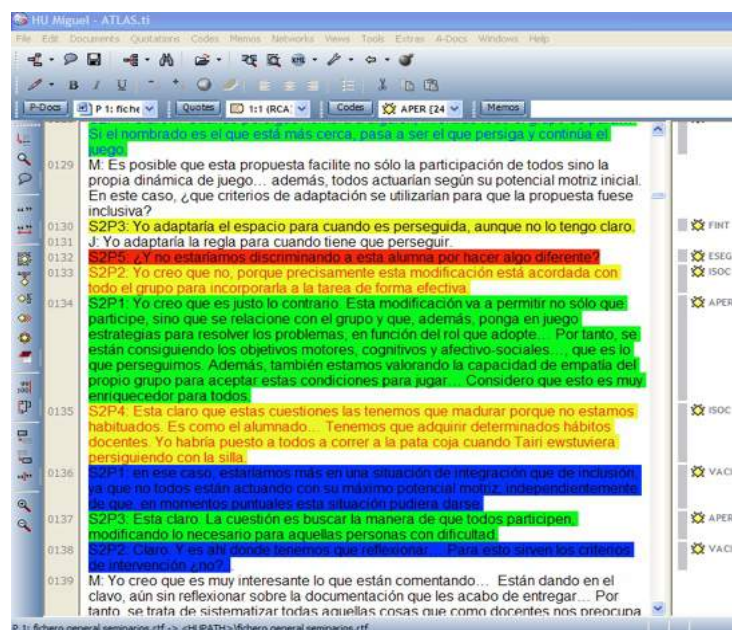


Figura IV.42: Imagen de la segmentación y codificación en el programa Atlas.ti 6.2.

- c. Elaboración del sistema cualitativo de categorías.** Para Mayntz et al. (1993), consiste en desarrollar el esquema de categorías del análisis de contenido. Para Sicilia y Delgado (2002), las categorías serán el resultado de la segmentación del texto, a través de un proceso inductivo. Para Pérez Serrano (1984), se trata de la fase más significativa del análisis de contenido, que expresa de un modo claro tanto el objetivo de la investigación como el marco teórico correspondiente, además de constituir la parte más compleja de esta técnica de investigación. Para Hernández, Fernández y Baptista (1994), las categorías constituyen elementos simbólicos donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de forma definitiva. Aunque se sabe lo que son, no parece que se conozca demasiado sobre su procedimiento y desarrollo. Así, para Krippendorff (1990), se trata de un arte sobre el que se ha escrito muy poco, por lo que, en gran medida, depende del conocimiento y creatividad del investigador.

En nuestro caso, para facilitar el proceso de triangulación, se ha elaborado un sistema de categorías *ad hoc*, tomando como referencia el sistema de categorías elaborado para la observación sistemática. En todos los casos, se ha tenido en cuenta, entre otras cosas, la revisión teórica y conceptual del objeto de estudio de la investigación.

Por otro lado, tal y como proponen Bardín (2002), Clemente y Santalla (1991), Delgado y Del Villar (1995), Hernández et al. (1998), Pérez Serrano (1984), Ruiz (1999), las categorías han tratado de respetar el criterio de *exhaustividad* (todo material codificado debe ser clasificado) y *mutua exclusividad* (un mismo código no puede ser clasificado en varias categorías), *pertinencia* (las categorías han sido elaboradas de acuerdo con los objetivos del estudio), *objetividad* (tratan de ser lo suficientemente claras para que otros investigadores puedan reclasificar los códigos en las mismas categorías) *homogeneidad* (la organización del sistema de las categorías ha tratado de respetar un mismo principio de clasificación) y *productividad* (se intenta que el sistema de categorías sea útil y que proporcione información significativa para nuestro estudio y que, además, favorezca la aparición de nuevas situaciones a considerar en estudios futuros) e *inclusividad* (todas las respuestas deben ser incorporadas al sistema de categorías considerado) (ver figura IV.44).



Figura IV.43: Algunas características del sistema categorial considerado en este estudio.

Para la construcción de nuestro sistema categorial de análisis de contenido hemos seguido los siguientes pasos:

- *Revisión del marco teórico de la investigación*: La inclusión del alumnado con DM en EF.

- *Revisión de algunas investigaciones sobre análisis de contenido en EF:* Delgado y Del Villar (1995), Gómez-Rijo (2012), Moreno et al. (2002), Sicilia y Delgado (2002).
- *Revisión de los objetivos de la investigación:* El análisis de contenido va a colaborar, fundamentalmente, en el desarrollo del objetivo n.º 3 de la investigación: “Conocer y valorar la incidencia del trabajo colaborativo del profesorado en la mejora de su intervención docente inclusiva”.
- *Elaboración del primer sistema categorial,* utilizando un procedimiento mixto (deductivo e inductivo) en el proceso de elaboración de las categorías. Se reflexionó el sistema de categorías de observación sistemática y las dimensiones de los cuestionarios de opinión del alumnado, elaborándose algunas categorías teniendo en cuenta dichos instrumentos. En cualquier caso, se ha tenido en cuenta la elaboración de un “fundamento lógico” (Delgado y Del Villar, 1995) o criterio que nos ayudó a colocar las respuestas temáticas en cada categoría.
- *Primera revisión del instrumento.* Durante esta primera revisión, se fue examinando el contenido y, en su caso, uniendo algunas categorías con baja frecuencia y con parecido significado. En algunos casos se tuvo que realizar el proceso inverso, por tener una alta frecuencia y representar *temas* distintos.
- *Elaboración definitiva del sistema categorial.* Para ello, ajustamos las definiciones de las categorías respectivas y revisamos la codificación final. Las categorías temáticas quedaron agrupadas a partir de criterios temáticos o dimensiones más generales.

Señalar que, al tratarse de una investigación naturalista, es el propio investigador como experto el que ha elaborado el sistema de categorías cualitativo de una manera mixta (inductiva y deductiva) y considerando los criterios de rigor planteados por Guba (1989), mencionados en el apartado IV.2.5 y explicados en el siguiente apartado de la metodología (IV.7). Por ello, no hemos contemplado la posibilidad de revisión del sistema de categorías por parte de expertos como hemos realizado en su momento con el resto de técnicas utilizadas en esta investigación, aunque si se ha tenido en cuenta el análisis de contenido de dos reuniones del seminario colaborativo realizado en la experiencia piloto llevada a cabo durante el curso 2004/2005. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se propone, a modo de resumen, un esquema general del proceso de análisis de contenido realizado en esta investigación (ver figura IV.44).





Figura IV.44: Esquema general del proceso de análisis de contenido.

A continuación, se presenta el instrumento de *análisis cualitativo o sistema de categorías* que hemos utilizado en el análisis de contenido de los datos procedentes del SCIA, así como la definición de los criterios o dimensiones de análisis y categorías que lo constituyen.

Tabla IV.54: Sistema de categorías para el análisis cualitativo de los datos.

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS		
CRITERIOS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
CONCEPCIONES PREVIAS	Incompetencia percibida	INPE
	Formación específica	FOES
	Contexto profesional específico	PROF
EXCLUSIÓN	Exclusión segregadora	ESEG
	Participación segregadora	PASE
INTEGRACIÓN	Falsa integración	FINT
	Integración socializadora	ISOC
	Apoyo integrador	APIN
INCLUSIÓN	Apertura de la tarea	APER
	Adaptación del medio	MEDI
	Adaptación de la tarea	TARE
	Adaptación metodológica	METO
	Apoyo inclusivo	APOI
VALORACIÓN	Competencia percibida	COPE
	Trabajo colaborativo	TRAC

Seguidamente, se definen los *criterios* y *categorías temáticas* consideradas en nuestro sistema de categorías cualitativo:

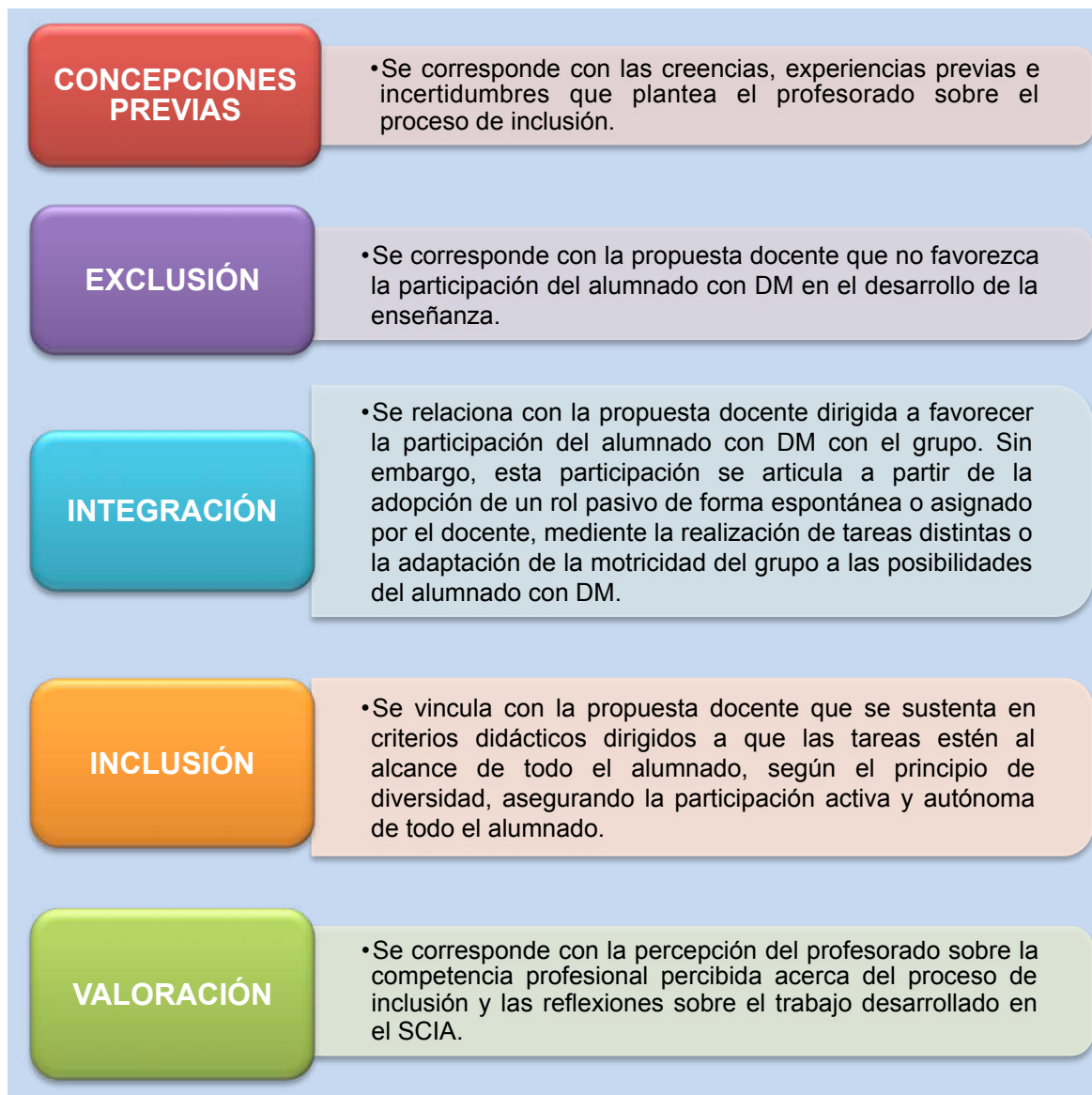


Figura IV.45: Criterios del sistema de categorías para el análisis de los datos cualitativos.

A su vez, en cada *criterio* se produce un despliegamiento que da lugar a una serie de *categorías* (15 en total), que constituyen las últimas unidades o códigos de análisis de nuestro sistema de categorías cualitativo. Además de los criterios de exclusión, integración e inclusión vinculados más directamente con nuestro objeto de estudio, consideramos otros dos criterios relevantes para el proceso de investigación seguido en el SCIA: las *concepciones previas* y la *valoración*. Estos últimos criterios contienen categorías con reflexiones que no pueden ser incluidas en el resto de criterios considerados y aportan consideraciones relevantes que podemos vincular con alguno de

los objetivos de nuestra investigación. De ahí que consideremos importante su introducción. A continuación, caracterizamos cada una de estas categorías temáticas:

Tabla IV.55: Definición de las categorías temáticas.

CONCEPCIONES PREVIAS	Incompetencia percibida (INPE)	Esta categoría recoge las referencias sobre dificultades, creencias o experiencias previas generales vinculadas con la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.
	Formación específica (FOES)	Esta categoría recoge las referencias sobre aspectos relacionados con la formación inicial y permanente en el ámbito de la inclusión en EF.
	Contexto profesional específico (PROF)	Esta categoría recoge las referencias vinculadas al contexto del centro y que tienen influencia en la inclusión del alumnado con DM en la práctica de aula (profesorado de apoyo, ratios de alumnado, informes psicopedagógicos, familias...)
EXCLUSIÓN	Exclusión segregadora (ESEG)	Separación del alumnado con DM del grupo de referencia y la no participación en las tareas propuestas.
	Participación segregadora (PASE)	El alumnado con DM está separado del grupo, realizando tareas alternativas.
INTEGRACIÓN	Falsa integración (FINT)	El alumnado con DM forma parte del grupo, aunque asumiendo un rol pasivo en la tarea propuesta. Este rol puede ser asumido de forma espontánea o ser asignado por el docente.
	Integración socializadora (ISOC)	El alumnado con DM forma parte del grupo y el docente favorece su participación a partir de tareas distintas a las del grupo, adaptando la motricidad del grupo a la del alumnado con DM, o bien adoptando el alumnado con DM roles espontáneos por la apertura de la tarea planteada.
	Apoyo integrador (APIN)	El alumno con DM forma parte del grupo y el docente propone un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil, que sólo asegura su integración.
INCLUSIÓN	Apertura de la tarea (APER)	El alumnado con DM participa en la tarea de manera activa y autónoma.
	Adaptaciones en el medio (MEDI)	El alumnado con DM participa de manera activa y autónoma en la tarea a partir de la adaptación o modificación del medio de enseñanza (material, espacio...) que propone el docente.
	Adaptación de las tareas (TARE)	El alumnado con DM participa de manera activa y autónoma en la tarea a partir de la adaptación o modificación de las tareas (reglas, motricidad, comunicación motriz...) que plantea el docente.
	Adaptación metodológica (METO)	El alumnado con DM participa de manera activa y autónoma en la tarea a partir de adaptaciones de la metodología de enseñanza que realiza el docente.
	Apoyo inclusivo (APOI)	El docente propone un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil, provocando la inclusión del alumnado con DM y la del alumno que realiza el apoyo.
VALORACIÓN	Competencia percibida (COPE)	Esta categoría recoge la percepción del profesorado acerca del reconocimiento de su competencia profesional para dar respuesta a la inclusión del alumnado con DM en las clases de educación física
	Trabajo colaborativo (COLA))	Esta categoría recoge las referencias realizadas por el profesorado sobre el trabajo desarrollado en el seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA)

**d. Análisis e interpretación de los datos cualitativos.** Aunque este apartado se desarrolla en toda su amplitud en el apartado de resultados de la investigación, resaltar que para el tratamiento de la información del SCIA se ha utilizado el programa informático de análisis cualitativo de datos Atlas.ti 6.2 (Muhr, 2003). El proceso general seguido ha sido el siguiente:

- Creación de nuestro proyecto de trabajo o *unidad hermenéutica*, que incluye, entre otras cosas, la transcripción de las sesiones del SCIA.
- Asignación de los códigos correspondientes a las distintas categorías a los textos seleccionados. Para facilitar su análisis, las categorías se han identificado con sus correspondientes códigos en distintos colores.
- Creación de los correspondientes informes, a partir de la sentencia *outputs* del programa. Se trata de un proceso fundamental para el análisis de la información. Consiste en seleccionar un código de una categoría (por ejemplo: ESEG). El programa nos extrae todos los fragmentos de la transcripción en los que aparece información vinculada con ese código. Esta manera de agrupar la información facilita el análisis.
- Creamos las tres *familias* de documentos fundamentales, a las que se incorporaron otras dos: *concepciones previas y valoración*.
- Construcción de *redes conceptuales* a partir de los códigos creados. Son representaciones gráficas de los conceptos e ideas desarrolladas a partir del análisis de la información teniendo en cuenta las distintas conexiones entre los códigos.

A modo de resumen, resaltar que en este apartado metodológico se han descrito las técnicas y los instrumentos empleados en la fase de recogida y análisis de los datos, tanto a nivel cuantitativo (cuestionarios de opinión al alumnado) como cualitativo (sistema de categorías cualitativo para el análisis de contenido) y mixto (sistema de categorías de observación sistemática). Se ha tratado de caracterizar y justificar la utilización de cada uno de ellos, así como los medios informáticos que hemos necesitado para llevar a cabo el análisis de los datos respectivos.

#### IV.6. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA ASEGURAR LA VALIDEZ DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

---

La tradición positivista en investigación ha motivado, entre otras cosas, desencuentros por parte de la comunidad científica para reconocer la investigación cualitativa porque ésta no podía ser valorada con los parámetros propios de la investigación cuantitativa (objetividad y aplicabilidad) (Dorio, Sabariego y Massot, 2004). Afortunadamente, parece que esta cuestión ya no es prioritaria en el debate científico actual, aceptándose el análisis plurimetodológico de la realidad y los propios criterios de rigor científico con los que cuenta la metodología cualitativa.

Teniendo en cuenta que el rigor de la investigación va a estar condicionado por el conocimiento que produce, la investigación cualitativa va a construir el conocimiento a partir del estudio de un contexto particular o ideográfico, como es nuestro caso, pudiendo incorporar interpretaciones de las percepciones que los participantes tengan de la realidad del procedimiento de la investigación (Dorio et al., 2004).

Guba (1989) realiza una interesante aportación que relaciona los criterios relacionados con la metodología cuantitativa y cualitativa, que analizaremos a continuación para esta investigación (ver figura IV.46).



Figura IV.46: Criterios de rigor de la investigación educativa (Guba, 1989, p. 153).

Con el objetivo de asegurar la *credibilidad* de los datos recogidos durante el proceso de investigación, se han puesto en práctica una serie de estrategias (Bartolomé, 1986; Guba, 1989; Hopkins, 1987; Lincoln y Guba, 1985; Santana, Feliciano y Cruz, 2010):

- **La observación prolongada y persistente de la situación-objeto de estudio** permitió comprobar lo que era esencial o característico de ella. Esta investigación ha supuesto un esfuerzo considerable por parte del investigador para poder supervisar el proceso de la investigación; desde la filmación de todas las sesiones hasta mantener el compromiso del grupo de trabajo para que se fueran cumpliendo los objetivos en los plazos previstos, pasando por la utilización paralela de distintos programas informáticos para extraer la información necesaria para debatirla en el SCIA. El procedimiento de toma de datos se llevó a cabo de una manera sistemática durante el curso 2005/2006. En concreto, desde octubre de 2005 hasta junio de 2006. Durante este tiempo, se recoge un gran volumen de datos, permitiendo tener una perspectiva global consistente sobre el objeto de estudio.
- **La triangulación** ayudó a contrastar los datos e interpretaciones al recoger y confrontar una gran variedad de fuentes y de técnicas.
- **La comprobación con participantes** posibilitó revisar continuamente los datos recogidos y las interpretaciones realizadas por el grupo de trabajo.
- **La recogida de material de referencia** permitió obtener una visión global del contexto de la situación-problema.

La *transferibilidad* nos ofrece la posibilidad de que la información obtenida pueda aplicarse en otros contextos con características similares (Dorio et al., 2004). De las tres técnicas propuestas por Bartolomé (1986) para asegurar dicho criterio, se han utilizado en este estudio: **la descripción exhaustiva y la recogida de datos**, técnicas que nos han aportado la información necesaria para reconocer situaciones parecidas en otros contextos similares. Con relación a la primera, se puede constatar consultando tanto la cronología como el proceso de la investigación. La segunda técnica nos ha permitido tener una visión más amplia del contexto de estudio.

Intentamos asegurar la *dependencia* o la fiabilidad/consistencia de los datos (en términos cuantitativos) a partir del análisis y justificación de las técnicas e instrumentos utilizados. Para Dorio et al., (2004), se trata de uno de los aspectos más susceptibles de ser supervisado en la investigación. Así, la posible inestabilidad de los datos se intenta compensar con una descripción minuciosa del proceso de investigación. En cualquier

caso, en esta investigación se han seguido los siguientes criterios de *dependencia* planteados por Bartolomé (1986):

- **Identificación del estatus y rol del investigador.** En la introducción de esta investigación se aporta la información que puede justificar este criterio.
- **Descripciones minuciosas de los informantes.** En esta investigación, los informantes principales son: el profesorado participante y sus respectivos grupos de alumnos, incluyendo al alumnado con DM, que ha tenido un tratamiento diferenciado teniendo en cuenta los objetivos planteados.
- **Identificación y descripción de las técnicas de análisis de recogida de datos.** En el apartado IV.6 se recoge información relativa a este criterio.
- **Delimitación del contexto de investigación.** Tanto en los apartados de *introducción* como en el del *método* podemos encontrar información correspondiente a este criterio.

Para asegurar la *confirmabilidad*, se ha tratado de que la información aportada esté lo más consensuada posible. Siendo conscientes de la presencia de subjetividad del investigador en esta investigación, se ha procurado que ésta se de en el menor grado posible, con el objetivo de acercarse a la objetividad y a la neutralidad. Para ello, se han utilizado distintos procedimientos, que han sido descritos en el resto de criterios mencionados con anterioridad y que nos ha permitido contrastar la información a partir de diversas técnicas e informantes (triangulación)

Para finalizar este subapartado y de acuerdo con lo planteado por autores como De Miguel (1989) o Watkins (1991), la validez del proceso de la investigación quedaría asegurada por su supervisión colaborativa (*verificación intersubjetiva*), repercutiendo en la mejora de la situación-problema (criterio de *utilidad*) y en su desarrollo a partir de una interacción constante y dialéctica entre acción y reflexión (*criterio de fundamentación teórico-práctica*).

En consecuencia, la discusión y reflexión propiciada en el SCIA facilitaron la verificación intersubjetiva y la elaboración de propuestas de consenso para la redacción del informe final.

# V. RESULTADOS

## **V.1. Análisis cuantitativo de los datos:**

V.1.1. La escala de percepción y expectativas inclusivas del alumnado (EPI).

V.1.2. La escala del autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz y del grupo-clase (EPA).

V.1.3. La evolución de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz (DM)

## **V.2. Análisis cualitativo de los datos:**

V.2.1. La credibilidad de la investigación cualitativa.

V.2.2. El informe del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA).



Se presentan a continuación los resultados obtenidos en esta investigación. Para facilitar su organización y comprensión, hemos optado por mostrar en primer lugar los resultados derivados de la utilización de instrumentos cuantitativos de recogida de datos y, finalmente, los resultados vinculados con la utilización de los instrumentos cualitativos.

## V.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

### V.1.1. La escala de percepción y expectativas inclusivas del alumnado (EPI)

Esta escala o cuestionario se ha diseñado para conocer la opinión del alumnado en general y con DM en particular sobre distintos aspectos relacionados con la inclusión de alumnos de Educación Secundaria en el contexto y la dinámica general de las clases de EF. Para una mejor comprensión del cuestionario y para que el análisis de estas opiniones tenga la credibilidad necesaria que requiere toda investigación, es necesario reflexionar sobre el análisis de los datos extraídos para poder centrarnos en aquellos aspectos de interés que puedan ser relevantes para nuestro estudio. En concreto, analizaremos de este cuestionario las dimensiones y los ítems que lo conforman.

Para verificar la significación estadística de las dimensiones del cuestionario, se calculó la *diferencia de medias para muestras relacionadas*, teniendo en cuenta el total del alumnado participante en la investigación. Analizando la tabla V.1, podemos constatar que los pares de las dimensiones consideradas en nuestro estudio son significativos en todos los casos, con un nivel de significación del 1 por mil ( $p=.000$ ).

Tabla V.1: Prueba de muestras relacionadas, teniendo en cuenta las dimensiones de la EPI.

Prueba <i>t</i> para muestras relacionadas (N=169)		Media			Desviación típica.		<i>t</i> (gl=169)	Sig. (bilateral) <i>p</i>
		Fase A	Fase B	Difer. relac.	Fase A	Fase B		
Par 1	<b>ClimaA - ClimaB</b>	14,441	15,394	-,953	2,406	2,387	-4,875	<b>0,000</b>
Par 2	<b>intervenciónA - IntervenciónB</b>	13,729	15,929	-2,200	2,567	1,957	-9,348	<b>0,000</b>
Par 3	<b>ParticipaciónA - ParticipaciónB</b>	15,453	17,341	-1,888	2,406	2,157	-8,588	<b>0,000</b>
Par 4	<b>AceptaciónA - AceptaciónB</b>	13,900	15,894	-1,994	2,973	2,343	-8,528	<b>0,000</b>

Para comprobar el grado de significación estadística de los ítems del cuestionario de opinión, se realizó la prueba de diferencia entre dos medias (T-TEST). En concreto, se calculó también la *diferencia de medias para muestras relacionadas*, tomando como

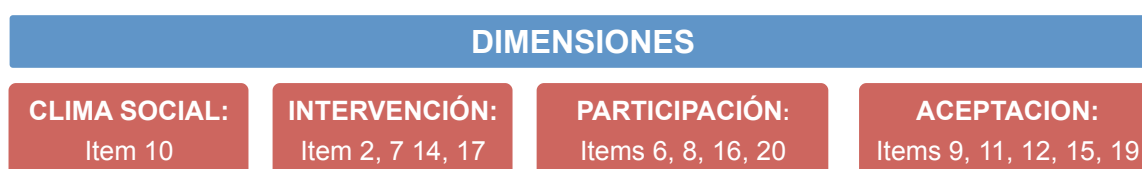
referencia las fases de la investigación. A continuación se presenta la tabla V.2, con la significación estadística de los respectivos pares de ítem analizados:

Tabla V.2: Resultados de la *Prueba t* de muestras relacionadas.

Pares de ítems del cuestionario correspondientes a cada dimensión y fase. El n° corresponde al n° de ítem y la letra se relaciona con la fase de aplicación (A-B)		Media			Desviación típica		t (gl=169)	Sig. (bilateral) p
		Fase A	Fase B	Difer. relac.	Fase A	Fase B		
Par 1	Clima1A - Clima1B	3,024	3,212	-,188	,792	,763	-2,588	,010
Par 2	Intervención2A - Intervención2B	1,724	1,229	-,495	,850	,555	-6,570	,000
Par 3	Intervención3A - Intervención3B	3,253	3,482	-,229	,792	,690	-2,947	,004
Par 4	Clima4A - Clima4B	2,871	2,941	-,070	,840	,855	-,884	,378
Par 5	Participación5A - Participación5B	3,194	3,371	-,177	,787	,720	-2,213	,028
Par 6	Participación6A - Participación6B	2,718	3,388	-,670	,823	,681	-9,113	,000
Par 7	Intervención7A - Intervención7B	1,894	3,171	-1,277	,792	,838	-15,148	,000
Par 8	Participación8A - Participación8B	3,129	3,518	-,389	,854	,681	-4,672	,000
Par 9	Aceptación9A - Aceptación9B	1,894	1,241	-,653	,979	,560	-7,855	,000
Par 10	Clima10A - Clima10B	2,759	3,106	-,347	,964	,762	-4,218	,000
Par 11	Aceptación 11A - Aceptación11B	2,229	1,688	-,541	1,032	,837	-6,072	,000
Par 12	Aceptación12A - Aceptación12B	3,024	2,659	,365	,954	,891	3,979	,000
Par 13	Clima13A - Clima13B	3,306	3,365	-,059	,785	,767	-,732	,465
Par 14	Intervención14A-Intervención14B	2,288	1,635	-,653	,994	,735	-6,992	,000
Par 15	Aceptación15A - Aceptación 15B	2,618	2,118	-,500	1,115	1,031	-4,810	,000
Par 16	Participación16A - Participación16B	3,418	3,700	-,282	,759	,553	-4,256	,000
Par 17	Intervención17A - Intervención17B	2,406	2,859	,453	,967	1,028	4,188	,000
Par 18	Clima18A - Clima18B	2,518	2,229	-,289	,905	,910	-3,148	,002
Par 19	Aceptación19A - Aceptación19B	2,382	1,718	-,665	1,104	,771	-6,884	,000
Par 20	Participación20A - Participación20B	2,994	3,365	-,371	,832	,759	-4,491	,000
Par 21	DM21A - DM21B	2,006	3,306	-1,300	1,339	1,287	-9,957	,000

Teniendo en cuenta las dimensiones consideradas, se muestra en la tabla V.3 su relación con los pares de ítems que presentan una mayor significación estadística:

Tabla V.3: Relación de ítems con mayor significación estadística dentro de cada dimensión, teniendo en cuenta las dos fases de la investigación.



A continuación, se presentan las frecuencias y porcentajes comparados (estadísticos descriptivos) de los ítems con mayor significación estadística, teniendo en cuenta las dimensiones consideradas y las fases de la investigación:

- **Clima social:**

Tabla V.4: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 10 de la EPI.

CLIMA10 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	25	5	14,5	2,9
	Bast. desacuerdo	29	26	16,9	15,1
	Bast. acuerdo	78	85	45,3	49,4
	Total acuerdo	38	54	22,1	31,4
Total		170	170	98,8	98,8
Perdidos Sistema		2	2	1,2	1,2
Total		172	172	100	100

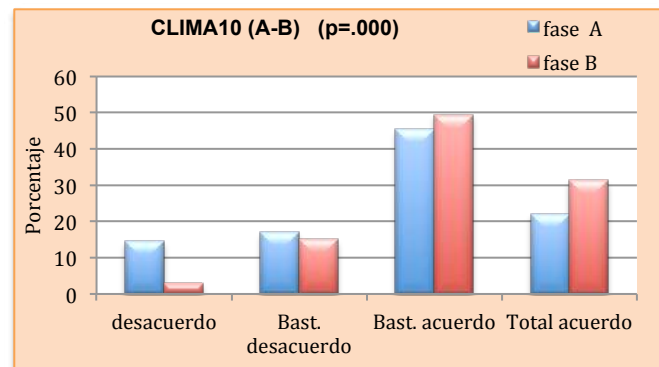


Figura V.1: Porcentajes comparados del ítem 10, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 10:** Ante la cuestión: *“todos mis compañeros de clase, independientemente de sus posibilidades motrices, colaboran y participan de forma activa en las clases de EF”*, se produce, con la intervención docente, una tendencia favorable hacia el acuerdo en la percepción del alumnado acerca de la mejora de la colaboración y la participación activa en las clases de EF (76.4% en la fase A frente al 80.8% en la fase B).

- **Intervención:**

Tabla V.5: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 2 de la EPI.

INTERVENCIÓN2 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	82	140	48,2	82,4
	Bast. desacuerdo	62	23	36,5	13,5
	Bast. acuerdo	17	5	10,0	2,9
	Total acuerdo	9	2	5,3	1,2
Total		170	170	100,0	100,0
Perdidos Sistema		2	2	0	0
Total		172	172	100	100

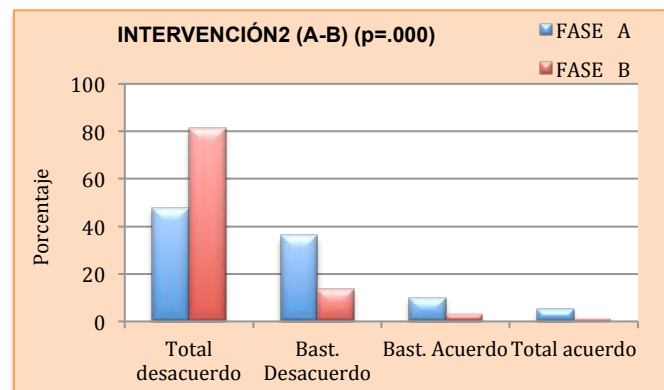


Figura V.2: Porcentajes comparados del ítem 2, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 2:** Ante la cuestión: *“no me gustaría que jugara en mi equipo un compañero/a con dificultades motrices al que tuviera que ayudar en el juego”*, se produce, con la intervención docente, un incremento importante hacia el total desacuerdo con este ítem (82.4% del alumnado en la fase B frente al 48% que opinaban de la misma manera en la fase A).

Tabla V.6: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 7 de la EPI.

INTERVENCIÓN7 (A-B)	Frecuencia		Porcentaje	
	fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos				
Total desacuerdo	60	8	35,3	4,7
Bast. desacuerdo	71	23	41,8	13,5
Bast. acuerdo	36	71	21,2	41,8
Total acuerdo	3	68	1,8	40,0
Total	170	170	100,0	100,0
Perdidos Sistema	2	2	0	0
Total	172	172	100	100

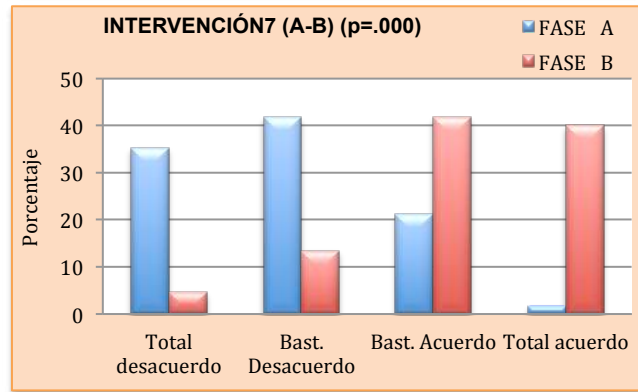


Figura V.3: Porcentajes comparados del ítem 7, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 7:** Ante la cuestión: *“Me han explicado como ayudar a los compañeros/as que presentan alguna dificultad para que puedan participar de forma activa en las clases de EF”*, se percibe que el alumnado recibe, en la fase B (81.8 %), una mayor información sobre cómo ayudar a los compañeros con dificultades, frente a solo el 18.2 % que pensaban lo mismo en la fase A.

Tabla V.7: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 14 de la EPI.

INTERVENCIÓN14 (A-B)	Frecuencia		Porcentaje	
	fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos				
Total desacuerdo	46	86	27,1	50,6
Bast. desacuerdo	49	62	28,8	36,5
Bast. acuerdo	55	20	32,4	11,8
Total acuerdo	20	2	11,8	1,2
Total	170	170	100,0	100,0
Perdidos Sistema	2	2	0	0
Total	172	172	100	100

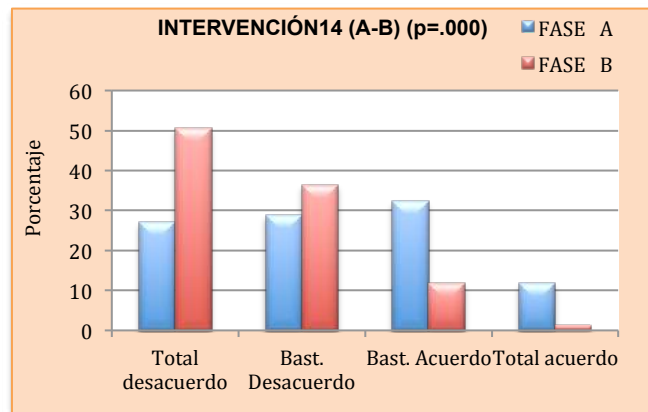


Figura V.4: Porcentajes comparados del ítem 14, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 14:** Ante la pregunta: *“no me parece bien que haya que modificar las reglas de algunos juegos, el espacio, el material, etc, para que compañeros con dificultades motrices puedan participar en las actividades que se plantean en la clase de EF”*, el alumnado se muestra favorable, con la intervención docente, a establecer ayudas, adaptar normas y entornos de aprendizaje, para que los compañeros con dificultades motrices puedan participar de forma activa en las clases. Existe, por tanto, un incremento importante hacia el desacuerdo con la cuestión planteada (55.9% del alumnado en la fase A frente al 87.1% en la fase B).

Tabla V.8: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 17 de la EPI.

INTERVENCIÓN17 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	37	25	21,5	14,5
	Bast. desacuerdo	48	28	27,9	16,3
	Bast. acuerdo	64	63	37,2	36,6
	Total acuerdo	21	54	12,2	31,4
Total		170	170	98,8	98,8
Perdidos Sistema		2	2	1,2	1,2
Total		172	172	100	100

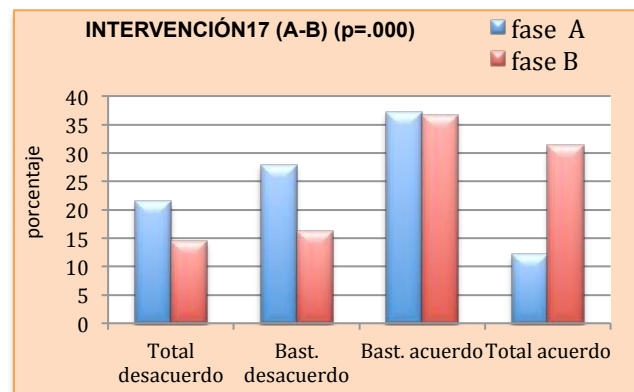


Figura V.5: Porcentajes comparados del ítem 17, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 17:** Ante la cuestión: *“Debe ser el compañero con dificultades motrices el que se adapte al resto del grupo en las clases de EF, siempre que cuente con las ayudas y adaptaciones necesarias”*, existe un incremento importante hacia el acuerdo con esta afirmación (49.4% en la fase A frente al 68% en la fase B).

- **Participación:**

Tabla V.9: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 6 de la EPI.

PARTICIPACIÓN6 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	12	2	7,1	1,2
	Bast. desacuerdo	52	13	30,6	7,6
	Bast. acuerdo	78	72	45,9	42,4
	Total acuerdo	28	83	16,5	48,8
Total		170	170	100	100
Perdidos Sistema		2	2	0	0
Total		172	172	100	100

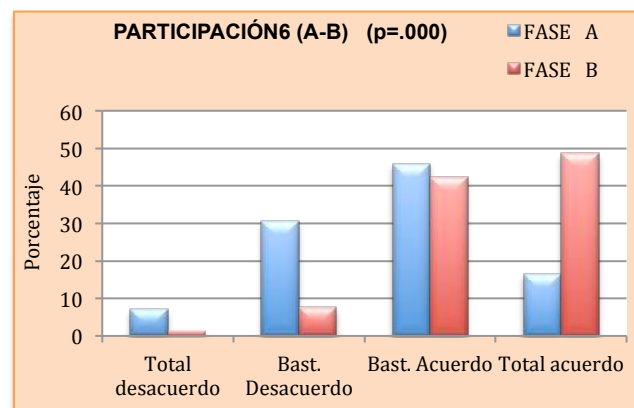


Figura V.6: Porcentajes comparados del ítem 6, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 6:** Ante la cuestión: *“Considero que un compañero con dificultad para desplazarse puede participar activamente en las distintas tareas y juegos que se propongan en las clases de EF”*, se observa una tendencia muy favorable, con la intervención docente, hacia el acuerdo sobre la posibilidad de que *el alumnado con DM pueda participar activamente en las clases*. Así, el 91.2% del alumnado cree en esta posibilidad al final de la intervención (en la fase B), frente al 62.4% que opinaba de la misma manera al comienzo de la misma (fase A).

Tabla V.10: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 8 de la EPI.

PARTICIPACIÓN8 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	7	4	4,1	2,3
	Bast. desacuerdo	31	6	18	3,5
	Bast. acuerdo	65	58	37,8	33,7
	Total acuerdo	67	102	39	59,3
Total		170	170	100	100
Perdidos Sistema		2	2	0	0
Total		172	172	100	100

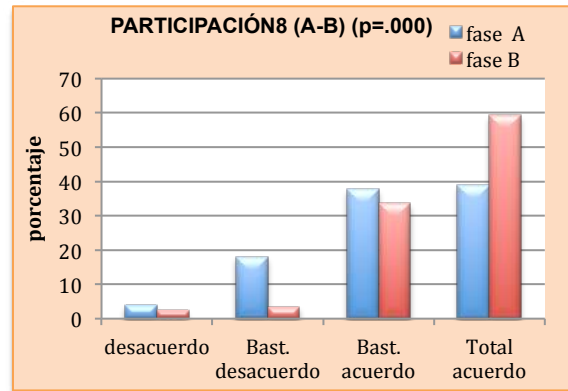


Figura V.7: Porcentajes comparados del ítem 8, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 8:** Ante la pregunta: *“No me importa que en mi equipo participe un compañero con dificultades motrices al que tenga que ayudar en el juego”*, se observa, después de la intervención docente, una incremento importante hacia el total acuerdo en la fase B con relación a la percepción de dicho ítem (59.3% en la fase B frente al 39% en la fase A).

Tabla V.11: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 16 de la EPI.

PARTICIPACIÓN16 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	6	0	3,5	0
	Bast. desacuerdo	10	8	5,8	4,7
	Bast. acuerdo	61	35	35,5	20,3
	Total acuerdo	93	127	54,1	73,8
Total		170	170	98,8	98,8
Perdidos Sistema		2	2	1,2	1,2
Total		172	172	100	100

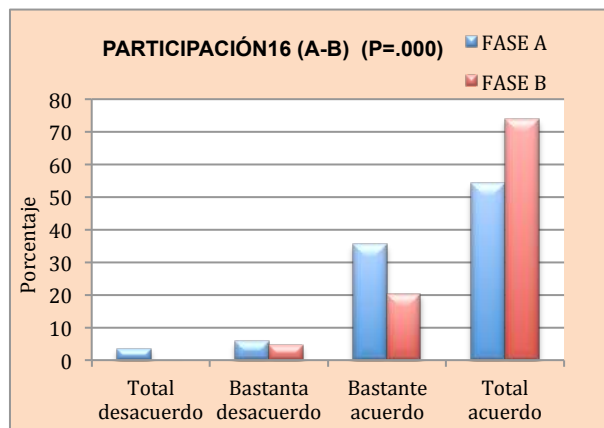


Figura V.8: Porcentajes comparados del ítem 16, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Interpretación del ítem n.º 16:** Ante la cuestión: *“Me parece bien que compañeros con dificultades motrices asistan y participen en las clases de EF, igual que los demás”*, se observa que, con la intervención docente, se produce un incremento importante hacia el total acuerdo en la fase B con relación a la percepción que tiene el alumnado sobre este ítem (73.8% en la fase B frente al 54.1% en la fase A).

Tabla V.12: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 20 de la EPI.

PARTICIPACIÓN20 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	8	5	4,7	2,9
	Bast. desacuerdo	35	14	20,3	8,1
	Bast. acuerdo	77	65	44,8	37,8
	Total acuerdo	50	86	29,1	50
Total		170	170	98,8	98,8
Perdidos Sistema		2	2	1,2	1,2
Total		172	172	100	100

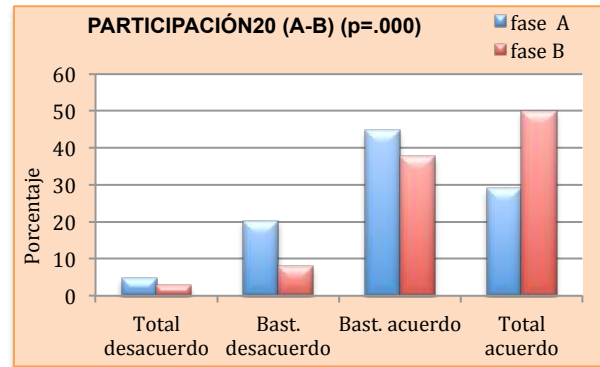


Figura V.9: Porcentajes comparados del ítem 20, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Descripción del ítem n.º 20:** Ante la cuestión: “Pienso que en las clases de EF se favorece la participación activa de todos los compañeros, independientemente de sus posibilidades motrices”, se produce, con la intervención docente, un incremento importante hacia el total acuerdo en la percepción que el alumnado tiene sobre esta cuestión (50% en la fase B frente al 29.1% la fase A).

- **Aceptación:**

Tabla V.13: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 9 de la EPI.

ACEPTACIÓN9 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	75	138	44,1	81,2
	Bast. desacuerdo	54	25	31,8	14,7
	Bast. acuerdo	25	5	14,7	2,9
	Total acuerdo	16	2	9,4	1,2
Total		170	170	98,8	98,8
Perdidos Sistema		2	2	1,2	1,2
Total		172	172	100	100

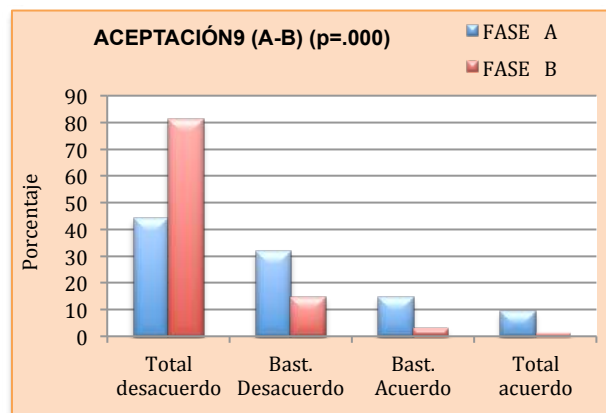


Figura V.10: Porcentajes comparados del ítem 9, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 9:** El porcentaje de alumnos que opinan que “los compañeros con dificultades motrices no deben asistir a las clases de EFI, ya que no pueden realizar la mayoría de las actividades que se proponen”, disminuye ostensiblemente después de la intervención docente (24.1% en la fase A frente al 4.1% en la fase B) (siempre hay sujetos contrarios al sistema). Se observa, por tanto, un incremento importante hacia al total desacuerdo con el planteamiento de esta cuestión (81.2% en la fase B frente al 44.1 en la fase A).

Tabla V.14: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 11 de la EPI.

ACEPTACIÓN11 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	54	86	31,8	50,6
	Bast. desacuerdo	44	59	25,9	34,7
	Bast. acuerdo	51	17	30,0	10,0
	Total acuerdo	21	8	12,4	4,7
Total		170	170	100	100
Perdidos Sistema		2	2	0	0
Total		172	172	100	100

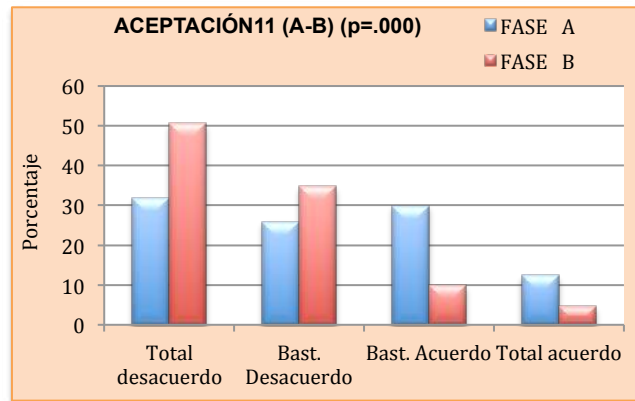


Figura V.11: Porcentajes comparados del ítem 11, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 11:** Ante la cuestión: *“el alumnado con dificultades motrices sólo puede participar en las sesiones de clase si lo hace en grupos y espacios distintos”*, se produce un incremento importante hacia el desacuerdo, después de la intervención docente (57.7 % en la fase A frente al 85.3% en la fase B), con el ítem que se plantea.

Tabla V.15: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 12 en la EPI.

ACEPTACIÓN12 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	14	19	8,1	11
	Bast. desacuerdo	33	49	19,2	28,5
	Bast. acuerdo	58	73	33,7	42,4
	Total acuerdo	65	29	37,8	16,9
Total		170	170	98,8	98,8
Perdidos Sistema		2	2	1,2	1,2
Total		172	172	100	100

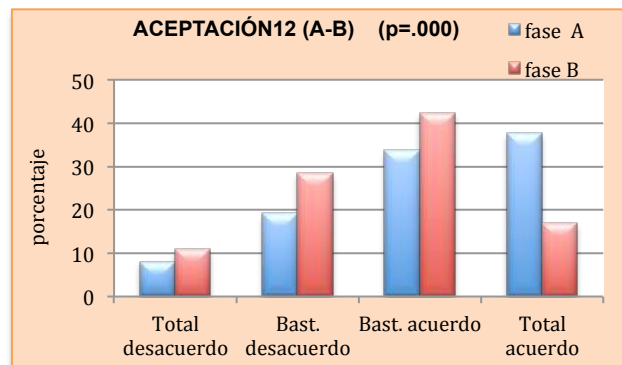


Figura V.12: Porcentajes comparados del ítem 12, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 12:** Ante la pregunta: *“Para que un compañero con dificultades motrices pueda participar en las sesiones de EF, el resto de compañeros debemos adaptarnos a sus posibilidades”*, se observa, con la intervención docente, cierta tendencia hacia el desacuerdo (27.3% en la fase A frente al 39.5% en la fase B), disminuyendo el porcentaje de acuerdos (71.5% en la fase A frente al 59.3% en la fase B).



Tabla V.16: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 15 en la EPI.

ACEPTACIÓN15 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	36	64	20,9	37,2
	Bast. desacuerdo	42	39	24,4	22,7
	Bast. acuerdo	43	50	25	29,1
	Total acuerdo	49	17	28,5	9,9
Total		170	170	98,8	98,8
Perdidos Sistema		2	2	1,2	1,2
Total		172	172	100	100

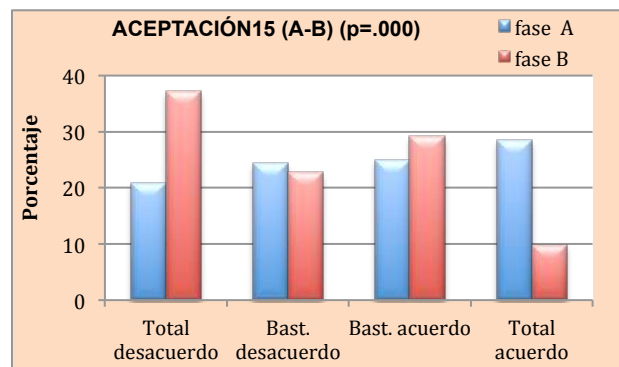


Figura V.13: Porcentajes comparados del ítem 15, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Descripción del ítem n.º 15:** Ante la cuestión: “Creo que los compañeros con dificultades motrices sólo pueden participar en aquellas actividades que se adapten a sus posibilidades”, observamos, con la intervención docente, un incremento hacia el desacuerdo (59.9% en la fase B frente al 45.3% en la fase A).

Tabla V.17: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 19 de la EPI.

ACEPTACIÓN19 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	46	77	27,1	45,3
	Bast. desacuerdo	50	68	29,4	40,0
	Bast. acuerdo	37	21	21,8	12,4
	Total acuerdo	37	4	21,8	2,4
Total		170	170	98,8	98,8
Perdidos Sistema		2	2	1,2	1,2
Total		172	172	100	100

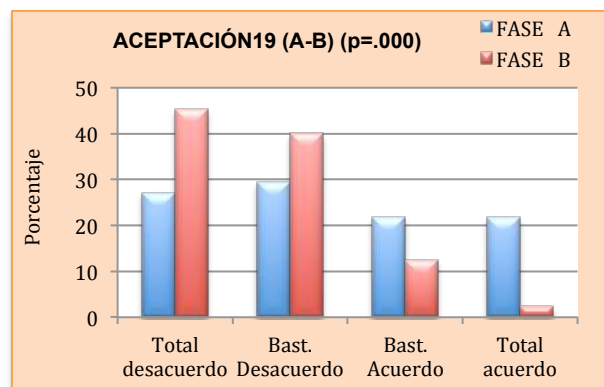


Figura V.14: Porcentajes comparados del ítem 19, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 19:** Ante la cuestión: “considero que los compañeros/as con dificultades motrices sólo deben asistir a las clases de EF en las que se propongan actividades que se adapten a sus posibilidades”, se muestra, con la intervención, un incremento favorable hacia el desacuerdo (90% en la fase B frente al 56.5% en la fase A).

Por último, se presentan los resultados correspondientes al **ítem 21 (DM)**, teniendo en cuenta su significación estadística a partir de la prueba t de la diferencia de medias para muestras relacionadas ( $p=.000$ ).

Tabla V.18: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 21 de la EPI.

DM21 (A-B)		Frecuencia		Porcentaje	
		fase A	fase B	fase A	fase B
Válidos	Total desacuerdo	40	17	23,5	10,0
	Bast. desacuerdo	8	0	4,7	0,0
	Bast. acuerdo	56	20	32,9	11,8
	Total acuerdo	43	10	25,3	5,9
Perdidos Sistema	Total	23	123	13,5	72,4
		2	2	1,2	1,2
	Total	172	172	100	100

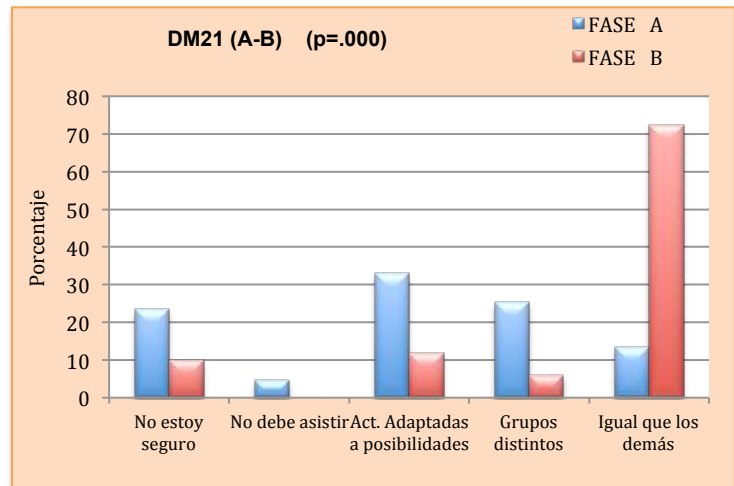


Figura V.15: Porcentajes comparados del ítem 21, teniendo en cuenta las fases de la investigación.

**Comentario del ítem n.º 21:** Con la intervención, existe una tendencia por parte del alumnado en general a considerar que el *“alumnado con DM puede participar activamente en las sesiones igual que los demás”* (72.2% frente al 13.5% al inicio de la investigación). Asimismo, desaparece en la fase B la opinión en relación a que *“el alumnado con dificultades motrices no debe asistir a las sesiones de Educación Física”* (en la fase A había un 4.7% del alumnado que estaba de acuerdo con dicha afirmación). Resulta curioso el hecho de que al comienzo de esta experiencia existiera un 23.5% del alumnado que no estuviera seguro de *“cómo podría participar este alumnado en las tareas propuestas en clase”*, mientras que al final sólo el 10% continúa con esta incertidumbre. Paralelamente, disminuye también la opinión (23.5% en la fase A frente al 5.9% en la fase B) sobre la posibilidad de que *“el alumnado con DM sólo pueda participar en grupos distintos”*. También se ha producido una disminución considerable (del 32.9% en la fase A al 11.8% en la fase B) del alumnado que piensa que *“el alumnado con DM sólo podría participar en aquellas actividades que se adapten a sus posibilidades”*.

Los resultados apuntan a una mejora considerable de la opinión del alumnado sobre los distintos aspectos relacionados con la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF en la fase B con respecto a la fase A. Analizando los resultados a partir de las *tablas de contingencia* realizadas, podemos constatar que no se aprecian diferencias significativas por **centro, niveles y género**, tal y como se observa en la siguiente tabla V.19, en la que se presentan los índices de Chi-cuadrado de Pearson para cada una de las variables mencionadas, teniendo en cuenta los pares de ítem más significativos resultantes de la prueba t de muestras relacionadas, cuyas frecuencias han sido analizadas con anterioridad.

Tabla V.19: Coeficientes Chi-cuadrado de Pearson para los pares más significativos.

Chi-cuadrado de Pearson	CENTRO	NIVEL	GÉNERO
Par 2 (2A-2B)	[ $\chi^2(6)=8,83$ ; $p=0,183$ ; $\chi^2(6)=2,75$ ; $p=0,840$ ]	[ $\chi^2(9)=11,62$ ; $p=0,236$ ; $\chi^2(9)=5,86$ ; $p=0,754$ ]	[ $\chi^2(3)=1,32$ ; $p=0,726$ ; $\chi^2(3)=5,210$ ; $p=0,157$ ]
Par 6 (6A-6B)	[ $\chi^2(6)=3,04$ ; $p=0,803$ ; $\chi^2(6)=8,01$ ; $p=0,237$ ]	[ $\chi^2(9)=3,45$ ; $p=0,944$ ; $\chi^2(9)=8,64$ ; $p=0,471$ ]	[ $\chi^2(3)=0,419$ ; $p=0,936$ ; $\chi^2(3)=8,11$ ; $p=0,044$ ]
Par 7 (7A-7B)	[ $\chi^2(6)=10,70$ ; $p=0,098$ ; $\chi^2(6)=20,94$ ; $p=0,002$ ]	[ $\chi^2(9)=12,62$ ; $p=0,179$ ; $\chi^2(9)=16,45$ ; $p=0,058$ ]	[ $\chi^2(3)=3,58$ ; $p=0,310$ ; $\chi^2(3)=12,03$ ; $p=0,007$ ]
Par 9 (9A-9B)	[ $\chi^2(6)=8,51$ ; $p=0,203$ ; $\chi^2(6)=4,10$ ; $p=0,664$ ]	[ $\chi^2(9)=10,96$ ; $p=0,278$ ; $\chi^2(9)=17,90$ ; $p=0,036$ ]	[ $\chi^2(3)=2,26$ ; $p=0,521$ ; $\chi^2(3)=3,07$ ; $p=0,381$ ]
Par 11 (11A-11B)	[ $\chi^2(6)=5,79$ ; $p=0,447$ ; $\chi^2(6)=9,93$ ; $p=0,128$ ]	[ $\chi^2(9)=12,95$ ; $p=0,165$ ; $\chi^2(9)=15,09$ ; $p=0,088$ ]	[ $\chi^2(3)=7,18$ ; $p=0,066$ ; $\chi^2(3)=4,25$ ; $p=0,236$ ]
Par 14 (14A-14B)	[ $\chi^2(6)=17,27$ ; $p=0,008$ ; $\chi^2(6)=18,48$ ; $p=0,005$ ]	[ $\chi^2(9)=16,90$ ; $p=0,050$ ; $\chi^2(9)=16,96$ ; $p=0,049$ ]	[ $\chi^2(3)=6,10$ ; $p=0,107$ ; $\chi^2(3)=4,95$ ; $p=0,176$ ]
Par 19 (19A-19B)	[ $\chi^2(6)=19,13$ ; $p=0,004$ ; $\chi^2(6)=9,37$ ; $p=0,154$ ]	[ $\chi^2(9)=27,70$ ; $p=0,001$ ; $\chi^2(9)=10,19$ ; $p=0,336$ ]	[ $\chi^2(3)=1,14$ ; $p=0,766$ ; $\chi^2(3)=6,79$ ; $p=0,079$ ]
Par 21 (21-21B)	[ $\chi^2(8)=8,23$ ; $p=0,412$ ; $\chi^2(6)=3,63$ ; $p=0,727$ ]	[ $\chi^2(12)=9,02$ ; $p=0,701$ ; $\chi^2(9)=10,44$ ; $p=0,189$ ]	[ $\chi^2(4)=7,78$ ; $p=0,100$ ; $\chi^2(3)=8,37$ ; $p=0,390$ ]

### V.1.2. La escala de autoconcepto AF5 del alumnado con discapacidad motriz y del grupo-clase (EPA)

Este cuestionario se ha diseñado para conocer la evolución del autoconcepto del alumnado en general y del alumnado con DM en particular, teniendo en cuenta las dos fases de la investigación. Para facilitar su comprensión y para que su análisis tenga la credibilidad necesaria que requiere toda investigación, es necesario reflexionar sobre los datos extraídos para poder centrarnos en aquellos aspectos de interés que puedan ser relevantes para nuestro estudio. En concreto, analizaremos de este cuestionario tanto las dimensiones como los ítems que lo conforman, teniendo en cuenta el grupo en general (N=171) y el alumnado con DM (N=9).

Después de realizar el vaciado de datos y hallar las medias de las puntuaciones directas del cuestionario de autoconcepto, utilizando para ello el programa estadístico SPSS 15.0, se han calculado los centiles correspondientes a dichas puntuaciones tomando como referencia las tablas normalizadas elaboradas por los autores que han elaborado este

cuestionario (García y Musitu, 1999). Para la elaboración de los baremos correspondientes, se han tenido en cuenta las diferencias estadísticamente significativas entre los dos sexos. Con respecto a la fiabilidad, el alfa de Cronbach es de 0.8159, un índice de consistencia interna satisfactorio. Para observar la evolución del autoconcepto del grupo en general y del alumnado con DM en particular, se han comparado las medias de las puntuaciones directas de cada dimensión de análisis en función del nivel y el sexo, con el fin de poder valorar adecuadamente dicha variación.

Asimismo, para verificar la significación estadística de las dimensiones del cuestionario, se realizó la prueba de diferencia entre dos medias (T-TEST). En concreto, se calculó la *diferencia de medias para muestras relacionadas*, teniendo en cuenta el total del alumnado participante en la investigación, tal y como se muestra en la tabla V.20:

Tabla V.20: Prueba de muestras relacionadas, para las distintas dimensiones del autoconcepto.

Prueba de muestras relacionadas: "dimensiones" N=167	Media			Desviación típica.		t (gl=169)	Sig. (bilateral) p
	Fase A	Fase B	Difer. relac.	Fase A	Fase B		
Par 1 AcadéA - AcadéB	5,622	5,772	-,150	2,187	2,193	-1,075	,284
Par 2 SocialA - SocialB	7,447	7,448	-,001	1,565	1,536	-,011	,991
Par 3 EmociA - EmociB	6,267	6,330	-,063	1,971	2,011	-,422	,674
<b>Par 4 FamiliA - FamiliB</b>	<b>8,486</b>	<b>8,193</b>	<b>,293</b>	<b>1,403</b>	<b>1,657</b>	<b>2,444</b>	<b>,016</b>
<b>Par 5 FísicoA - FísicoB</b>	<b>5,527</b>	<b>6,097</b>	<b>-,570</b>	<b>2,366</b>	<b>2,320</b>	<b>-3,253</b>	<b>,001</b>

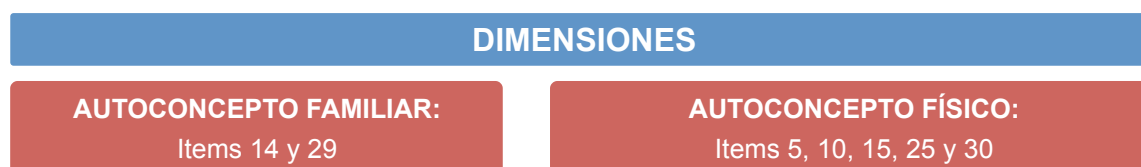
Independientemente del centro, el nivel y el género del alumnado participante en la investigación, no se aprecian, en general, variaciones significativas en el autoconcepto en las dimensiones consideradas, salvo en la dimensión del autoconcepto físico, con una significación del 1<sup>0</sup>/100 (p=.001), y, en menor grado, en el autoconcepto familiar (p=.016), con una significación del 5 %, como se observa en tabla V.21. Para comprobar el grado de significación estadística de los ítems del cuestionario de autoconcepto (EPA), se realizó la prueba de diferencia de medias (T-TEST). En concreto, se calculó también la *diferencia de medias para muestras relacionadas*, tomando como referencia las fases. A continuación, se presenta la tabla V.21, con la significación estadística de los respectivos pares de ítems analizados:

Tabla V.21: Prueba t para muestras relacionadas de los distintos pares de ítems del cuestionario de autoconcepto AF5 en sus dos fases de aplicación.

Prueba T de muestras relacionadas Total de la muestra (N=167)		Media			Desviación típica		t (gl=167)	Sig. (bilateral) p
		Fase A	Fase B	Difer. relac.	Fase A	Fase B		
Par 1	Acadé1A - Acadé1B	65,982	67,797	-1,815	25,425	22,153	-1,014	,312
Par 2	Social2A - Social2B	73,744	74,595	-,851	24,843	22,718	-,458	,648
Par 3	Emoci3A - Emoci3B	36,137	39,381	-3,244	29,910	29,852	-1,183	,238
Par 4	Famili4A - Famili4B	21,905	23,173	-1,268	27,958	28,728	-,525	,601
<b>Par 5</b>	<b>Físico5A - Físico5B</b>	<b>65,613</b>	<b>70,613</b>	<b>-5,000</b>	<b>30,324</b>	<b>29,099</b>	<b>-2,124</b>	<b>,035</b>
Par 6	Acadé6A - Acadé6B	52,310	53,536	-1,226	27,147	27,047	-,617	,538
Par 7	Social7A - Social7B	77,916	79,720	-1,804	23,074	19,600	-1,079	,282
Par 8	Emoci8A - Emoci8B	50,035	49,714	,321	34,299	31,430	,114	,909
Par 9	Famili9A - Famili9B	84,291	82,976	1,315	22,479	22,034	,695	,488
<b>Par 10</b>	<b>Físico10A - Físico10B</b>	<b>44,768</b>	<b>54,274</b>	<b>-9,506</b>	<b>35,685</b>	<b>33,451</b>	<b>-3,537</b>	<b>,001</b>
Par 11	Acadé11A - Acadé11B	60,613	60,661	-,048	25,419	26,659	-,024	,981
Par 12	Social12A - Social12B	24,661	25,006	-,345	28,424	27,156	-,145	,885
Par 13	Emoci13A - Emoci13B	25,928	26,377	-,449	28,404	26,605	-,188	,851
<b>Par 14</b>	<b>Famili14A - Famili14B</b>	<b>15,160</b>	<b>20,345</b>	<b>-5,185</b>	<b>22,865</b>	<b>29,617</b>	<b>-2,473</b>	<b>,014</b>
<b>Par 15</b>	<b>Físico15A - Físico15B</b>	<b>46,643</b>	<b>51,714</b>	<b>-5,071</b>	<b>32,806</b>	<b>31,237</b>	<b>-1,942</b>	<b>,054</b>
Par 16	Acadé16A - Acadé16B	47,262	51,220	-3,958	28,022	29,590	-1,613	,109
Par 17	Social17A - Social17B	82,345	82,601	-,256	20,605	19,390	-,153	,879
Par 18	Emoci18A - Emoci18B	31,970	31,357	,613	31,117	29,213	,271	,787
Par 19	Famili19A - Famili19B	89,250	88,119	1,131	18,887	19,979	,637	,525
Par 20	Físico20A - Físico20B	63,714	66,214	-2,500	32,601	30,129	-1,029	,305
Par 21	Acadé21A - Acadé21B	58,214	57,291	,923	27,711	29,502	,480	,632
Par 22	Social22A - Social22B	41,845	44,291	-2,446	30,662	30,785	-,947	,345
<b>Par 23</b>	<b>Emoci23A - Emoci23B</b>	<b>50,595</b>	<b>43,625</b>	<b>6,970</b>	<b>34,079</b>	<b>33,281</b>	<b>2,631</b>	<b>,009</b>
Par 24	Famili24A - Famili24B	82,429	78,893	3,536	23,124	26,108	1,748	,082
<b>Par 25</b>	<b>Físico25A - Físico25B</b>	<b>61,530</b>	<b>68,006</b>	<b>-6,476</b>	<b>32,506</b>	<b>29,481</b>	<b>-2,943</b>	<b>,004</b>
Par 26	Acadé26A - Acadé26B	52,911	55,791	-2,881	28,303	28,189	-1,463	,145
Par 27	Social27A - Social27B	79,327	79,279	,048	24,489	23,246	,025	,980
Par 28	Emoci28A - Emoci28B	28,256	29,232	-,976	29,405	30,044	-,368	,713
<b>Par 29</b>	<b>Famili29A - Famili29B</b>	<b>90,244</b>	<b>85,113</b>	<b>5,131</b>	<b>18,289</b>	<b>22,190</b>	<b>3,090</b>	<b>,002</b>
<b>Par 30</b>	<b>Físico30A - Físico30B</b>	<b>49,375</b>	<b>54,982</b>	<b>-5,607</b>	<b>32,661</b>	<b>30,151</b>	<b>-2,207</b>	<b>,029</b>

Teniendo en cuenta las dimensiones consideradas, se muestra en la tabla V.22 su relación con los pares de ítems que presentan significación estadística:

Tabla V.22: Relación de ítems con significación estadística dentro de cada dimensión, teniendo en cuenta las dos fases de la investigación.



La dimensión **autoconcepto familiar** mejora en la fase B, si bien su nivel de significación es solo del 5%. A continuación, comentaremos los ítems 14 ( $p=.014$ ) y 29 ( $p=.002$ ), ya que son los que presentan significación en esta dimensión.

Ante la cuestión planteada en el **ítem n.º 14**: “*mi familia está decepcionada de mi*”, se produce un incremento estadísticamente significativo entre la media antes y después de la intervención docente. Es decir que tras la intervención (media fase B=20,35), la decepción percibida es mayor que la que se obtenía antes (media fase A= 15,16), si bien en ambos casos es baja. Por otro lado, considerando el **ítem n.º 29**: “*me siento querido por mis padres*”, se produce, con la intervención docente, una disminución de la puntuación en la fase B. Es decir, el alumnado se siente algo menos querido por sus padres tras la intervención, pasando de 90,24 a 85,11.

Aunque en la dimensión **autoconcepto emocional**, la diferencia observada entre las media antes y después no es significativa ( $p=.674$ ), constatamos que en uno de sus ítems, el 23, sí lo es ( $p=.009$ ). Así, ante la cuestión “*me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor*”, se produce, tras la intervención docente, una importante disminución de la puntuación en la fase B de la investigación, pasando de 50,60 en la fase A a 43,63 en la fase B.

El **autoconcepto físico** adquiere especial relevancia en este estudio. No solo porque presenta una mayor significación estadística, sino porque, además, se trata de una dimensión del autoconcepto que se encuentra muy relacionada con el objeto de estudio de esta investigación. Por ello, le prestaremos especial atención. Dentro del autoconcepto físico, la significación mayor ( $p=.001$ ) corresponde al **ítem n.º 10** del cuestionario de autoconcepto AF5: “*Me buscan para realizar actividades deportivas*”. Es decir, se produce, tras la intervención docente, un incremento muy significativo de la puntuación de autoconcepto en la fase B, pasando de 44,77 en la fase A a 54,27 en la fase B. También, el **ítem n.º 25** presenta un nivel de significación alto ( $p=.004$ ). Así, ante la cuestión: “*soy bueno haciendo deporte*”, se produce un incremento significativo de la puntuación de autoconcepto en la fase B, pasando de 61,53 en la fase A a 68,01 en la fase B. El resto de ítems de esta dimensión (5, 15 y 30) presentan una significación menor.

A continuación, se presentan gráficamente los resultados correspondientes a la dimensión física teniendo en cuenta la muestra total del alumnado participante en la investigación ( $N=171$ ), pudiéndose constatar una ligera mejoría en dicha dimensión del autoconcepto en ambos sexos y en todos los niveles, con la excepción de los chicos de segundo y cuarto de la ESO, que disminuye ligeramente.

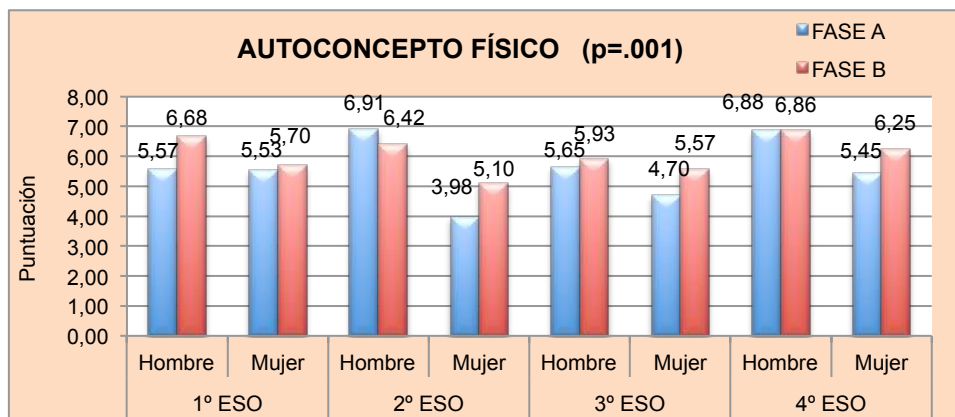


Figura V.16: Evolución del autoconcepto de toda la muestra en la dimensión física.

Seguidamente, se presentan los resultados generales de la media de las puntuaciones directas de autoconcepto de toda la muestra participante en nuestra investigación, teniendo en cuenta las dimensiones consideradas (ver anexo X.3.14, p. 688), constatándose una cierta estabilidad en su evolución a lo largo del curso académico 2005/06.

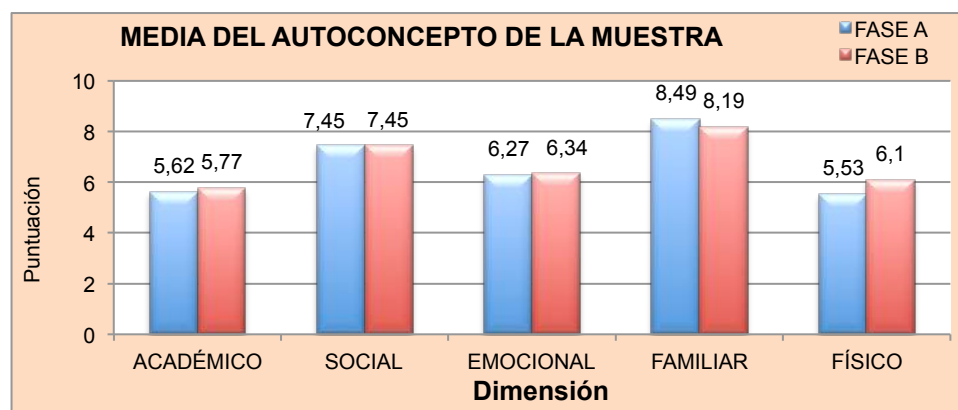


Figura V.17: Evolución de la media de puntuaciones directas del autoconcepto con relación a toda la muestra participante en el estudio.

Coincidimos con Zulaika (1999) cuando plantea que el autoconcepto es un constructo muy complejo y que posee una cierta tendencia a la estabilidad, necesitando, por tanto, un período de tiempo más largo para que se produzcan variaciones realmente significativas en el mismo. De ahí que no se haya experimentado demasiada variación en la muestra general que ha participado en esta investigación. En cualquier caso, y teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, nuestra finalidad principal ha sido comprobar si se ha producido o no evolución en el autoconcepto del alumnado con DM con relación al resto del grupo.

Para verificar la significación estadística de las dimensiones del cuestionario para la población con DM (N=9), se realizó la prueba de diferencia entre dos medias (T-TEST).

En concreto, se calculó la *diferencia de medias para muestras relacionadas* tanto para las dimensiones como para los pares de ítems de cada dimensión correspondientes a las dos fases de la investigación.

Tabla V.23: Prueba de muestras relacionadas, para las distintas dimensiones del autoconcepto en el alumnado con DM.

Prueba de muestras relacionadas: "dimensiones" N=9	Media			Desviación típica.		t (gl=9)	Sig. (bilateral) p
	Fase A	Fase B	Difer. relac.	Fase A	Fase B		
<b>Par 1 AcadéA - AcadéB</b>	<b>4,747</b>	<b>7,047</b>	<b>-2,300</b>	<b>1,565</b>	<b>1,385</b>	<b>-4,417</b>	<b>,002</b>
Par 2 SocialA - SocialB	5,587	6,800	-1,213	1,674	1,117	-2,083	,067
Par 3 EmociA - EmociB	4,688	5,158	-,470	1,308	1,509	-1,216	,255
Par 4 FamiliaA - FamiliB	6,975	7,937	-,962	2,140	1,392	-2,201	,055
<b>Par 5 FísicoA - FísicoB</b>	<b>2,370</b>	<b>7,918</b>	<b>-5,548</b>	<b>1,499</b>	<b>1,123</b>	<b>-11,081</b>	<b>,000</b>

En la tabla V.24, se presenta la significación estadística de los pares de ítems analizados:

Tabla V.24: Prueba t para muestras relacionadas de los distintos pares de ítems del cuestionario de autoconcepto AF5 en sus dos fases de aplicación, para los casos con DM.

Prueba de muestras relacionadas		Media			Desviación		t (gl=9)	Sig. (bilateral)
		Fase	Fase	Difer.	Fase	Fase		
Par 1	Acadé1A - Acadé1B	40,800	67,800	-27,000	23,418	20,099	-2,578	,030
Par 2	Social2A - Social2B	40,200	62,800	-22,600	25,407	26,381	-2,523	,033
Par 3	Emoci3A - Emoci3B	49,800	50,100	-,300	27,852	21,860	-,026	,980
Par 4	Famili4A - Famili4B	32,800	34,000	-1,200	24,729	35,966	-,106	,918
<b>Par 5</b>	<b>Físico5A - Físico5B</b>	<b>48,300</b>	<b>92,500</b>	<b>-44,200</b>	<b>26,285</b>	<b>7,764</b>	<b>-5,390</b>	<b>,000</b>
<b>Par 6</b>	<b>Acadé6A - Acadé6B</b>	<b>42,600</b>	<b>68,600</b>	<b>-26,000</b>	<b>19,375</b>	<b>21,874</b>	<b>-3,743</b>	<b>,005</b>
Par 7	Social7A - Social7B	50,900	71,700	-20,800	33,653	25,417	-1,515	,164
Par 8	Emoci8A - Emoci8B	49,000	50,700	-1,700	27,264	26,583	-,190	,853
Par 9	Famili9A - Famili9B	62,400	87,500	-25,100	34,629	15,072	-2,814	,020
<b>Par 10</b>	<b>Físico10A - Físico10B</b>	<b>16,000</b>	<b>75,000</b>	<b>-59,000</b>	<b>18,270</b>	<b>11,785</b>	<b>-12,116</b>	<b>,000</b>
Par 11	Acadé11A - Acadé11B	51,700	68,500	-16,800	27,113	19,535	-2,062	,069
Par 12	Social12A - Social12B	50,900	47,000	3,900	26,232	30,934	,247	,811
Par 13	Emoci13A - Emoci13B	63,500	44,800	18,700	26,945	33,025	1,286	,231
Par 14	Famili14A - Famili14B	40,900	34,100	6,800	32,240	32,617	,527	,611
<b>Par 15</b>	<b>Físico15A - Físico15B</b>	<b>24,300</b>	<b>71,800</b>	<b>-47,500</b>	<b>21,510</b>	<b>22,729</b>	<b>-5,748</b>	<b>,000</b>
Par 16	Acadé16A - Acadé16B	59,300	79,700	-20,400	27,833	21,813	-2,788	,021
Par 17	Social17A - Social17B	75,600	91,700	-16,100	25,842	5,908	-1,882	,093
Par 18	Emoci18A - Emoci18B	55,700	37,700	18,000	33,925	29,800	1,320	,219
Par 19	Famili19A - Famili19B	84,600	90,500	-5,900	17,424	14,916	-1,429	,187
<b>Par 20</b>	<b>Físico20A - Físico20B</b>	<b>17,400</b>	<b>78,700</b>	<b>-61,300</b>	<b>18,452</b>	<b>16,886</b>	<b>-8,252</b>	<b>,000</b>
<b>Par 21</b>	<b>Acadé21A - Acadé21B</b>	<b>42,200</b>	<b>65,900</b>	<b>-23,700</b>	<b>17,881</b>	<b>17,553</b>	<b>-4,580</b>	<b>,001</b>
Par 22	Social22A - Social22B	49,300	57,800	-8,500	36,460	19,130	-,919	,382
Par 23	Emoci23A - Emoci23B	55,800	58,800	-3,000	31,738	33,212	-,651	,531
Par 24	Famili24A - Famili24B	67,700	83,700	-16,000	38,805	17,468	-2,080	,067
<b>Par 25</b>	<b>Físico25A - Físico25B</b>	<b>15,900</b>	<b>80,700</b>	<b>-64,800</b>	<b>14,609</b>	<b>14,064</b>	<b>-12,252</b>	<b>,000</b>
Par 26	Acadé26A - Acadé26B	48,200	72,300	-24,100	22,832	26,149	-2,628	,027
Par 27	Social27A - Social27B	68,700	86,600	-17,900	28,609	15,306	-2,286	,048
Par 28	Emoci28A - Emoci28B	44,900	48,400	-3,500	37,302	28,481	-,365	,723
Par 29	Famili29A - Famili29B	77,500	82,600	-5,100	33,867	26,408	-1,241	,246
<b>Par 30</b>	<b>Físico30A - Físico30B</b>	<b>20,3000</b>	<b>76,4000</b>	<b>-56,100</b>	<b>20,462</b>	<b>12,721</b>	<b>-7,713</b>	<b>,000</b>



Teniendo en cuenta las dimensiones consideradas, se muestra en la tabla V.25 su relación con los pares de ítems que presentan mayor significación estadística:

Tabla V.25: Relación de ítems con significación estadística, considerando las fases del estudio

DIMENSIONES	
<b>AUTOCONCEPTO ACADÉMICO:</b> Ítems 6 y 21	<b>AUTOCONCEPTO FÍSICO:</b> Ítems 5, 10, 15, 25 y 30

Independientemente del centro, el nivel y el género del alumnado participante en la investigación, se aprecian variaciones significativas del 1<sup>o</sup>/<sub>00</sub> en el **autoconcepto académico** (par 6 y par 21) ( $p=.002$ ) y en el **autoconcepto físico** ( $p=.001$ ). En concreto, todos los pares de ítems correspondientes al cuestionario de autoconcepto AF5 que se corresponden con la dimensión física (5, 10, 15, 20, 25 y 30)<sup>1</sup> presentan una alta significación ( $p=.000$ ) tal y como se observa en la tabla V.24.

A continuación, se presentan gráficamente los resultados correspondientes a la **dimensión académica** teniendo en cuenta la población con DM participante en la investigación (N=9), pudiéndose constatar una ligera mejoría en dicha dimensión del autoconcepto en ambos géneros y en todos los niveles:

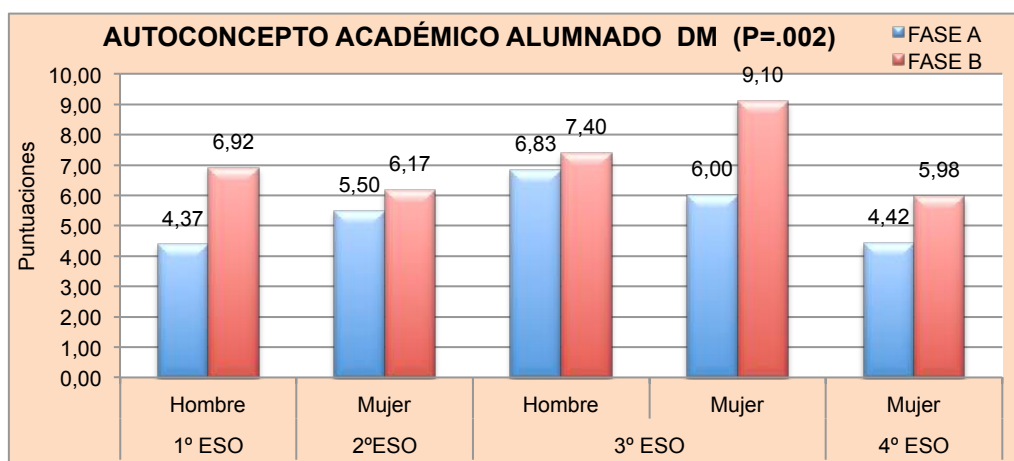


Figura V.18: Evolución del autoconcepto académico en los casos con DM.

A continuación, se realiza un breve comentario sobre los dos ítems más significativos de la dimensión académica. Ante la cuestión planteada en el **ítem n.º 6**: “mis profesores me consideran un buen estudiante”, se produce un incremento de puntuación en este ítem en

<sup>1</sup> Ver cuestionario autoconcepto AF5 (Musitu y García, 1999) en el anexo X.3.13, pp. 686-687.

la fase B de la investigación. El alumnado con DM percibe que el profesorado los valora mejor en la fase B (68,60) que en la fase A (42,60).

Por otro lado, ante la cuestión planteada en el **ítem n.º 21: “Soy un buen estudiante”**, se produce un incremento considerable de puntuación en la fase B de la investigación. Así, tras la intervención en la fase B, se tiene una mejor percepción de buen estudiante, pasándose de 42,20 (fase A) a 65,90 (fase B).

A continuación, se muestran los resultados de la **dimensión física** del autoconcepto, teniendo en cuenta el nivel y el género, constatándose una gran ganancia de autoconcepto, más acentuada en los chicos y chicas de primero y cuarto de la ESO, respectivamente:

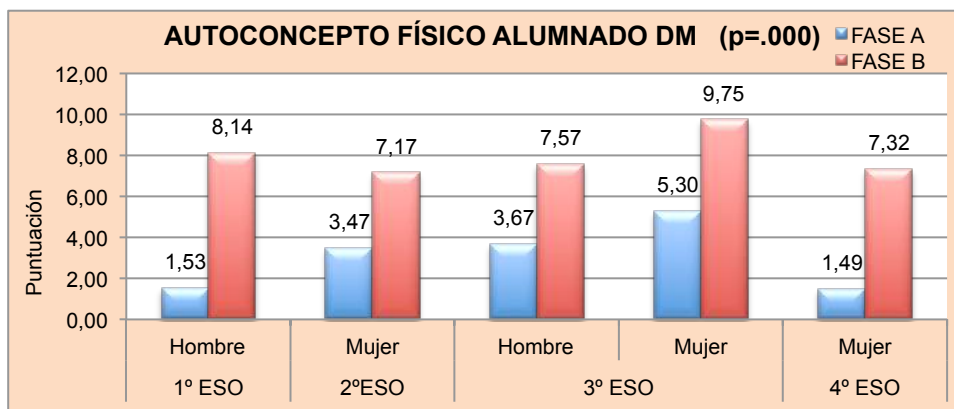


Figura V.19: Evolución del autoconcepto físico en los casos con DM.

A continuación se realiza un breve comentario sobre los dos ítems más significativos de la dimensión física. Ante la cuestión planteada en los **ítem n.º 5: “Me cuido físicamente”**, **ítem n.º 10: “Me buscan para realizar actividades deportivas”**, **ítem n.º 15: “Me considero elegante”**, **ítem n.º 20: “Me gusta como soy físicamente”**, **ítem n.º 25: “Soy bueno haciendo deporte”** e **ítem n.º 30: “Soy una persona atractiva”**, se produce un incremento considerable de puntuación de estos ítems en la fase B de la investigación (ver tabla V.26).

Tabla V.26: Puntuaciones de los ítems correspondientes a la dimensión física (casos con DM).

	FASE A	FASE B
<b>Ítem 5</b>	48,30	92,50
<b>Ítem 10</b>	16,00	75,00
<b>Ítem 15</b>	24,30	71,80
<b>Ítem 20</b>	17,40	78,70
<b>Ítem 25</b>	15,90	80,70
<b>Ítem 30</b>	20,30	76,40

A continuación, se presentan los resultados generales de la media de las puntuaciones directas de autoconcepto del alumnado con DM participante en nuestra investigación (ver anexo X.3.15, p. 689), teniendo en cuenta las dimensiones consideradas. Se constata una gran mejoría del mismo a lo largo del curso académico 2005/06, en el que se realizó este estudio.

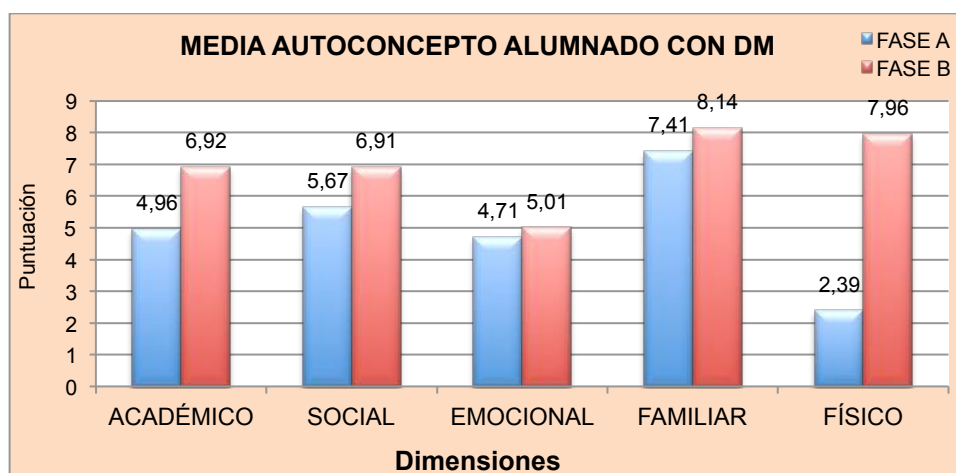


Figura V.20: Evolución de la media del autoconcepto en el alumnado con DM.

Analizando la evolución de las distintas dimensiones del autoconcepto del alumnado con DM, podemos observar que, en líneas generales, existe una mayor fluctuación en la ganancia de autoconcepto en la mayoría de las dimensiones, si lo comparamos con la media de autoconcepto de todo el alumnado participante. En consecuencia, podemos observar que, aunque inicialmente la puntuación directa del alumnado con DM es menor (baja concepción de sí mismo), al final se suele equipar con el autoconcepto de la media de la clase, excepto en la dimensión social y emocional; que está por debajo de la media de la muestra general. En cambio, en la dimensión física se observa una ganancia de autoconcepto muy importante en el alumnado con DM, superando (en la fase B) a la media de los distintos niveles y alcanzando una puntuación media final en consonancia con la media de la clase.

En general, se produce una tendencia a la mejora del autoconcepto del alumnado de los distintos niveles contemplados. En cambio, analizando el grupo de casos de alumnos con DM, observamos que, con la intervención docente en la fase B, obtienen, en general, mejores puntuaciones directas en la mayoría de las dimensiones que la media de su grupo-clase de referencia. Como dato a resaltar, decir que en el alumnado con DM se da

la mayor ganancia de autoconcepto (puntuación directa de la fase B – puntuación directa de la fase A).

La tendencia a la mejora del autoconcepto físico en todo el alumnado con DM que participa en esta investigación constituye un aspecto relevante. Analizando estos datos, podemos decir que los cambios más relevantes en este alumnado se han producido en 1º y 4º de la ESO. Podemos verificar que, con la intervención docente en la fase B, existe una tendencia considerable hacia la mejora del autoconcepto físico en nuestros casos y, aunque más suave, en el resto de niveles educativos que han participado en esta investigación. Por tanto, los resultados apuntan hacia una mejora en el autoconcepto del alumnado con DM, produciéndose diferencias significativas entre las dos fases de aplicación del cuestionario AF5, a favor de la fase B.

### **V.1.3. La evolución de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz**

A continuación, se presentan los resultados relacionados con la observación sistemática:

#### **V.1.3.1. Calidad de los datos. Fiabilidad y validez**

Para calcular la *fiabilidad inter-observadores* (distintos observadores en el mismo periodo temporal) se utilizó un diseño de cuatro facetas (sesiones, categorías, subcategorías/observadores = SCX/O). Se analizaron los primeros 20 minutos de 2 sesiones de cada caso-docente (12 sesiones en total), correspondientes, respectivamente, a cada una de las dos fases de la investigación, codificadas por dos observadores, previamente entrenados, siendo el propio doctorando uno de ellos.

Se presentan, a continuación, los porcentajes de varianza y los índices de fiabilidad interobservadores obtenidos mediante los coeficientes de generalizabilidad absoluto y relativo de las observaciones realizadas en las distintas sesiones de control.

Tabla V.27: Análisis GLM<sup>2</sup>: Diseño SCX/O.

Fuente	Niveles	DF	Tipo I SS	% de varianza
Observador (O)	2	1	0.005051	0
Sesión (S)	12	11	162.616162	0
observador*sesion	-	11	0.510101	0
Categoría (C)	5	4	1626.838931	46
observador*categoria	-	4	0.088931	0
sesion*categoria	-	44	541.867635	17
observ*sesion*catego	-	44	9.690362	1
Subcategoría (X)	33	28	193.072685	2
observado*subcategor	-	28	4.822685	32
sesion*subcategoría	-	308	1266.432870	0
observ*sesion*subcat	-	308	40.882870	2
categoria*subcategor	-	0	0.000000	0
observ*catego*subcat	-	0	0.000000	0
sesion*catego*subcat	-	0	0.000000	0
obse*sesi*cate*subca	-	0	0.000000	0

Tabla V.28: Coeficientes de generalizabilidad para el modelo SCX/O.

COEFICIENTES DE GENERALIZABILIDAD PARA EL MODELO SCX/O	$e^2$	$\Phi$
	(absoluto)	(relativo)
	<b>0.986</b>	0.986

Analizando la tabla anterior, podemos observar que van a ser las categorías las que van a producir la mayor variabilidad y no los observadores, que es lo que queremos constatar. En interacción con las subcategorías, los observadores también van a colaborar en el aporte de variabilidad de las mismas.

Teniendo en cuenta que para alcanzar un entrenamiento correcto de los observadores, el índice de fiabilidad inter-observadores debe ser superior a 0.80, observamos que los coeficientes de generalizabilidad (relativo y absoluto) superan dicho índice, con lo que podemos decir que existe una alta fiabilidad entre los observadores.

Para el cálculo de la *fiabilidad intra-observador* (análisis de los registros realizados por un mismo observador en dos momentos diferentes) se empleó un diseño de cuatro facetas (sesión, categoría, subcategorías / momento = SCX/M). Se analizaron también los

<sup>2</sup> Modelo Lineal General

primeros 20 minutos de 2 sesiones de cada caso-docente (12 sesiones en total), correspondientes, respectivamente, a cada una de las dos fases de la investigación, codificadas por un observador en dos momentos distintos separados por un intervalo de tiempo de dos semanas.

Tabla V.29: Análisis GLM a partir de un diseño SCX/M.

Fuente	Niveles	DF	Tipo I SS	% de varianza
<b>Sesión (S)</b>	12	11	164.484848	0
<b>Momento (M)</b>	2	1	0.000000	0
<b>sesion*momento</b>		11	0.000000	0
<b>Categoría (C)</b>	5	4	1630.249663	46
<b>sesion*categoría</b>		44	564.350337	18
<b>momento*categoría</b>		4	0.333333	0
<b>sesion*moment*catego</b>		44	0.555556	0
<b>Subcategoría (X)</b>	33	28	183.568519	1
<b>sesion*subcategoría</b>		308	1339.164815	35
<b>momento*subcategoría</b>		28	2.833333	0
<b>sesion*moment*subcat</b>		308	6.277778	0
<b>categoría*subcategor</b>		0	0.000000	0
<b>sesion*catego*subcat</b>		0	0.000000	0
<b>moment*catego*subcat</b>		0	0.000000	0
<b>sesi*mome*cate*subca</b>		0	0.000000	0

Tabla V.30: Coeficientes de generalizabilidad para el modelo SCX/M.

COEFICIENTES DE GENERALIZABILIDAD PARA EL MODELO SCX/M	$e^2$	$\Phi$
	(absoluto)	(relativo)
	<b>0.998</b>	0.998

Al igual que para el caso de la fiabilidad interobservadores, el índice de fiabilidad intraobservador debe ser superior a 0.80. Observamos, por tanto, que los coeficientes de generalizabilidad (relativo y absoluto) superan dicho número, con lo que podemos decir que existe una alta fiabilidad intraobservador.

Para concluir este apartado, podemos constatar que existe un alto acuerdo inter e intraobservadores y que dicho acuerdo aporta un alto grado de calidad de los datos observacionales.

También se ha analizado la *validez* del instrumento de observación en los cinco modelos generados en la investigación, como se puede observar en la siguiente tabla. Para comprobar dicha validez, se han realizado distintos análisis de generalizabilidad (TG). Un bajo índice de generalizabilidad con respecto a los criterios que conforman nuestro instrumento nos confirma la especificidad de éste en la recogida de la información para la que fue construido. Esto es, dicho instrumento no podrá recoger informaciones distintas a aquellas para las que fue creado. En este orden de cosas, se ha comprobado la validez para cada uno de los modelos utilizado en esta investigación, produciéndose en todos ellos una nula o escasa generalizabilidad mientras que ocurría exactamente lo contrario para el resto de las facetas utilizadas.

Tabla V.31: Coeficientes de generalizabilidad absoluto y relativo correspondientes a los distintos modelos analizados (Caso DM, Criterio, Fase, Nivel, Centro, Profesor)

MODELOS	FACETAS	Frecuencia		Duración	
		Coeficientes de generalizabilidad			
		$e^2$	$\Phi$	$e^2$	$\Phi$
<b>Modelo 1:</b> D= Caso DM C= Criterio F= Fase	EDF/C	0.000	0.000	0.005	0.002
	EDC/F	0.955	0.955	0.946	0.946
	EFC/D	0.977	0.977	0.969	0.969
	FCD/E	0.951	0.951	0.985	0.984
<b>Modelo 2:</b> N= Nivel	NF/C	0.000	0.000	0.099	0.013
	NC/F	0.958	0.958	0.939	0.939
	FC/N	0.953	0.953	0.984	0.984
<b>Modelo 3:</b> I= Ciclo	IF/C	0.084	0.008	0.084	0.008
	IC/F	0.954	0.954	0.954	0.954
	FC/I	0.984	0.984	0.984	0.983
<b>Modelo 4:</b> E= Centro	EF/C	0.000	0.000	0.017	0.002
	EC/F	0.968	0.968	0.944	0.941
	FC/E	0.941	0.941	0.944	0.941
<b>Modelo 5:</b> P=Profesor	PF/C	0.000	0.000	0.000	0.000
	PC/F	0.938	0.938	0.938	0.938
	FC/P	0.987	0.987	0.987	0.987

### V.1.3.2. Análisis y valoración de la evolución de la intervención docente

Se presentan, a continuación, tanto la frecuencia como la duración en segundos (y sus correspondientes porcentajes) de las intervenciones docentes teniendo en cuenta los distintos criterios de nuestro instrumento de observación sistemática:

Tabla V.32: Resumen de la evolución de la intervención docente por fases.

CRITERIOS/FASES	FASE A		FASE B	
	Frecuencia y %	Duración y %	Frecuencia y %	Duración y %
<b>INCLUSIÓN</b>	214 (32,1%)	21034 (21.1%)	477 (64.9%)	88132 (82,5%)
<b>INTEGRACIÓN</b>	138 (20.7%)	19377 (19.4%)	100 (13,6%)	12540 (11.7%)
<b>EXCLUSIÓN</b>	203 (30.4%)	48325 (48,8%)	12 (1.6%)	5924 (5.5%)
<b>OTRAS</b>	112 (17.4%)	10945 (10.0%)	146 (24.1%)	11463 (10.7%)
<b>total</b>	667	99681	735	106773

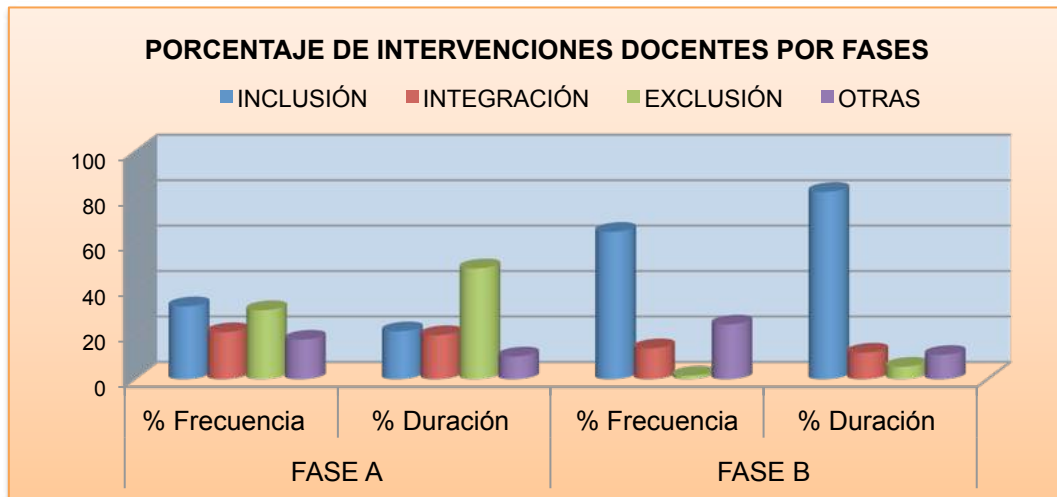


Figura V.21: Porcentaje de intervenciones docentes inclusivas, integradoras y exclusivas, teniendo en cuenta las dos fases analizadas.

En la Figura V.21. podemos observar un incremento de la intervención inclusiva en la Fase B con respecto a la Fase A, tanto en frecuencia como en duración, siendo estas diferencias significativas ( $z=-12,268$ ;  $p=0,0$ ;  $\alpha=0,01$  y  $Z=-279,275$ ;  $p=0,0$ ;  $\alpha=0,01$ , respectivamente)<sup>3</sup>.

Asimismo se observan decrementos en la Fase B con respecto a la Fase A, en las intervenciones integradoras y exclusivas, tanto en frecuencia como en duración y siendo también todas estas diferencias significativas ( $z=3,536$ ;  $p=0,0$ ;  $\alpha=0,01$  y  $z=48,413$ ;  $p=0,0$ ;  $\alpha=0,01$ ) para frecuencia y duración en intervención integradora y ( $z=14,959$ ;  $p=0,0$ ;  $\alpha=0,01$  y  $z=223,018$ ;  $p=0,0$ ;  $\alpha=0,01$ ) para frecuencia y duración en intervención exclusiva. Con respecto a las diferencias entre los distintos tipos de intervención dentro de cada fase hay que decir que también presentan diferencias significativas entre ellas. Podemos destacar en la Fase A que el mayor porcentaje de intervención, teniendo en cuenta la

<sup>3</sup> Utilizamos la prueba Z de Bernoullí para observar si hay diferencias significativas entre los porcentajes anteriores.



frecuencia, se realiza en inclusión (32,1%) mientras que si observamos la duración es la exclusión la que mayor porcentaje presenta (48,8%). En la Fase B, los porcentajes mayoritarios se encuentran tanto en frecuencia como en duración en la intervención inclusiva (64,9 % y 82,5%, respectivamente).

Consideramos el tiempo de permanencia o duración de la categoría como un indicador que señala la calidad de la intervención inclusiva. Así, como se observa en la figura V.21, es significativo el aumento del TPINCL (tiempo de permanencia en inclusión) en la fase B (32.1%) con respecto a la fase A (82%), a partir de la consideración de la tarea escolar como unidad de comparación. Por el contrario, se encuentra que hay una disminución también significativa, con la intervención docente, tanto del TPINTE (tiempo de permanencia en integración) en la fase A (19.4%) frente a la fase B (11.7%) como el TPEXCL (tiempo de permanencia en exclusión) en la fase A (48.8%) frente al de la fase B (5.5%).

Finalmente, no existe diferencia significativa por fases en el grado de participación del alumnado teniendo en cuenta los segmentos de inactividad motriz (intervención docente mientras el alumnado no actúa motrizmente) y actividad motriz (intervención docente mientras el alumnado actúa motrizmente), tal y como se aprecia en la tabla V.22.

Tabla V.33: Segmentos de actividad e inactividad motriz en las fases A y B

SEGMENTO/FASE	FASE A		FASE B		Total	
	Frecuencia	Duración (seg)	Frecuencia	Duración (seg)	frec	dur
INACTIVIDAD MOTRIZ (SI)	371 (58.9%)	70642 (70.5%)	374 (60.7%)	76414 (76.4%)	745 (59.8%)	147056 (73.5%)
ACTIVIDAD MOTRIZ (SA)	259 (41.1%)	29497 (29.5%)	242 (39.3%)	23569 (23.6%)	501 (40.2%)	53066 (26.5%)
<b>Total:</b>	<b>630</b>	<b>100139</b>	<b>616</b>	<b>99983</b>	<b>1246</b>	<b>200122</b>

A nivel general, podemos observar un ligero predominio de la frecuencia de intervenciones docentes en SI (59%) sobre el SA (40.2%), mientras que la diferencia en la duración es mayor (73.5% frente al 26%).

En el análisis tanto de la *duración* como de la *frecuencia* en cada uno de los tipos de intervención en la Fase A y en la Fase B, hemos obtenido diferencias significativas ( $X^2(24)=88725.15$ ;  $p=.000$ ;  $X^2(32)=495,072$ ;  $p=.000$ ) respectivamente.

### V.1.3.3. Análisis y valoración por caso de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz

Para analizar y valorar los posibles cambios en la participación inclusiva del alumnado con DM en las fases en las que se realiza la observación (antes-después), se realizó un diseño de 4 facetas: centro (E), caso (D), fase (F) y criterio (C), siendo este diseño significativo, tanto si analizamos la *frecuencia* Se. A continuación, se analizan los 4 modelos posibles: EDF/C, EDC/F, EFC/D, FCD/E, teniendo en cuenta tanto la *frecuencia* como la *duración* de las conductas observadas.

- **Frecuencia:**

Tabla V.34: Modelo centro caso fase criterio (E,D,F,C), teniendo en cuenta la *frecuencia* de aparición de las conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr > F	% Varianza
centro	2	166.163636	83.081818	31.67	<.0001	0
caso	6	281.775758	46.962626	17.90	<.0001	0
centro*caso	0	0.000000	.	.	.	0
fase	1	0.743771	0.743771	0.28	0.5944	0
centro*fase	2	12.477441	6.238721	2.38	0.0929	0
caso*fase	6	38.733333	6.455556	2.46	0.0224	0
centro*caso*fase	0	0.000000	.	.	.	0
criterio	4	7201.960382	1800.490095	686.36	<.0001	68
centro*criterio	8	740.736857	92.592107	35.30	<.0001	10
caso* criterio	24	1330.700539	55.445856	21.14	<.0001	14
centro*caso*criterio	0	0.000000	.	.	.	0
fase* criterio	4	130.834994	32.708749	12.47	<.0001	1
centro*fase*criterio	8	120.588979	15.073622	5.75	<.0001	4
caso*fase*criterio	24	162.221481	6.759228	2.58	<.0001	4
cent*caso*fase*criterio	0	0.000000	.	.	.	0

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo EFC/D para la faceta caso ( $e^2 = 0.977$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros casos con DM es óptima.

Teniendo en cuenta la *frecuencia* de aparición de las conductas, el análisis de varianza muestra que el 68% de la variabilidad se asocia a la faceta *criterio*, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *centro* y *caso* muestra un 10% y un 14% de variabilidad, respectivamente. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una

variabilidad nula o casi nula. Tanto el *criterio* como el *centro* y el *caso* por separado se mostraron significativos, al igual que sus interacciones, mientras que la *fase* por separado y la interacciones *fase x centro*, *fase x caso*, no se mostraron significativas, al igual que las interacciones *centro x caso*, *centro x caso x fase*, *centro x caso x criterio* y *centro x caso x fase x criterio*.

- **Duración:**

Tabla V.35: Modelo centro caso fase criterio (EAFC), considerando la duración de las conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr > F	% Varianza
<b>centro</b>	2	230034.5	115032.2	1.19	<.3053	0
<b>caso</b>	6	177153.4	29525.6	0.30	<.9347	0
<b>centro*caso</b>	0	0.0	.	.	.	0
<b>fase</b>	1	149263.6	149263.6	1.54	0.2147	0
<b>centro*fase</b>	2	3670.2	1835.1	0.02	0.9812	0
<b>caso*fase</b>	6	75255.5	12542.6	0.013	0.9927	0
<b>centro*caso*fase</b>	0	0.0	.	.	.	0
<b>criterio</b>	4	176442214.2	44110553.6	455.21	<.0001	69
<b>centro*criterio</b>	8	3871899.5	483987.4	4.99	<.0001	0
<b>caso*criterio</b>	24	4449833.7	185409.7	1.91	<.0048	20
<b>centro*caso*criterio</b>	0	0.0	.	.	.	0
<b>fase*criterio</b>	4	6801098.6	1700274.6	17.55	<.0001	4
<b>centro*fase*criterio</b>	8	3213376.0	401672.0	4.15	<.0001	4
<b>caso*fase*criterio</b>	24	2214823.9	92284.3	0.95	<.5285	2
<b>cent*caso*fase*criterio</b>	0	0.0	.	.	.	0

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo EFC/D para la faceta *caso* ( $e^2 = 0.969$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros casos con DM es óptima.

En este caso, el análisis de varianza muestra que el 69% de la variabilidad se asocia a la faceta *criterio*, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *caso* aporta un 20% de variabilidad. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula o casi nula.

Asimismo, el *criterio* por separado y la interacción *criterio x centro*, *criterio x fase* y *criterio x centro x fase* se mostraron significativas, mientras que el resto de facetas se mostraron como no significativas. Por lo tanto, podemos concluir que este modelo es

significativo tanto si realizamos el análisis con la *frecuencia* como si lo realizamos con la *duración*.

Teniendo en cuenta que la faceta caso (D) resulta significativa tanto sola como en interacción con el resto de las facetas analizadas en el modelo y que, además, resulta una de las de mayor interés en nuestro estudio, hemos realizado análisis pormenorizados de ésta. A continuación, se presentan los datos en porcentajes referidos a la evolución inclusiva de cada caso con DM:

Tabla V.36: Porcentaje de frecuencia y duración de las conductas observadas en casos con DM.

fase x criterio x CASO		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
FASE A	% Duración (seg)	<i>Exclusión</i>	0.00	0.00	28.15	61.78	67.99	10.21	51.34	94.51	94.51
		<i>Inclusión</i>	71.83	68.95	11.80	0.00	3.19	30.48	8.70	1.79	1.79
		<i>Integración</i>	5.32	4.00	54.14	25.88	8.82	46.80	36.17	0.00	0.00
		<i>Otras</i>	22.86	27.05	5.90	12.33	18.53	12.51	3.78	3.70	3.70
		<i>Total=101242</i>	10549 (10.42)	11034 (10.90)	10794 (10.66)	12015 (11.87)	11379 (11.24)	9059 (8.95)	11548 (11.41)	12432 (12.28)	12432 (12.28)
	% Frecuencia	<i>Exclusión</i>	0.00	0.00	22.86	48.94	37.21	6.98	42.17	83.93	83.93
		<i>Inclusión</i>	64.52	70.00	8.57	0.00	23.26	16.28	7.23	3.57	3.57
		<i>Integración</i>	14.52	7.69	48.57	19.15	19.77	41.86	38.55	0.00	0.00
		<i>Otras</i>	20.97	22.31	20.71	31.91	19.77	34.88	12.05	12.50	12.50
		<i>Total: 695</i>	124 (17.84)	130 (18.71)	70 (10.87)	47 (6.76)	86 (12.37)	43 (6.19)	83 (11.94)	56 (8.06)	56 (8.06)
FASE B	% Duración (seg)	<i>Exclusión</i>	0.00	0.00	0.00	45.79	0.00	0.00	0.00	0.42	0.42
		<i>Inclusión</i>	80.20	81.73	83.89	33.56	63.49	69.18	73.29	86.68	83.90
		<i>Integración</i>	6.74	2.28	8.54	10.73	11.40	14.70	25.06	6.63	9.41
		<i>Otras</i>	13.06	15.99	7.58	9.92	25.11	16.11	1.65	6.26	6.26
		<i>Total=119453</i>	13894 (11.63)	10603 (8.88)	13702 (11.47)	12635 (10.58)	11590 (9.70)	11747 (9.83)	12655 (10.59)	16313 (13.66)	16313 (13.66)
	% Frecuencia	<i>Exclusión</i>	0.00	0.00	0.00	19.23	0.00	0.00	0.00	1.33	1.33
		<i>Inclusión</i>	66.43	78.22	68.83	28.85	61.48	42.86	65.38	68.00	64.00
		<i>Integración</i>	20.0	6.93	10.39	9.62	17.78	12.24	21.15	5.33	9.33
		<i>Otras</i>	13.57	14.85	20.78	42.31	20.74	44.90	13.46	25.33	25.33
		<i>Total= 756</i>	140 (18.52)	101 (13.36)	77 (10.19)	52 (6.88)	135 (17.86)	49 (6.48)	52 (6.88)	75 (9.92)	75 (9.92)

Los resultados de los análisis realizados son significativos tanto para la frecuencia como para la duración en la Fase A [ $\chi^2(24)=495,072$ ;  $p<.0001$ ;  $\chi^2(24)=88725.15$ ;  $p<.0001$ ], respectivamente y en la Fase B [ $\chi^2(24)= 177.05$ ;  $p<.0001$ ;  $\chi^2(24)= 59963.55$ ;  $p<.0001$ ].

Observando la tabla anterior, podemos explicar los posibles cambios producidos en la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF y, también, podemos

resaltar la efectividad de las estrategias docentes utilizadas para posibilitar dicha inclusión.

En primer lugar, analizaremos el porcentaje vinculado a la **frecuencia** de aparición de los criterios, para cada caso:

Tabla V.37: Datos globales de porcentajes de caso x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.

criterio / caso/fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
CASO 1	0,0	0,0	14,52	20,0	64,52	66,43	20,97	13,57
CASO 2	0,0	0,0	7,69	6,93	70,00	78,22	22,31	14,85
CASO 3	22,86	0,0	48,57	10,39	8,57	68,83	20,71	20,78
CASO 4	48,94	19,23	19,15	9,62	0,0	28,85	31,91	42,31
CASO 5	37,21	0,0	19,77	17,78	23,26	61,48	19,77	20,74
CASO 6	6,98	0,0	41,86	12,24	16,28	42,86	34,88	44,90
CASO 7	42,17	0,0	38,55	21,15	7,23	65,38	12,05	13,46
CASO 8	83,93	1,33	0,0	5,33	3,57	68,00	12,50	25,33
CASO 9	83,93	1,33	0,0	9,33	3,57	64,00	12,50	25,33

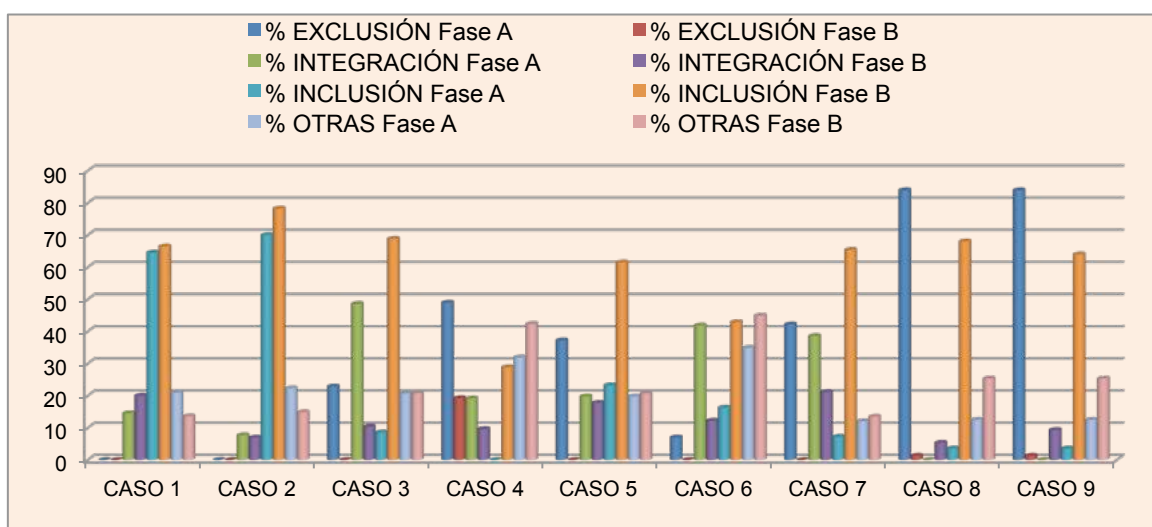


Figura V.22: porcentajes de caso x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.

Hemos optado por realizar un *análisis gráfico de los datos*, ya que se trata de percibir las diferencias ocurridas individualmente. Globalmente, podemos observar que se ha producido un incremento de la participación inclusiva del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A.

A continuación, realizamos el análisis por criterios globalmente, incluyendo todos los casos.

Mientras en los casos 1 y 2 no se producen participaciones excluyentes en ninguna de las fases, en el caso 4 sigue existiendo un porcentaje considerable (28.85%) de éstas en la fase B (puntuación mayor), produciéndose una ligera disminución con relación a la fase A (48.94%). Los casos más llamativos son el 8 y el 9, que pasan de un 90% de la frecuencia de participaciones excluyentes en fase A (puntuación mayor), a prácticamente no existir (1.33%) en la fase B. En general, se ha producido una disminución de la participación excluyente en la fase B, con respecto a la fase A, en todos los casos.

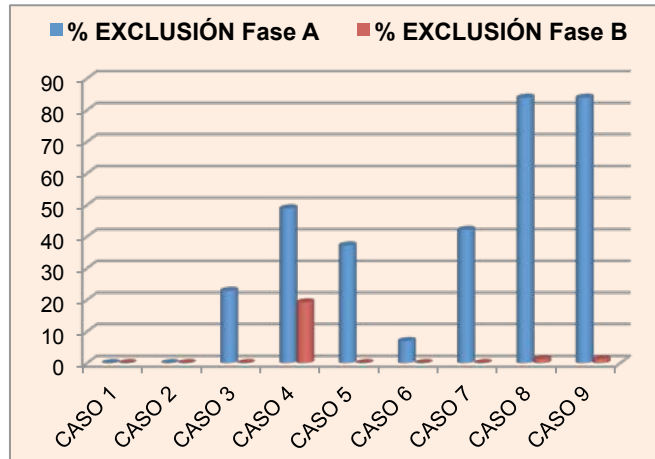


Figura V.23: Participación excluyente, según la frecuencia.

Se resalta el porcentaje de participaciones integradoras en la fase A en los casos 3 (puntuación mayor), 6 y 7, disminuyendo considerable en la fase B, donde predomina la participación integradora en los casos 1, 5 y 7, siendo menor en el resto de casos.

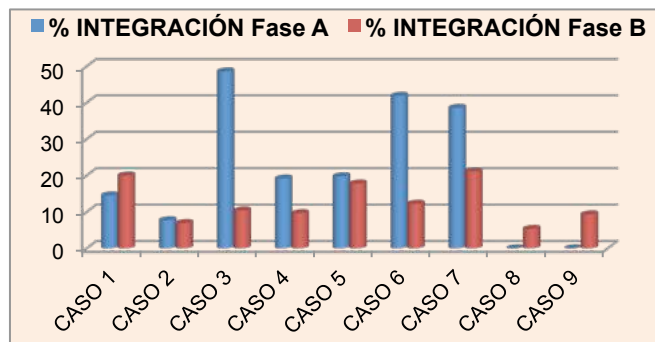


Figura V.24: Participación integradora, según la frecuencia.

Se trata de la gráfica que ofrece una mayor relevancia desde el punto de vista de la participación del alumnado con DM. Se observa un aumento significativo del porcentaje de la participación inclusiva en la fase B con respecto a la fase A en todos los casos, salvo para los casos 1 y 2 (puntuación mayor), que ya era alta.

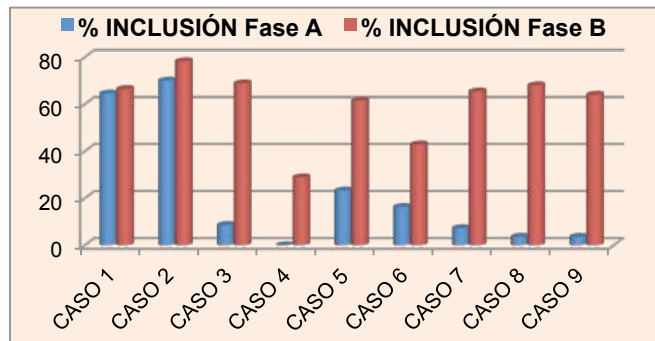


Figura V.25: Participación inclusiva, según la frecuencia.

La presencia de otros criterios en el proceso de observación (vacío, inobservabilidad...) muestra una evolución dispar aunque no presenta una influencia significativa en general. Destacar una disminución de dichos criterios en la fase B para los casos 1 y 2, aumentando en los casos 4, 6, 8 y 9. Resaltar la singularidad de los casos 4 y 6, donde sorprende un porcentaje tan alto de la presencia de estos criterios.

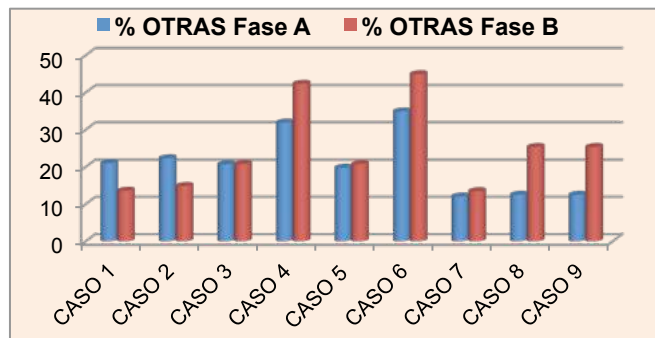


Figura V.26: Influencia de otros criterios, según la frecuencia.

A continuación, analizamos la evolución de los *casos concretos* en cada una de los criterios:

La frecuencia de participaciones inclusivas es alta, produciéndose un ligero incremento en la fase B (66.43%, que se corresponde con la puntuación más alta en esta fase) con respecto a la A (64.52%, puntuación más alta en dicha fase). Un aspecto a resaltar es que el 100% de la participación es no excluyente. También se produce una disminución de la presencia del criterio *otras*, lo que le da más consistencia a los resultados obtenidos.

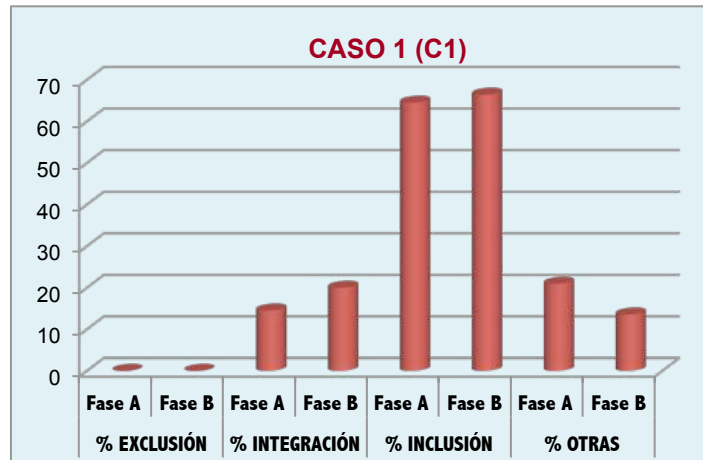


Figura V.27: Participación de C1, según criterios y frecuencia.

La frecuencia de la participación inclusiva es alta en las dos fases analizadas, produciéndose un ligero incremento en la fase B (78.22%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase) con respecto a la A (70.00%, puntuación mayor en la fase). Se resalta que el 100% de la participación es no excluyente. También se produce una disminución de la presencia del criterio *otras*, lo que le da más consistencia a los resultados obtenidos. Este caso presenta mayor grado de inclusión que el anterior, encontrándose ambos incluidos en el mismo grupo-clase.

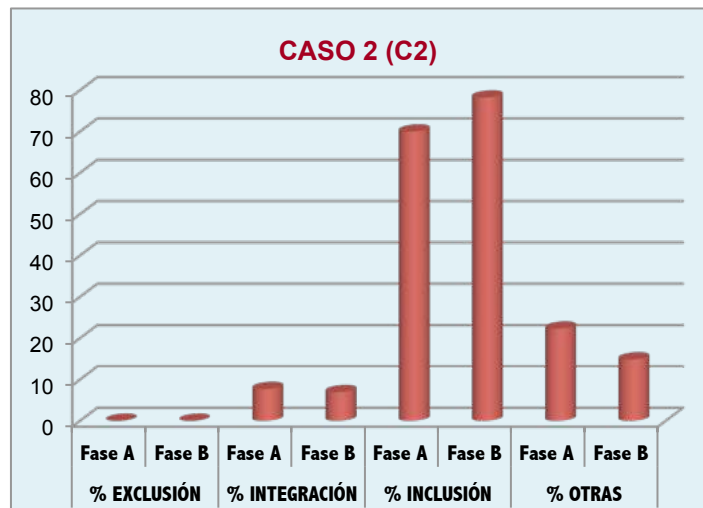


Figura V.28: Participación de C2, según criterios y frecuencia.

El porcentaje de participación excluyente en la fase A (22.85%) desaparece en la fase B. Por otro lado, también disminuye el porcentaje de participaciones integradoras en la fase B (10.39%) con relación a la fase A (48.57%, puntuación mayor en esta fase). En cambio, se produce un aumento importante del porcentaje de participaciones inclusivas en la fase B (68.83%, que se corresponde con la puntuación mayor en dicha fase). Así, la integración predomina en la fase A, mientras la inclusión predomina en la fase B.

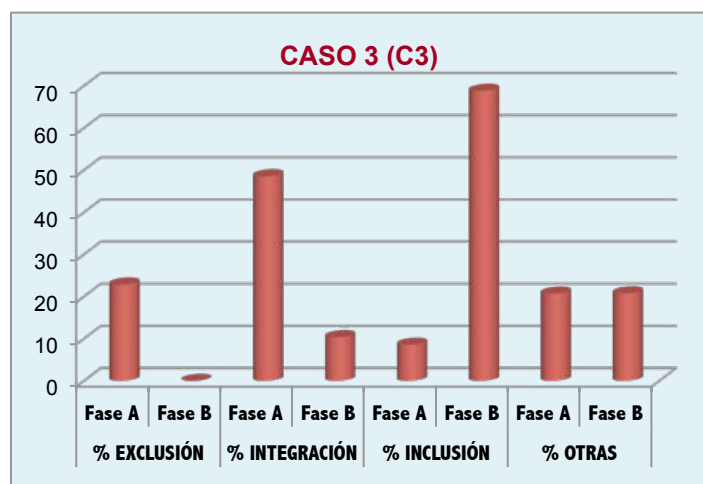


Figura V.29: Participación de C2, según criterios y frecuencia.



Se produce un predominio del porcentaje de participación excluyente en la fase A (48.94%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase) con respecto a la fase B (19.23%). Aunque se ha producido una disminución de la participación exclusiva en dicha fase, no ha disminuido todo lo deseable. Asimismo, sólo observamos participaciones inclusivas en la fase B (28.85%), constatándose una mejoría aceptable con relación a la fase A.

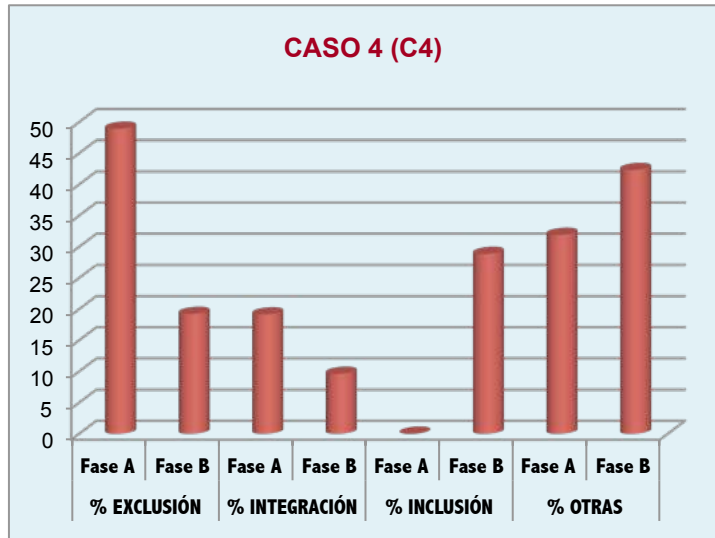


Figura V.30: Participación de C4, según criterios y frecuencia.

Se observa un predominio de la frecuencia de participaciones excluyentes en la fase A (37.21%, puntuación mayor en esta fase) con respecto a la fase B, donde no se producen exclusiones. Asimismo, se resalta el alto porcentaje de frecuencia de intervenciones inclusivas en la fase B (61.48%, puntuación mayor en esta fase) con respecto a la fase A (23.26%).

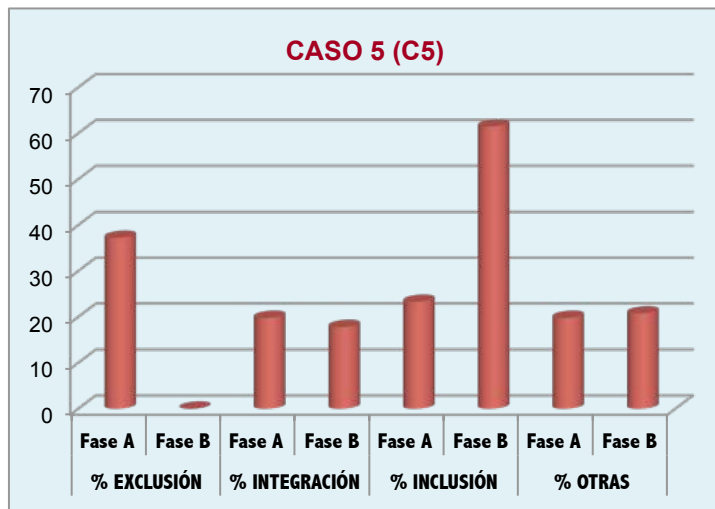


Figura V.31: Participación de C5, según criterios y frecuencia.

Hay un predominio de la frecuencia de participaciones integradoras en la fase A (41.86%, puntuación mayor en esta fase) sobre la fase B (12.24%). Destaca la presencia de un bajo porcentaje de participaciones excluyentes en la fase A (7%), desapareciendo éstas en la fase B. Se resalta el alto porcentaje de participaciones inclusivas en la fase B (42.86%, puntuación mayor en esta fase, junto con otras) con relación a la fase A (16.28%).

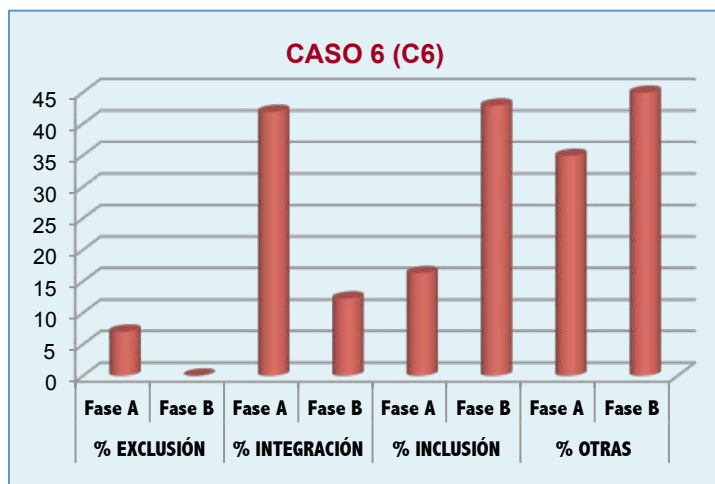


Figura V.32: Participación de C6, según criterios y frecuencia.



Se observa un predominio de la frecuencia de participaciones excluyentes e integradoras en la fase A (42.17%- puntuación mayor en esta fase- y 38.55%, respectivamente), existiendo un bajo porcentaje de participaciones inclusivas en esta fase (7.23%). En cambio, en la fase B desaparece la exclusión, predominando el porcentaje de frecuencia de participaciones inclusivas (65.38%, puntuación mayor en esta fase), que tenían una presencia residual en la fase A.

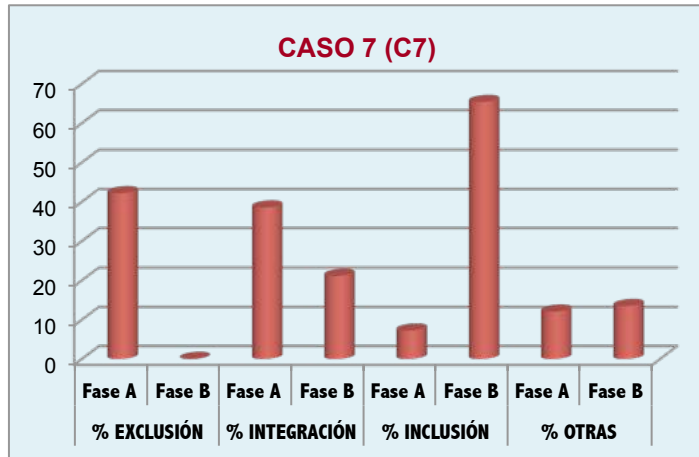


Figura V.33: Participación de C7, según criterios y frecuencia.

Se observa que el 83.93% de las intervenciones docentes provocaron la exclusión de este caso en la fase A (puntuación mayor en esta fase), con un porcentaje muy bajo de inclusión (3.57%). La situación cambia de forma exponencial en la fase B, con un porcentaje de participación inclusiva del 68% (puntuación mayor en esta fase), reduciéndose drásticamente las participaciones excluyentes (1.33%).

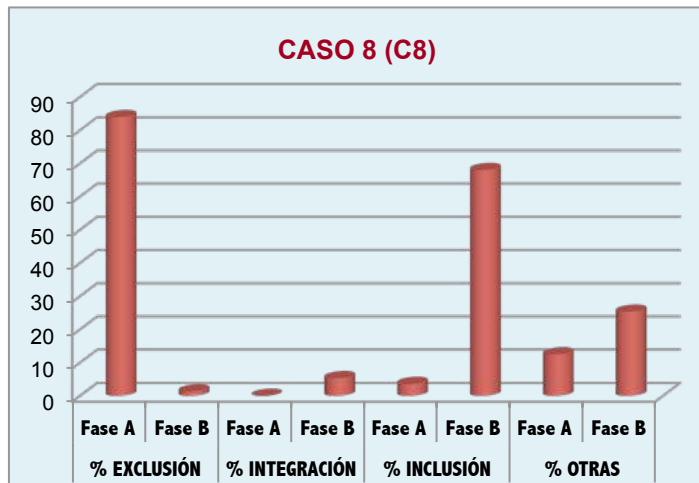


Figura V.34: Participación de C8, según criterios y frecuencia.

Al igual que en el caso anterior (los dos casos se encuentran en el mismo grupo-clase), se produce un predominio del porcentaje de participación excluyente en la fase A (83.93%, puntuación mayor en esta fase) con respecto a la fase B, que es prácticamente inexistente (1.33%). Este porcentaje se invierte para la inclusión, siendo casi inexistente en la fase A (3.57% de las intervenciones) y alto en la fase B (64%, puntuación mayor en esta fase).

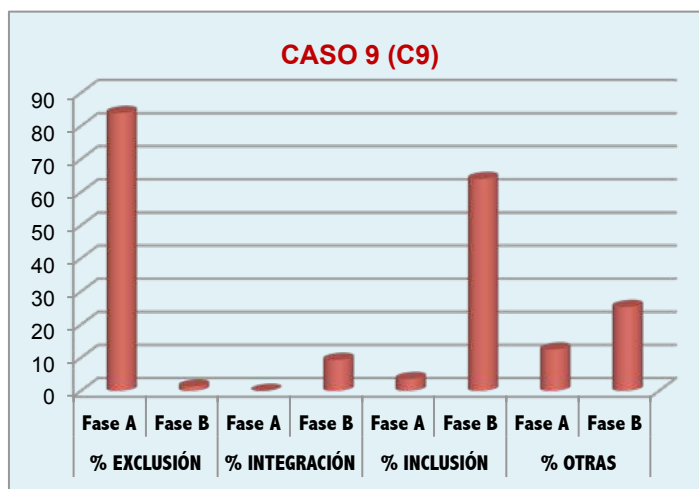


Figura V.35: Participación de C9, según criterios y frecuencia.

En segundo lugar, analizaremos el porcentaje de tiempo de permanencia o **duración** (segundos) de los criterios:

Tabla V.38: Porcentajes de casos x criterios.

criterio/ caso/fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
CASO 1	0.00	0.00	5.52	6.74	71.83	80.20	22.86	13.06
CASO 2	0.00	0.00	4.00	2.28	68.95	81.73	27.05	15.99
CASO 3	28.15	0.00	54.14	8.54	11.8	83.89	5.90	7.58
CASO 4	61.78	45.79	25.88	10.73	0.00	33.56	12.33	9.92
CASO 5	67.99	0.00	8.82	11.40	3.19	63.49	18.53	25.11
CASO 6	10.21	0.00	46.80	14.70	30.48	69.18	12.51	16.11
CASO 7	51.34	0.00	36.17	25.06	8.70	73.29	3.78	1.65
CASO 8	94.51	0.42	0.00	6.63	1.79	86.68	3.70	6.26
CASO 9	94.51	0.42	0.00	6.41	1.79	83.90	3.70	6.26

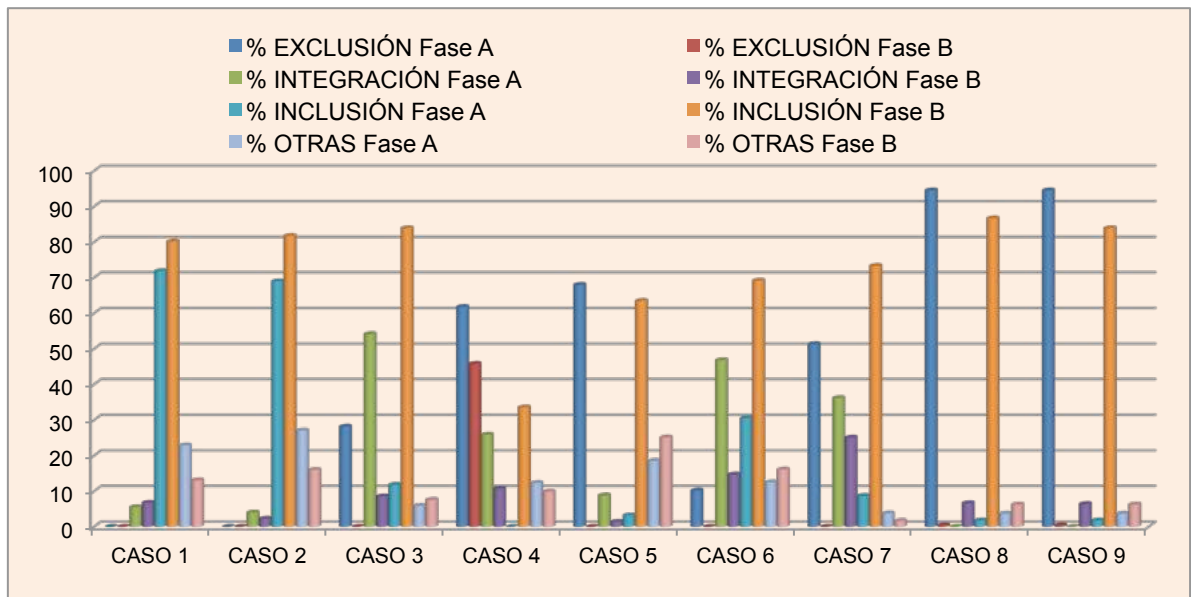


Figura V.36: Datos globales de porcentajes de los casos x criterios, relacionados con la duración.

Al igual que para el caso de la frecuencia, hemos optado por realizar un *análisis gráfico de los datos*, teniendo en cuenta que se trata de percibir las diferencias ocurridas individualmente. Globalmente, podemos decir que se ha producido un incremento del tiempo de permanencia en situación de inclusión (duración) en la fase B con respecto a la fase A.

A continuación, realizamos el análisis por criterios globalmente, incluyendo todos los casos:

Mientras que en los casos 1 y 2 no se produce exclusión en ninguna de las fases, en el caso 4 sigue existiendo exclusión en la fase B (que coincide con la puntuación mayor en esta fase), aunque se ha producido una ligera disminución con relación a la fase A. Los casos más llamativos son el 8 (puntuación mayor en esta fase) y el 9, que pasan de un 90% del tiempo en exclusión en la fase A a no existir ésta en la fase B.

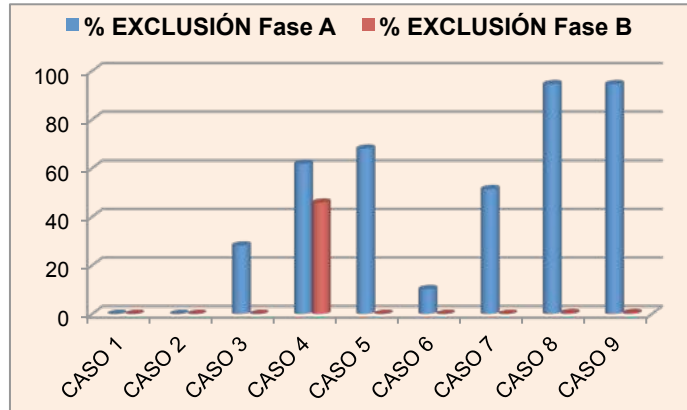


Figura V.37: Participación excluyente, con la duración.

Se resalta el porcentaje de tiempo de permanencia (duración) en integración en la fase A en los casos 3 (puntuación mayor en esta fase), 4, 6 y 7 (puntuación mayor en la fase B), disminuyendo considerable en la fase B, a favor, principalmente, de la inclusión, mientras que no hay significación relevante en el resto de casos.

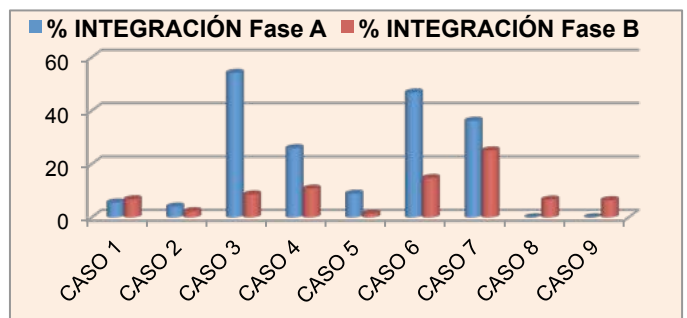


Figura V.38: Participación integradora, con la duración.

Se trata de la gráfica que ofrece una mayor relevancia desde el punto de vista de la intervención docente. Se observa un aumento significativo del porcentaje de participación inclusiva en la fase B con respecto a la fase A, salvo para los casos 1 y 2, en los que también se ha producido una mejora. Destaca la puntuación máxima del caso 1 en la fase A y del caso 8 en la fase B.

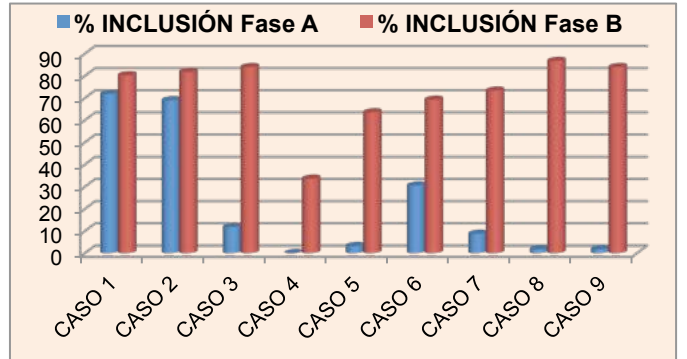


Figura V.39: Participación inclusiva, con la duración.

La presencia de otras categorías (vacío e inobservabilidad) muestra una evolución considerable en los casos 1 y 2 (puntuación mayor en la fase A) aunque en la fase B se dan estas situaciones por encima del 10% del tiempo de duración de las sesiones. En el resto de casos la diferencia entre las fases es escasa, aunque en los casos 5 (puntuación mayor en la fase B) y 6 estas categorías se encuentran también por encima del 10% del tiempo total. En general, estas categorías no han tenido una influencia relevante en la investigación.

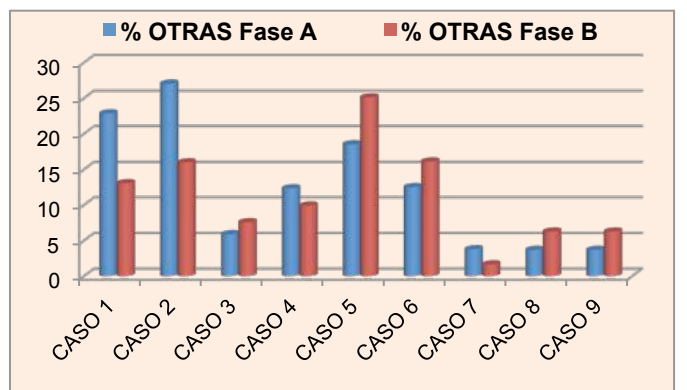


Figura V.40: Influencia de otros criterios, con la duración.

Finalmente, analizamos la evolución de los *casos concretos* en cada uno de los criterios:

Este caso destaca por su participación inclusiva en las dos fases analizadas, produciéndose un ligero incremento en la fase B con respecto a la A (80.20 % frente al 71.83 %) (puntuación mayor en ambas fase, respectivamente). También se produce una disminución de la presencia de la categoría *otras*, lo que le da más consistencia a los resultados obtenidos.

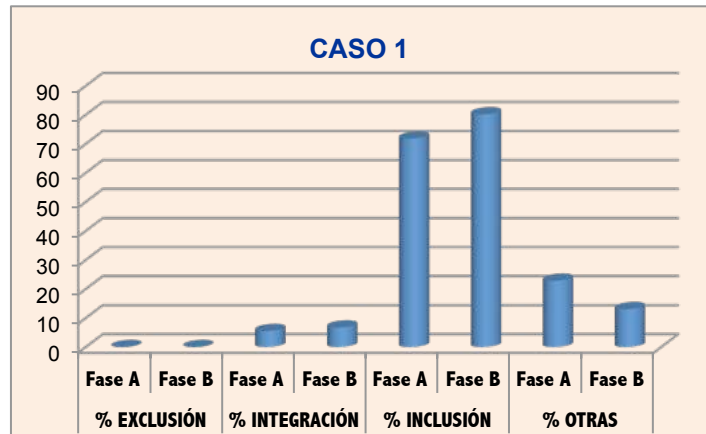


Figura V.41: Participación de C1, con la duración.

Observamos que la participación inclusiva del caso 2 es bastante similar a la del caso 1. Esto se explica por el hecho de que dichos casos formaban parte del mismo grupo-clase y, en consecuencia, tuvieron el mismo docente (P1). Aunque se trató de casos con distintas discapacidades, el ajuste metodológico realizado posibilitó la inclusión de ambos en la mayoría de las situaciones prácticas planteadas.

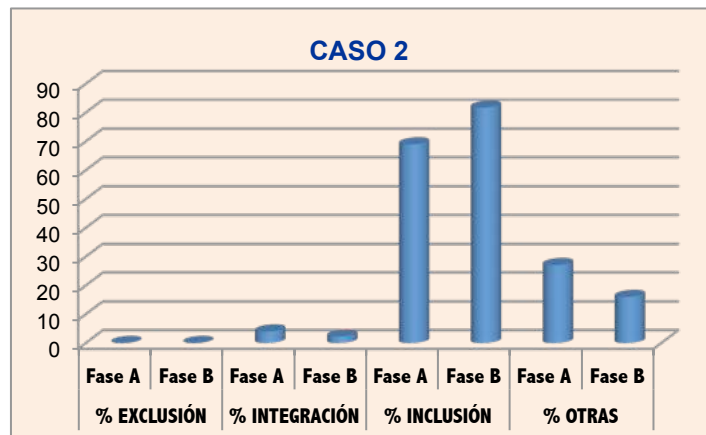


Figura V.42: Participación de C2, con la duración.

El porcentaje de tiempo (duración) de exclusión en la fase A desaparece en la fase B. Por otro lado, también disminuye la participación integradora en la fase B con relación a la fase A (54.14%-puntuación mayor en esta fase- a 8.54%, respectivamente). En cambio, se produce un aumento importante del tiempo de inclusión en la fase B (se pasa del 11.80% al 83.89% del tiempo, puntuación mayor en esta fase).

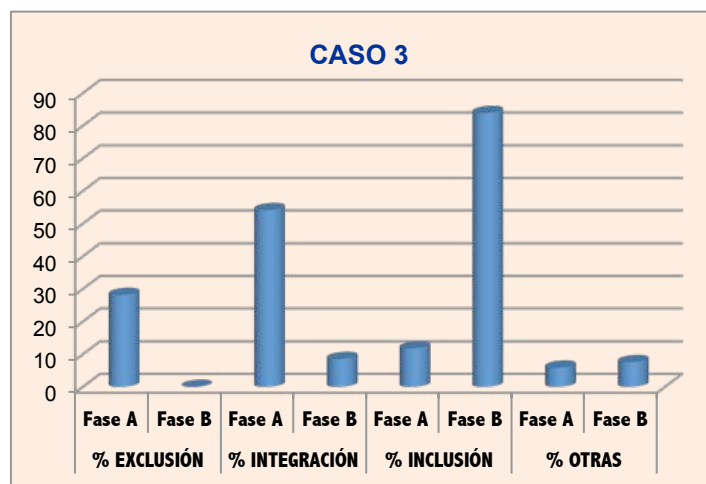


Figura V.43: Participación de C3, con la duración.

Se trata del caso que presentó mayores dificultades para su inclusión dentro del grupo-clase. A pesar de existir exclusión en la fase B, ésta disminuye con relación a la fase A (de 61.78% a 45.79%, respectivamente y que se corresponden, respectivamente, con las puntuaciones mayores en ambas fases). Además, se produce una ganancia considerable en su participación inclusiva (del 0% se pasa al 33% del tiempo). A pesar de intento por aplicar estrategias ajustadas a C4, normalmente P4 no consigue su inclusión plena en la dinámica de clase. Por tanto, se ha producido una mejora de la participación inclusiva, aunque no en el porcentaje esperado y deseado.

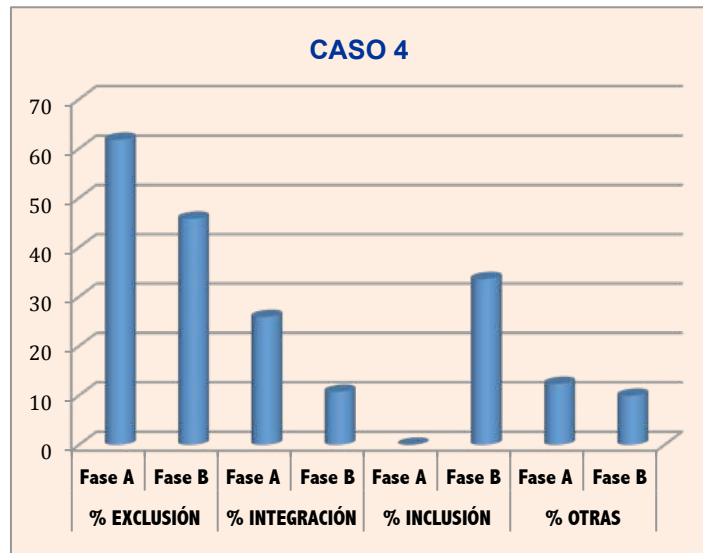


Figura V.44: Participación de C4, con la duración.

Este caso permaneció el 67.99 % del tiempo en situación de exclusión en la fase A (puntuación mayor en dicha fase), mientras en la fase B desaparece por completo la situación de exclusión. Asimismo, se resalta el alto porcentaje de tiempo en situación de inclusión en la fase B con respecto a la fase A (63.49%-puntuación mayor en esta fase- frente al 3.19%).

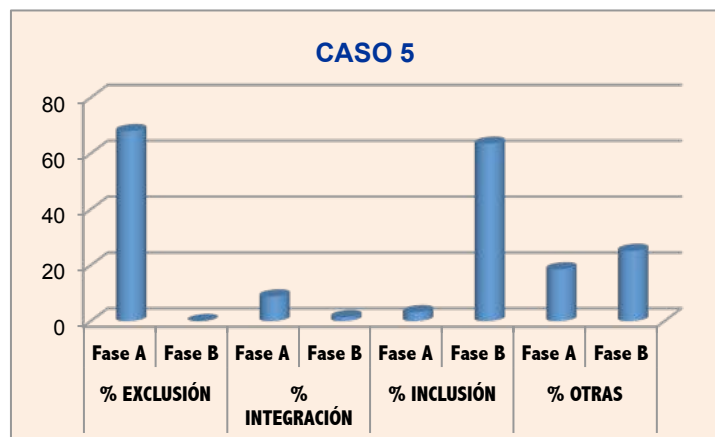


Figura V.45: Participación de C5, con la duración.

En este caso, predomina la situación de integración en la fase A (46.80% del tiempo), que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase, permaneciendo también un 10.21% en situación de exclusión y un 30.48% en situación de inclusión. En la fase B, se produce un predominio del tiempo de permanencia en inclusión (69.18%, puntuación mayor en esta fase) sobre el resto de criterios.

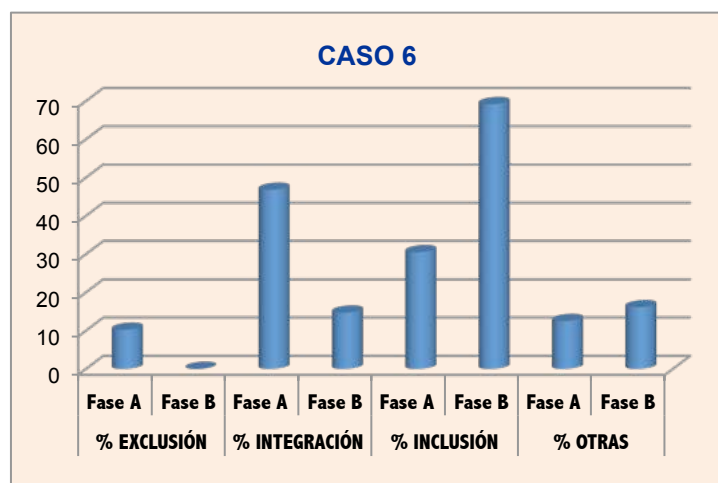


Figura V.46: Participación de C6, con la duración.

Se produce en la fase A un predominio del tiempo de permanencia en exclusión (51.34%, puntuación mayor en esta fase) e integración (36.17%), siendo marginal la participación inclusiva (8.70%). En cambio, en la fase B desaparece la exclusión y destaca el alto porcentaje de tiempo de permanencia en inclusión (73.29%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase).

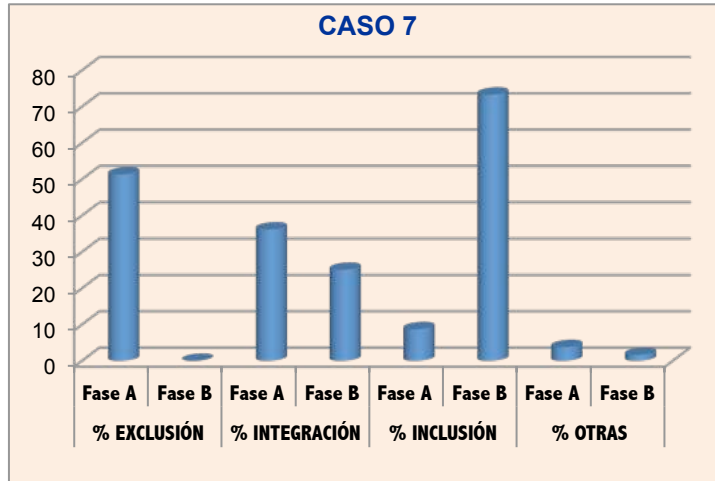


Figura V.47: Participación de C7, con la duración.

Este caso permaneció en situación de exclusión el 94% del tiempo en la fase A (puntuación mayor en esta fase), desapareciendo dicho criterio en la fase B en favor de la inclusión, que alcanza el 86.68% del tiempo de duración de dicho criterio (puntuación mayor en esta fase).

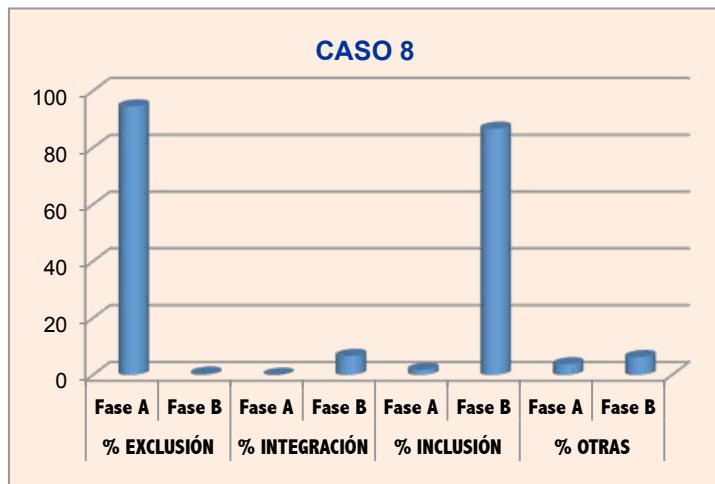


Figura V.48: Participación de C8, con la duración.

El análisis de este caso es muy similar al del caso 8. Es lógico, ya que ambos casos se encuentran en el mismo grupo-clase. En cualquier caso, mientras se coincide con el caso 8 en el porcentaje de tiempo en exclusión en la fase A (94.51, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase), baja ligeramente el porcentaje de duración en inclusión, con relación al caso 8, en la fase B (83.90, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase).

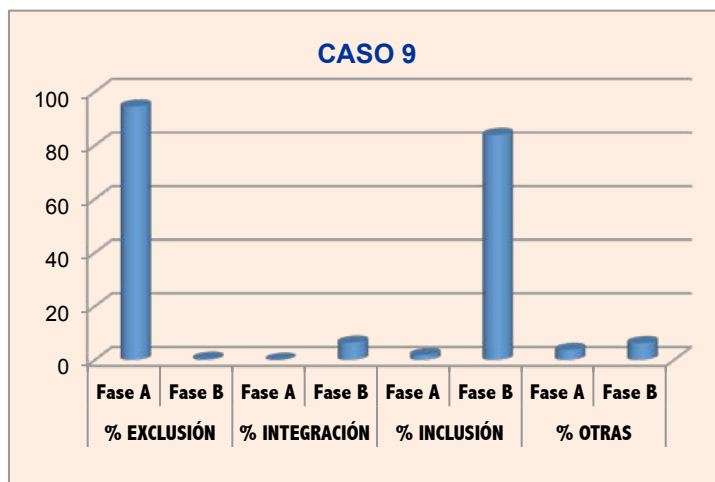


Figura V.49: Participación de C9, con la duración

#### V.1.3.4. Análisis y valoración de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz por niveles

Para analizar y valorar los posibles cambios en la participación inclusiva del alumnado con DM por niveles, teniendo en cuenta las fases en las que se realiza la observación (antes-después), se realizó un diseño de 3 facetas: Nivel (N), fase (F) y criterio (C), siendo este diseño significativo, tanto si analizamos la *frecuencia* [ $F(39,2930)=70,24$ ;  $p<.0001$ ] como la *duración* de las conductas [ $F(39,2930)=50,41$ ;  $p<.0001$ ]. A continuación, se analizan los tres modelos posibles: NF/C, NC/F, FC/N, teniendo en cuenta tanto la *frecuencia* como la *duración* de las conductas observadas.

- **Frecuencia:**

Tabla V.39: Modelo nivel fase criterio (N,F,C), teniendo en cuenta la *frecuencia* de aparición de las conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr > F	% Varianza
nivel	3	177.761364	59.253788	18.93	<.0001	0
fase	1	0.743771	0.743771	0.24	0.6259	0
nivel*fase	3	35.566077	11.855359	3.79	0.0100	0
criterio	4	7201.960382	1800.490095	575.36	<.0001	82
nivel*criterio	12	822.197093	68.516424	21.89	<.0001	10
fase*criterio	4	130.834994	32.708749	10.45	<.0001	2
nivel*fase*criterio	12	203.881268	16.990106	5.43	<.0001	7

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo FC/N para la faceta *nivel* ( $e^2=0.953$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros niveles es óptima.

Teniendo en cuenta la *frecuencia* de aparición de las conductas, el análisis de varianza muestra que el 82% de la variabilidad se asocia a la faceta criterio, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *nivel* muestra un 10% variabilidad y con la faceta *fase* muestra un 2% de variabilidad. Cuando interactúan las tres (*nivel x fase x criterio*), el análisis de varianza muestra un 7% de variabilidad. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula. Tanto el criterio como el *nivel* por separado se mostraron significativos, al igual que las interacciones *nivel x criterio*, *fase x criterio* y *nivel x fase x criterio*; mientras que la *fase* por separado y la interacciones *nivel x fase* no se mostraron significativas.

- **Duración:**

Tabla V.40: Modelo nivel fase criterio (NFC) teniendo en cuenta la duración de las conductas.

Fuente de variación	DF	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr > F	% Varianza
<b>nivel</b>	3	269341.3	89780.4	0.92	0.4292	0
<b>fase</b>	1	149263.6	149263.6	1.53	0.2158	0
<b>nivel*fase</b>	3	22812.6	7604.2	0.08	0.9719	0
<b>criterio</b>	4	176442214.2	44110553.6	453.05	<.0001	88
<b>nivel*criterio</b>	12	3451771.9	287647.7	2.95	0.0004	0
<b>fase*criterio</b>	4	6801098.6	1700274.6	17.46	<.0001	6
<b>nivel*fase*criterio</b>	12	4291989.8	357665.8	3.67	<.0001	6

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo FC/N para la faceta *nivel* ( $e^2 = 0.984$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros niveles es óptima.

En este caso, el análisis de varianza muestra que el 88% de la variabilidad se asocia a la faceta *criterio*, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *fase* y la interacción *nivel x fase x criterio* aportan un 6% de variabilidad cada una. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula.

Asimismo, sólo el *criterio* por separado y sus interacciones *fase x criterio* y *nivel x fase x criterio* se mostraron significativas.

Por lo tanto, podemos concluir que este modelo es significativo tanto si realizamos el análisis con la *frecuencia* como si lo realizamos con la *duración*.

A continuación, se presentan los datos en porcentajes referidos a la evolución inclusiva de cada caso por niveles:



Tabla V.41: Porcentaje de frecuencia y duración de las conductas observadas en cada nivel.

fase x criterio x NIVEL		NIVEL1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	% TOTAL	
FASE A	% Duración (seg)	Exclusión	23.57	67.99	33.26	94.51	48551 (47.96)
		Inclusión	37.08	3.19	18.28	1.79	21034 (20.78)
		Integración	22.43	8.82	40.85	0.00	19377 (19.14)
		Otras	16.93	19.99	7.62	3.70	12280 (12.13)
		TOTAL	44392 (43.85)	11379 (11.24)	20607 (20.35)	24864 (24.56)	101242 (100.00)
	% Frecuencia	Exclusión	10.51	37.21	30.16	83.93	203 (29.21)
		Inclusión	47.71	23.26	10.32	3.57	214 (30.79)
		Integración	19.14	19.77	39.68	0.00	138 (19.86)
		Otras	22.64	19.77	19.84	12.50	140 (20.14)
		TOTAL	371 (53.38)	86 (12.37)	126 (18.13)	112 (16.12)	695 (100.00)

Fase x criterio x NIVEL		NIVEL1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	% TOTAL	
FASE B	% Duración (seg)	Exclusión	11.38	0.00	0.00	0.42	5924 (4.96)
		Inclusión	69.92	63.49	71.31	85.29	88132 (73.78)
		Integración	7.29	11.40	20.07	8.02	12540 (10.50)
		Otras	11.41	25.11	8.61	6.26	12857 (10.76)
		TOTAL	50834 (42.56)	11590 (9.70)	24402 (20.43)	32627 (27.31)	119453 (100.00)
	% Frecuencia	Exclusión	2.70	0.00	0.00	1.33	12 (1.59)
		Inclusión	64.86	61.48	53.06	66.00	474 (62.95)
		Integración	12.97	17.78	17.35	7.33	100 (13.28)
		Otras	19.46	20.74	29.59	25.33	167 (22.18)
		TOTAL	370 (49.14)	135 (17.93)	98 (13.01)	150 (19.92)	753 (100.00)

Los resultados de los análisis realizados son significativos para la frecuencia y la duración en la Fase A [ $\chi^2(9)=293,00$ ;  $p<.0001$ ;  $\chi^2(9)=44307.71$ ;  $p<.0001$ ], respectivamente, y para la duración en la fase B [ $\chi^2(9)= 14025.8511$ ;  $p<.0001$ ].

Observando la tabla anterior, podemos explicar los posibles cambios producidos en la participación inclusiva del alumnado con DM en cada uno de los niveles, pudiendo analizar la efectividad de las estrategias docentes utilizadas para posibilitar dicha inclusión.

A partir de los resultados vinculados con la tabla anterior, analizaremos el porcentaje relacionado con la **duración** de los criterios, es decir, con el tiempo de permanencia del alumnado con DM en cada una de ellas.

Tabla V.42: Datos globales de porcentajes de nivel x fase x criterio, relacionados con la duración (en segundos).

criterio / nivel/fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
NIVEL 1	23,57	11,38	22,43	7,29	37,08	69,92	16,93	11,41
NIVEL 2	67,99	0,00	8,82	11,40	3,19	63,49	19,99	25,11
NIVEL 3	33,26	0,00	40,85	20,07	18,28	71,31	7,62	8,61
NIVEL 4	94,51	0,42	0,00	8,02	1,79	85,29	3,70	6,26

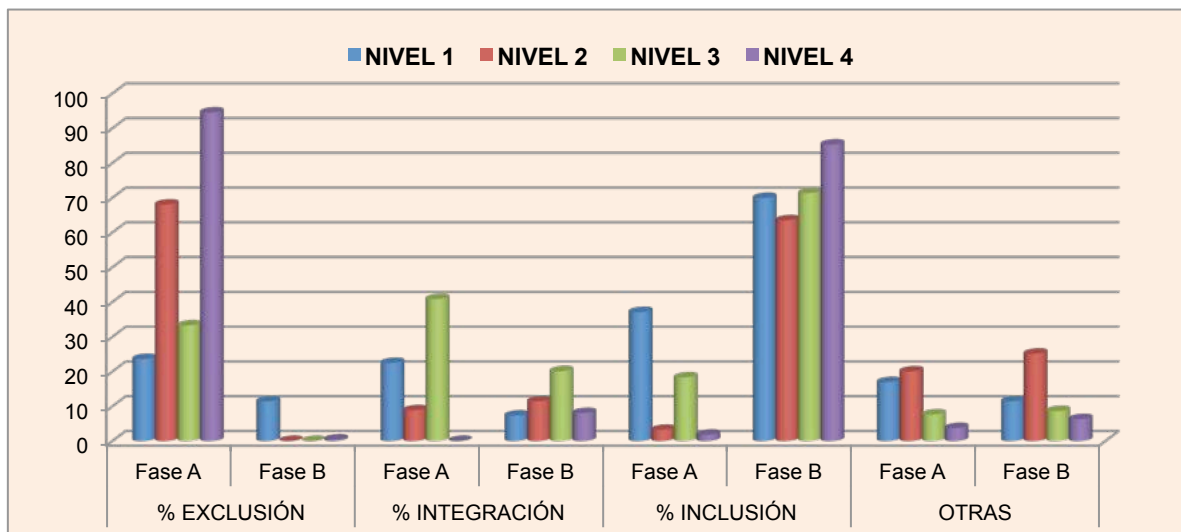


Figura V.50: Porcentajes de nivel x fase x criterio, relacionados con la *duración*.

Globalmente, podemos decir que en todos los niveles analizados se ha producido una disminución del tiempo de exclusión del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Esta disminución es más acentuada en el segundo y cuarto nivel de la ESO y, en menor grado, en el primer y tercer nivel. Asimismo, se ha producido un aumento considerable del tiempo de participación inclusiva del alumnado en la fase B con respecto

a la fase A, sobre todo en el segundo y cuarto nivel, siendo este aumento también importante en el primer y tercer nivel.

Se presentan a continuación las puntuaciones z obtenidas en la comparación de las fases A y B para cada uno de los niveles, para la **duración**:

Tabla V.43: Puntuaciones z para cada uno de los niveles teniendo en cuenta la duración.

criterio/ nivel/ fase	% EXCLUSIÓN				% INTEGRACIÓN				% INCLUSIÓN			
	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P
NIVEL 1	23,57	11,38	<b>21,2978</b>	<b>0.0</b>	22,43	7,29	<b>35,6054</b>	<b>0.0</b>	37,08	69,92	<b>-88,9383</b>	<b>0.0</b>
NIVEL 2	67,99	0,00	-	-	8,82	11,40	<b>-7,5599</b>	<b>0.0</b>	3,19	63,49	<b>-157,266</b>	<b>0.0</b>
NIVEL 3	33,26	0,00	-	-	40,85	20,07	<b>38,6414</b>	<b>0.0</b>	18,28	71,31	<b>-147,741</b>	<b>0.0</b>
NIVEL 4	94,51	0,42	-	-	0,00	8,02	-	-	1,79	85,29	<b>-235,814</b>	<b>0.0</b>
TOTAL	48551 47.96	5924 4.96			19377 19.14	12540 10.50			21034 20.78	88132 73.78		
	$\alpha = 0.01$				$\alpha = 0.01$				$\alpha = 0.01$			

Se realiza a continuación un análisis global de la evolución de los niveles en los criterios de exclusión, integración e inclusión, para la duración:

Observamos que en la fase A nos encontramos con distintos grados de participación excluyente del alumnado con DM en las clases de EF, destacando el segundo y cuarto nivel (puntuación mayor en esta fase). Esta situación de exclusión desaparece por completo en la fase B en todos los niveles, excepto el primero (puntuación mayor en esta fase), aunque ha disminuido.

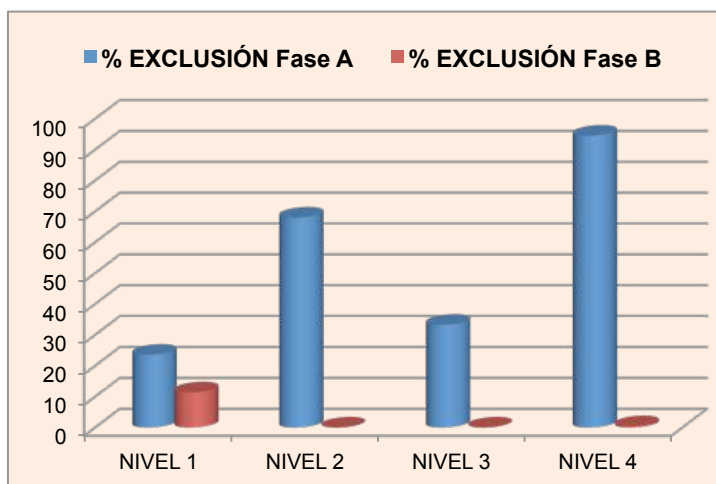


Figura V.51: Duración en exclusión, según niveles.

En la fase A podemos observar un predominio del porcentaje del tiempo en situación de integración en los niveles 1 y 3 (puntuación mayor en esta fase), mientras que en la fase B se produce una disminución de la misma, excepto en el nivel 2 y el 4, coincidiendo el nivel 3 con la puntuación mayor en esta fase.

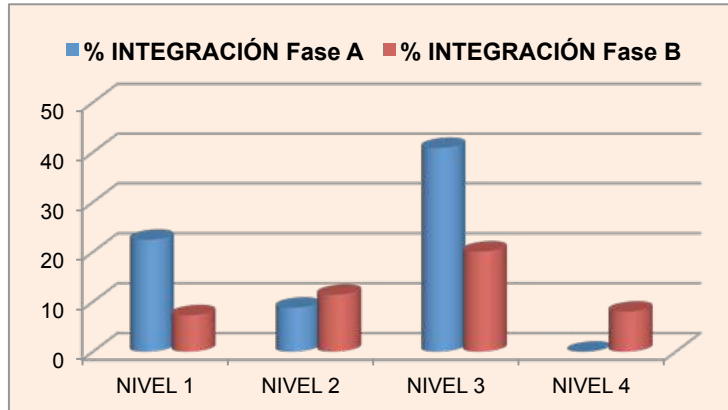


Figura V.52: Duración en integración, según niveles.

Se produce una mejora considerable del tiempo de duración en inclusión de todos los niveles analizados. La mejora en la participación inclusiva está más acentuada en segundo y cuarto de la ESO (puntuación mayor en la fase B), aunque también se ha producido una mejora importante en el primer nivel (puntuación mayor en la fase A) y tercero de la ESO.

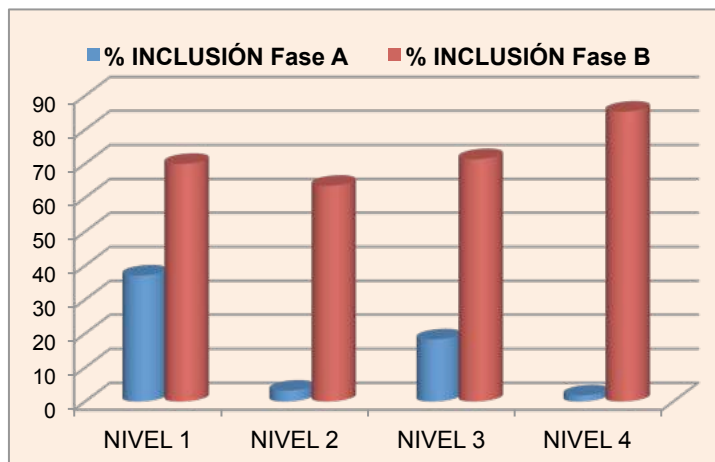


Figura V.53: Duración en inclusión, según niveles.

A continuación, analizamos cada uno de los niveles por separado:

Aunque existe exclusión, integración e inclusión en la dos fases, se observa una disminución de la duración de las dos primeras en la fase B a favor de la duración en inclusión, que aumenta considerablemente en la fase B y que coincide con la puntuación mayor en esta fase y en la fase A.

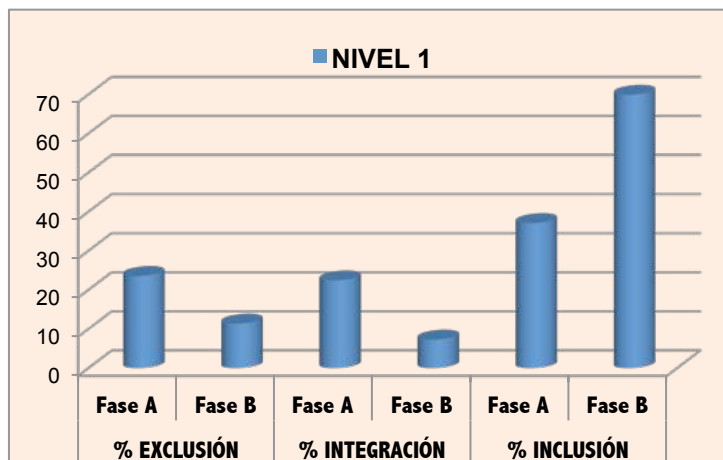


Figura V.54: Duración del nivel 1 (1.º ESO), según criterios.

En este nivel se produce un predominio de la duración o tiempo de permanencia en situación de exclusión en la fase A (67.99% del tiempo total de la duración de las sesiones, y que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase). En cambio, esta situación se invierte en la fase B, donde se produce un predominio de la duración o tiempo de permanencia en inclusión (63% del tiempo total de duración de las sesiones, que se corresponde con la puntuación mayor en dicha fase).

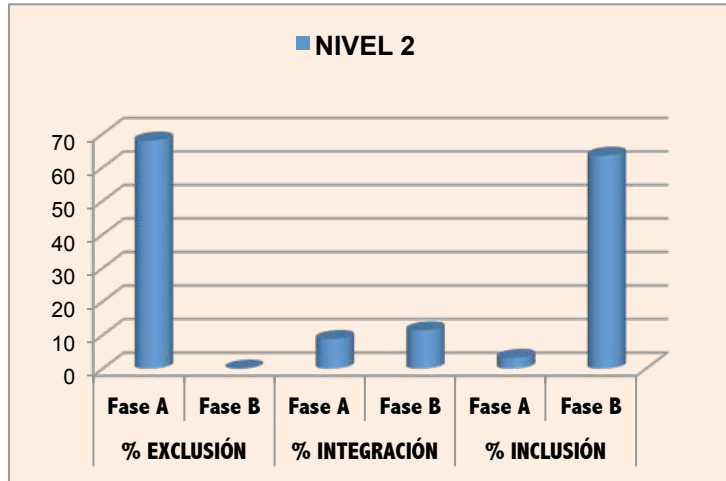


Figura V.55: Duración del nivel 2 (2.º ESO), según criterios.

Se constata el predominio de la duración en integración en la fase A (que coincide con la puntuación mayor en esta fase). En la fase B, desaparece la exclusión, disminuye la integración y aumenta considerablemente el tiempo de permanencia o duración en inclusión (71.31%), que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase.

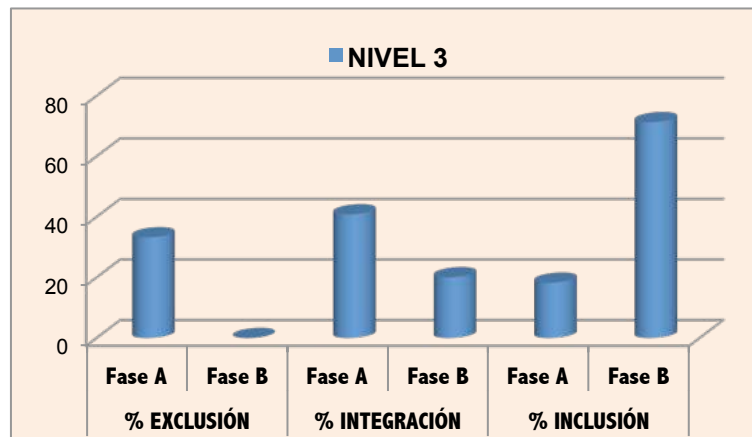


Figura V.56: Duración del nivel 3 (3.º ESO), según criterios.

Se trata del nivel que más ganancia inclusiva consiguió en todo el proceso de la investigación. Como se observa en el gráfico, se pasa de un predominio de tiempo de permanencia o duración en exclusión en la fase A (94.51%), puntuación mayor en esta fase, a un predominio de tiempo de permanencia o duración en inclusión en la fase B (86.29%), que se corresponde con la puntuación mayor en esta segunda fase.

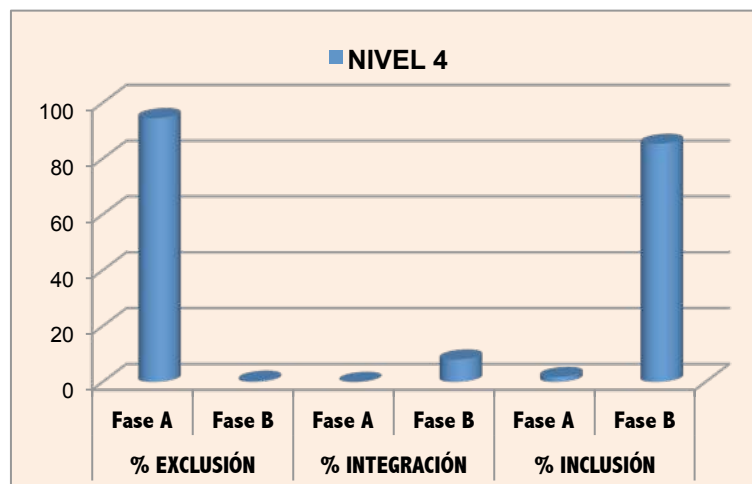


Figura V.57: Duración del nivel 4 (4.º ESO), según criterios.

A continuación, se analizan los resultados vinculados con el porcentaje de **frecuencia** de aparición de las conductas de exclusión, integración e inclusión. Veamos los datos globales en la siguiente tabla:

Tabla V.44: Datos globales de porcentajes de nivel x fase x criterio, relacionados con la *frecuencia*.

criterio / nivel/fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
NIVEL 1	10,51	2,70	19,14	12,97	47,71	64,86	22,64	19,46
NIVEL 2	37,21	0,00	19,77	17,78	23,26	61,48	19,77	20,74
NIVEL 3	30,16	0,00	39,68	17,35	10,32	53,06	19,84	29,59
NIVEL 4	83,93	1,33	0,00	7,33	3,57	66,00	12,50	25,33

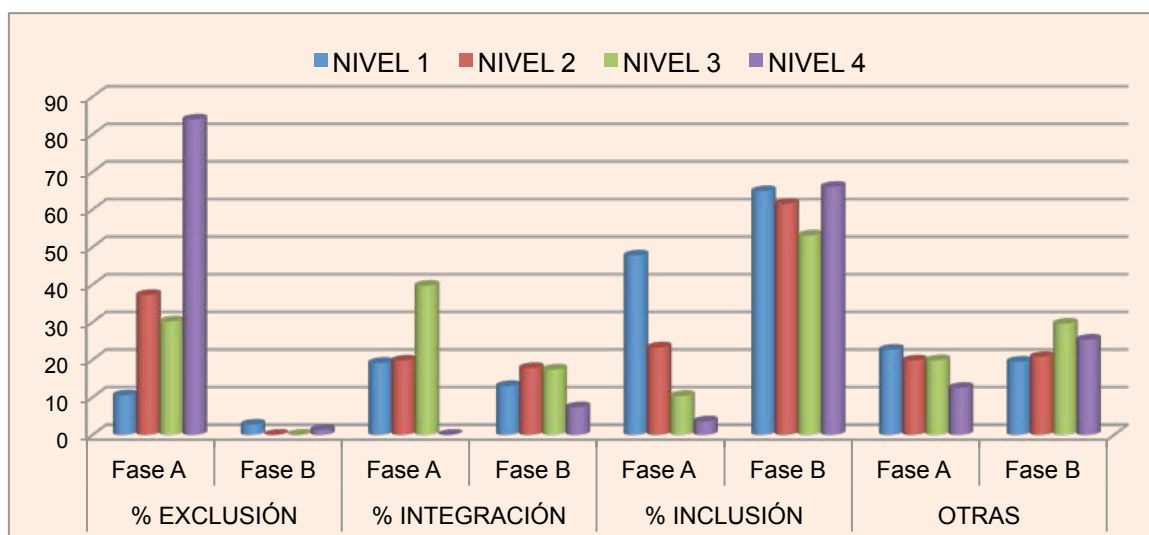


Figura V.58: Porcentajes de nivel x fase x criterio, relacionados con la *frecuencia*.

Globalmente, podemos decir que en todos los niveles analizados se ha producido una disminución del número de intervenciones docentes que provoquen la exclusión del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Esta disminución es más acentuada en el cuarto nivel de la ESO (que coincide con la puntuación mayor en esta fase) y, en menor grado, en el segundo, primer y tercer nivel. Asimismo, se ha producido un aumento considerable en el número de intervenciones docentes que han posibilitado la participación inclusiva del alumnado en la fase B con respecto a la fase A, sobre todo en el cuarto nivel (puntuación mayor en dicha fase), siendo este aumento también importante en el segundo, primer y tercer nivel.

Se presentan a continuación las puntuaciones z obtenidas en la comparación de las fases A y B para cada uno de los niveles, para la frecuencia:

Tabla V.45: Puntuaciones z para cada nivel, teniendo en cuenta la frecuencia.

criterio/ nivel/ fase	% EXCLUSIÓN				% INTEGRACIÓN				% INCLUSIÓN			
	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P
NIVEL 1	10,51	2,70	<b>0,872</b>	<b>0.382</b>	19,14	12,97	<b>1,272</b>	<b>0.203</b>	47,71	64,86	<b>-4,229</b>	<b>0.0</b>
NIVEL 2	37,21	0,00	-	-	19,77	17,78	<b>0.389</b>	<b>0.697</b>	23,26	61,48	<b>-9,277</b>	<b>0.0</b>
NIVEL 3	30,16	0,00	-	-	39,68	17,35	<b>3,697</b>	<b>0.0</b>	10,32	53,06	<b>-10,596</b>	<b>0.0</b>
NIVEL 4	83,93	1,33	<b>6,861</b>	<b>0.0</b>	0,00	7,33	-	-	3,57	66,00	<b>-15,214</b>	<b>0.0</b>
TOTAL	203 29.21	12 1.59			138 19.86	100 13.28			214 30.79	474 62.95		
	$\alpha = 0.01$				$\alpha = 0.01$				$\alpha = 0.01$			

Se realiza a continuación un análisis global de la evolución de los niveles en los criterios de exclusión, integración e inclusión, para la **frecuencia**:

En la fase A nos encontramos con distintos grados de participación excluyente del alumnado con DM en las clases e EF, en función de la frecuencia de intervenciones docentes, destacando en el cuarto nivel (83.83%, puntuación mayor en esta fase). Esta situación de exclusión desaparece por completo en la fase B en todos los niveles, excepto el primero (2.7%, puntuación mayor en esta fase), aunque ha disminuido.

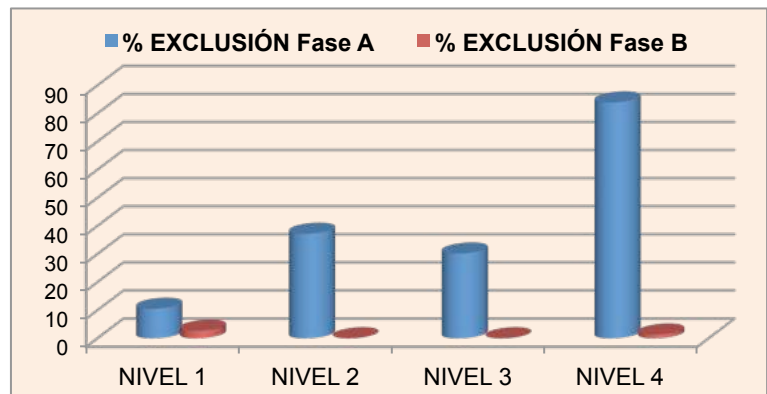


Figura V.59: Frecuencia en exclusión, según niveles.

En la fase A se observa un predominio del porcentaje de participaciones integradoras en el nivel 3 (puntuación mayor en esta fase), mientras que en la fase B se produce una disminución de dicho porcentaje, excepto en el nivel 4, coincidiendo los niveles 2 y 3 con las puntuaciones mayores en esta fase.

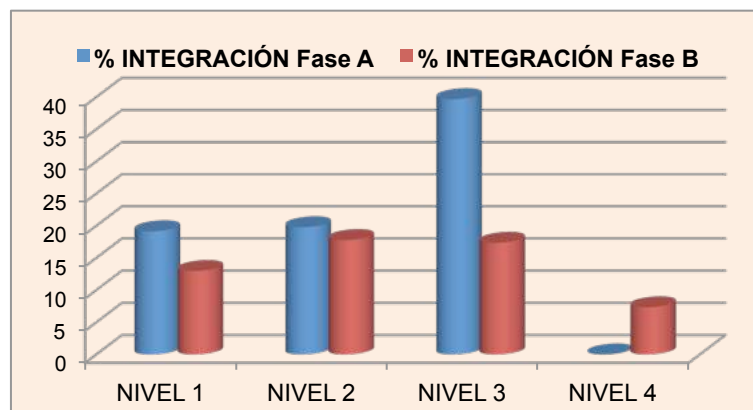


Figura V.60: Frecuencia en integración, según niveles.

Se produce una mejora del número de participaciones inclusivas en todos los niveles analizados. Esta mejora está más acentuada en segundo y cuarto de la ESO (puntuación mayor en la fase B), aunque también se ha producido una mejora importante en el primer nivel (puntuación mayor en la fase A) y tercero.

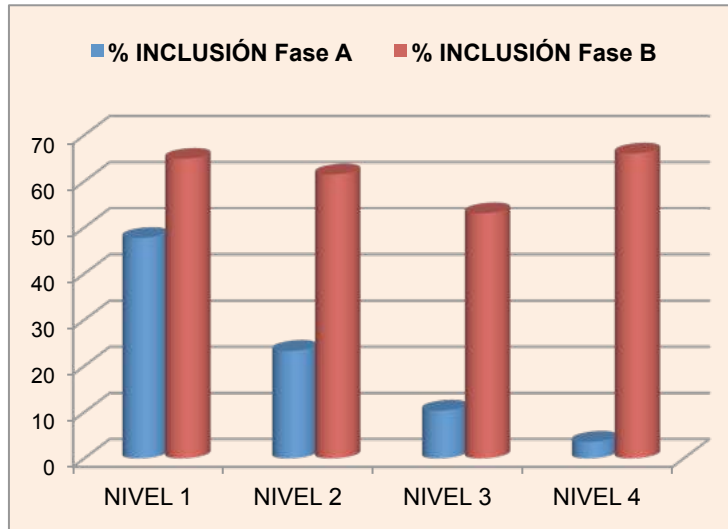


Figura V.61: Frecuencia en inclusión, según niveles.

A continuación, analizamos cada uno de los niveles por separado:

Se observa una disminución de las intervenciones docentes excluyentes e integradoras en la fase B en favor de la inclusión, que aumenta considerablemente en dicha fase y que coincide con la puntuación mayor.

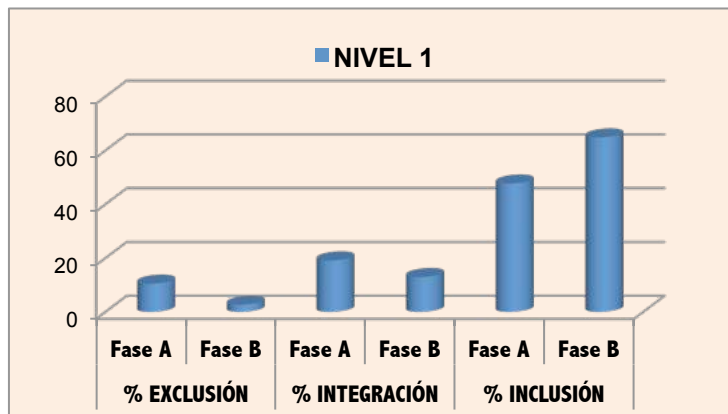


Figura V.62: Frecuencia del nivel 1 (1.º ESO), según criterios.

En este nivel se produce un predominio de la frecuencia de intervenciones excluyentes en la fase A (37.21%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase). En cambio, esta situación se invierte en la fase B, donde se produce un predominio de la frecuencia de intervenciones inclusivas (61.48%, que se corresponde con la puntuación mayor en dicha fase).

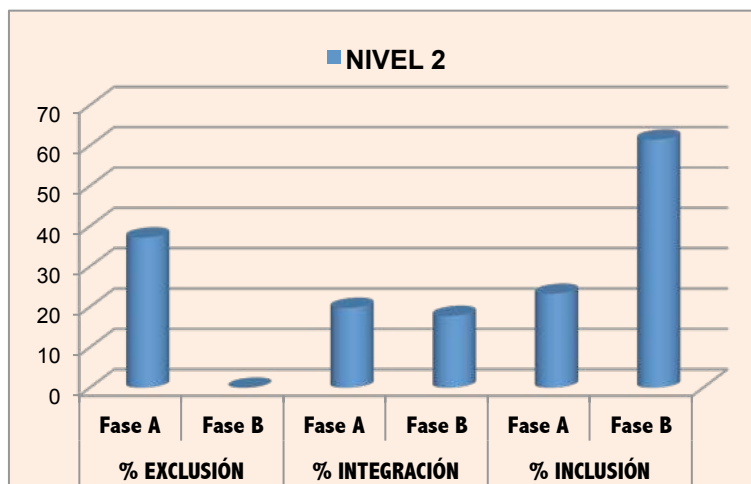


Figura V.63: Frecuencia del nivel 2 (2.º ESO), según criterios.



Predomina la frecuencia de intervenciones docentes integradoras en la fase A (que coincide con la puntuación mayor en esta fase). En la fase B, desaparece la exclusión, disminuye la integración y aumenta considerablemente la frecuencia de intervenciones inclusivas (53.06%), que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase.

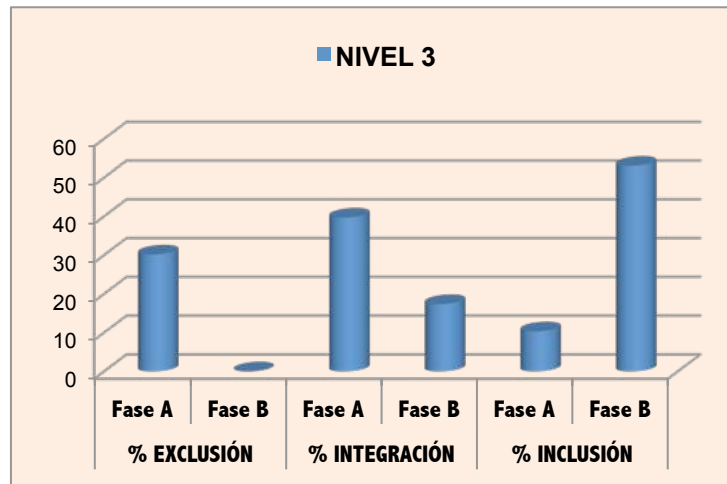


Figura V.64: Frecuencia del nivel 3 (3.º ESO), según criterios.

Se trata del nivel con mayor grado de ganancia de intervenciones inclusivas. Se pasa de un predominio de intervenciones docentes excluyentes en la fase A (83.93%), puntuación mayor en esta fase, a un predominio de intervenciones inclusivas en la fase B (66.00%), que se corresponde con la puntuación mayor en esta segunda fase.

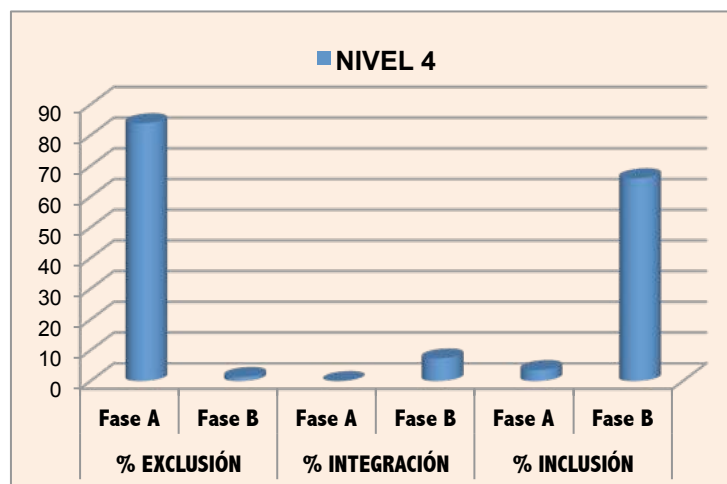


Figura V.65: Frecuencia del nivel 4 (4.º ESO), según criterios.

### V.1.3.5. Análisis y valoración de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz (DM) por ciclos

Para analizar y valorar los posibles cambios en la participación inclusiva del alumnado con DM por ciclos, teniendo en cuenta las fases en las que se realiza la observación (antes-después), se realizó un diseño de 3 facetas: ciclo (I), fase (F) y criterio (C), siendo este diseño significativo, tanto si analizamos la *frecuencia* [ $F(19,2950)=133,25$ ;  $p<.0001$ ] como la *duración* de las conductas [ $F(19,2950)=99.14$ ;  $p<.0001$ ]. A continuación, se analizan los tres modelos posibles: IF/C, IC/F, FC/I, teniendo en cuenta tanto la *frecuencia* como la *duración* de las conductas observadas.

- **Frecuencia:**

Tabla V.46: Modelo ciclo fase criterio (IFC), considerando la frecuencia de aparición de conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr > F	% Varianza
<b>ciclo</b>	1	154.560606	154.560606	47.76	<.0001	0
<b>fase</b>	1	0.743771	0.743771	0.23	0.6317	0
<b>ciclo*fase</b>	1	2.062290	2.062290	0.64	0.4248	0
<b>criterio</b>	4	7201.960382	1800.490095	556.31	<.0001	80
<b>ciclo*criterio</b>	4	667.011851	166.752963	51.52	<.0001	16
<b>fase*criterio</b>	4	130.834994	32.708749	10.11	<.0001	2
<b>ciclo*fase*criterio</b>	4	37.033501	9.25837	2.86	0.0222	2

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo FC/I para la faceta *ciclo* ( $e^2 = 0.984$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros ciclos es óptima.

Teniendo en cuenta la *frecuencia* de aparición de las conductas, el análisis de varianza muestra que el 80% de la variabilidad se asocia a la faceta *criterio*, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *ciclo* muestra un 16% variabilidad y con la faceta *fase* muestra un 2% de variabilidad. Cuando interactúan las tres (*ciclo x fase x criterio*), el análisis de varianza muestra un 2% de variabilidad. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula. Tanto el *criterio* como el *ciclo* por separado se mostraron significativos, al igual que las interacciones *ciclo x criterio*, *fase x criterio* y *ciclo x fase x criterio*; mientras que la *fase* por separado y la interacciones *ciclo x fase* no se mostraron significativas.

- **Duración:**

Tabla V.47: Modelo ciclo fase criterio (IFC) teniendo en cuenta la duración de las conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr > F	% Varianza
<b>ciclo</b>	1	32415.1	32415.1	0.33	0.5665	0
<b>fase</b>	1	149263.6	149263.6	1.51	0.2187	0
<b>ciclo*fase</b>	1	17206.7	17206.7	0.17	0.6762	0
<b>criterio</b>	4	176442214.2	44110553.6	447.28	<.0001	91
<b>ciclo*criterio</b>	4	815171.0	203792.7	2.07	0.0826	0
<b>fase*criterio</b>	4	6801098.6	1700274.6	17.24	<.0001	6
<b>ciclo*fase*criterio</b>	4	1517538.6	379384.6	3.85	0.0040	3

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo FC/I para la faceta *ciclo* ( $e^2 = 0.984$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros ciclos es óptima.

En este caso, el análisis de varianza muestra que el 91% de la variabilidad se asocia a la faceta *criterio*, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *fase* aporta un 6% de variabilidad y la interacción *ciclo x fase x criterio* aporta un 6% de variabilidad. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula. Asimismo, sólo la *criterio* por separado y su interacción con la *fase* se mostraron significativas. Por lo tanto, podemos concluir que este modelo es significativo tanto si realizamos el análisis con la *frecuencia* como si lo realizamos con la *duración*. Teniendo en cuenta que la faceta *ciclo* (I), resulta significativa tanto sola como en interacción con el resto de las facetas analizadas en el modelo cuando utilizamos la frecuencia, con excepción de la interacción *ciclo x fase x criterio*, hemos realizado un análisis pormenorizados de la misma. Con respecto a la duración, el ciclo sólo no es significativo.

A continuación, se presentan los datos en *porcentajes* referidos a la evolución inclusiva del alumnado con DM por ciclos:

Tabla V.48: Porcentaje de duración y frecuencia de la evolución del alumnado con DM por ciclos.

fase x criterio x CICLO		CICLO 1	CICLO 2	% TOTAL	fase x criterio x CICLO		CICLO 1	CICLO 2	% TOTAL	
FASE A	% Duración (seg)	Exclusión	32.63	67.99	48551 (47.96)	% Duración (seg)	Exclusión	9.27	0.24	5924 (4.96)
		Inclusión	30.16	3.19	21034 (20.78)		Inclusión	68.73	79.31	88132 (73.78)
		Integración	19.65	8.82	19377 (19.14)		Integración	8.05	13.18	12540 (10.50)
		Otras	17.55	19.99	12280 (12.13)		Otras	13.95	7.27	12857 (10.76)
		TOTAL	55771 (55.09)	45471 (44.91)	101242 (100.00)		TOTAL	62424 (52.36)	57029 (47.74)	119453 (100.00)
	% Frecuencia	Exclusión	15.54	55.46	203 (29.21)	% Frecuencia	Exclusión	1.98	0.80	12 (1.59)
		Inclusión	43.11	7.14	214 (30.79)		Inclusión	63.86	61.35	477 (63.10)
		Integración	19.26	21.01	138 (19.18)		Integración	14.26	11.16	100 (13.23)
		Otras	22.10	8.86	140 (10.57)		Otras	19.80	26.69	167 (22.09)
		TOTAL	457 (65.76)	238 (34.24)	695 (100.00)		TOTAL	505 (66.80)	251 (33.20)	756 (100.00)

Los resultados de los análisis realizados son significativos para la frecuencia y la duración en la Fase A [ $\chi^2(3)=153,93$ ;  $p<.0001$ ;  $\chi^2(4)=14376,1$ ;  $p<.0001$ ], respectivamente; y para la duración en la fase B [ $\chi^2(3)= 7332.92$ ;  $p<.0001$ ].

Observando la tabla anterior, podemos explicar los posibles cambios producidos en la participación inclusiva del alumnado con DM en cada ciclo, pudiendo analizar la efectividad de las estrategias docentes utilizadas para posibilitar dicha inclusión. Por lo tanto, podemos concluir que este modelo es significativo tanto si realizamos el análisis con la *frecuencia* como si lo realizamos con la *duración*.

A partir de los resultados vinculados con la tabla anterior, analizaremos el porcentaje relacionado con la **duración** de los criterios, es decir, con el tiempo de permanencia del alumnado con DM en cada una de ellos.

Tabla V.49: Datos globales de porcentajes de ciclo x fase x criterio, relacionados con la duración (en segundos).

criterio/ ciclo/fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
CICLO 1	32,63	9,27	19,65	8,05	30,16	68,73	11,55	13,95
CICLO 2	67,99	0,24	8,82	13,18	3,19	79,31	19,99	7,97

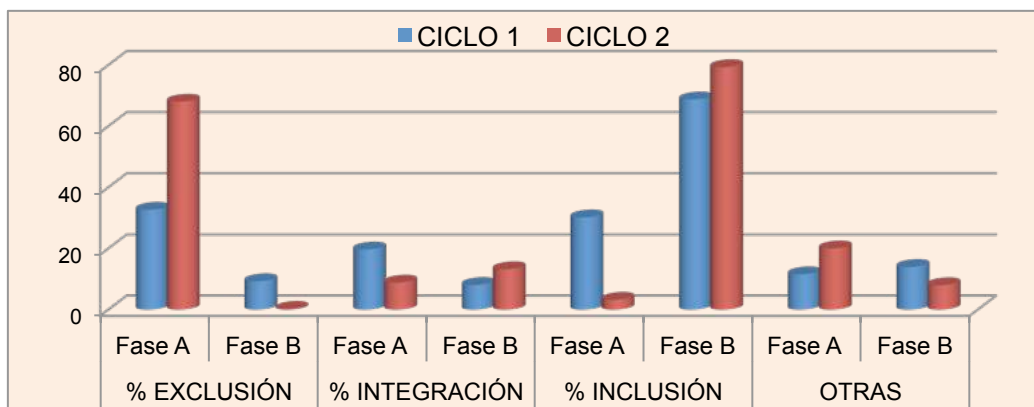


Figura V.66: Porcentajes de ciclo x fase x criterio, relacionados con la duración.

Podemos decir que en ambos ciclos se ha producido una disminución de la exclusión del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Esta disminución es más acentuada en el segundo ciclo (3º y 4º de la ESO). Asimismo, se ha producido un aumento considerable en la participación inclusiva del alumnado en la fase B con respecto a la fase A en los dos ciclos, siendo este aumento más acentuado en el 2º ciclo.

Se presentan a continuación las puntuaciones z obtenidas en la comparación de las fases A y B para cada uno de los ciclos, para la duración:

Tabla V.50: Puntuaciones z para cada uno de los ciclos, teniendo en cuenta la duración.

criterio/ ciclo/ fase	% EXCLUSIÓN				% INTEGRACIÓN				% INCLUSIÓN			
	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P
CICLO 1	32,63	9,27	<b>37,061</b>	<b>0.0</b>	19,65	8,05	<b>-107,208</b>	<b>0.0</b>	30,16	68,73	<b>-102,089</b>	<b>0.0</b>
CICLO 2	67,99	0,24	<b>98,587</b>	<b>0.0</b>	8,82	13,18	<b>12,554</b>	<b>0.0</b>	3,19	79,31	<b>-192,442</b>	<b>0.0</b>
TOTAL	48551 47.96	5924 4.96			19377 19.14	12540 10.50			21034 20.78	88132 73.78		
	$\alpha = 0.01$				$\alpha = 0.01$				$\alpha = 0.01$			

Se realiza a continuación un análisis global de la evolución de los ciclos en los criterios de exclusión, integración e inclusión, para la duración:

Se observa un mayor porcentaje de tiempo en exclusión en la fase A en los dos ciclos (32.63% y 67.99% -que se corresponde con la puntuación mayor en dicha fase-, respectivamente; con relación a la fase B (9.27% -puntuación mayor- y 0.24%), respectivamente. Se ha producido una mayor ganancia inclusiva en el 2º ciclo de la ESO.

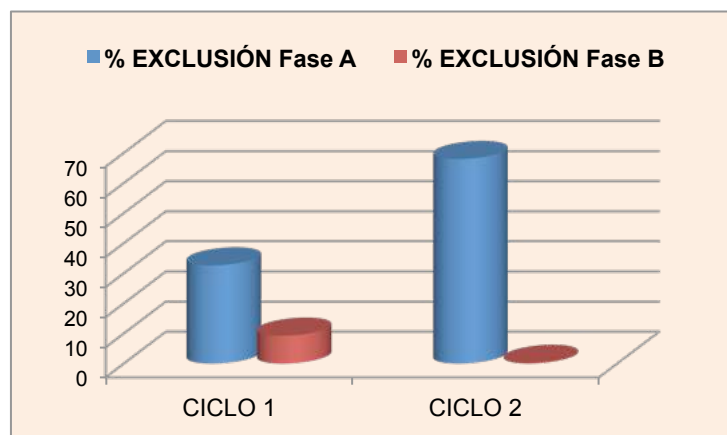


Figura V.67: Duración en exclusión, por ciclos.

Se observa un mayor porcentaje de tiempo en integración en el ciclo 1 (19.65%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase). Esta situación da un giro en la fase B, de tal manera que podemos constatar un mayor porcentaje de tiempo en integración en el ciclo 2 (13.18%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase).

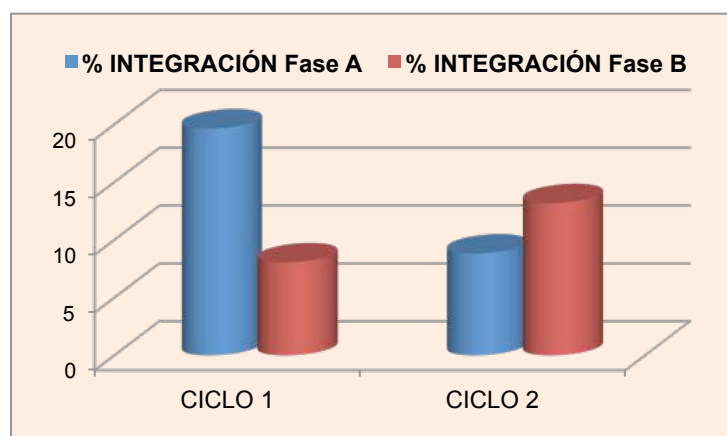


Figura V.68: Duración en integración, por ciclos.

Podemos observar que se produce una mejora considerable del tiempo de duración en inclusión en la fase B en los dos ciclos analizados. La mejora en la participación inclusiva está más acentuada en el segundo ciclo (que coincide con la puntuación mayor en esta fase), aunque también se ha producido una mejora importante en el primero.

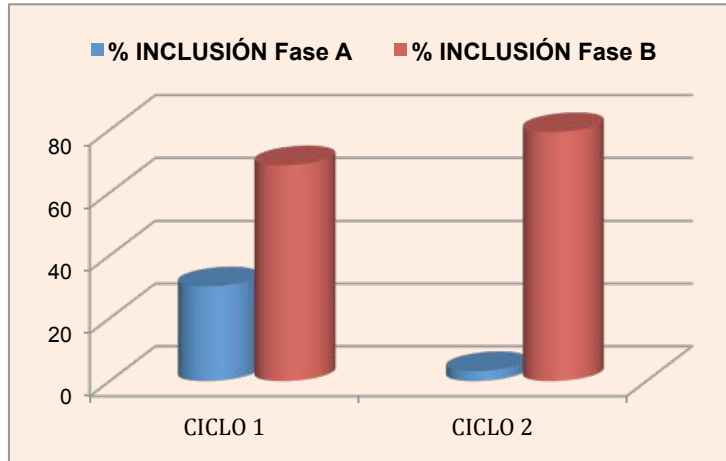


Figura V.69: Duración en inclusión, por ciclos.

A continuación, analizamos cada uno de los ciclos por separado:

En el ciclo 1 (1.º y 2.º de la ESO), se constata un mayor porcentaje de duración en exclusión en la fase A (32.63%, que se corresponde con la puntuación mayor). En cambio, observamos un mayor porcentaje de inclusión en la fase B (68.73%, que coincide con la puntuación mayor en esta fase).

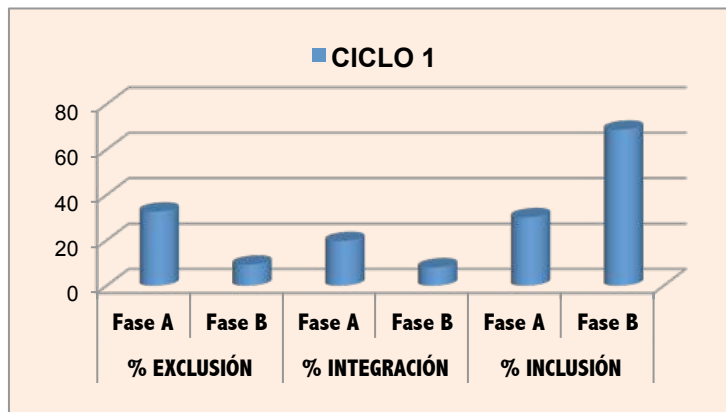


Figura V.70: Duración del ciclo 1 (1.º y 2.º ESO), según criterios.

En el ciclo 2 (3.º y 4.º de la ESO), se produce un predominio acentuado del tiempo de permanencia en exclusión en la fase A (70%, que se corresponde con la puntuación mayor en dicha fase). En la fase B la presencia del tiempo de permanencia en inclusión aumenta hasta el 80% en la fase B, que se corresponde con la puntuación mayor en dicha fase.

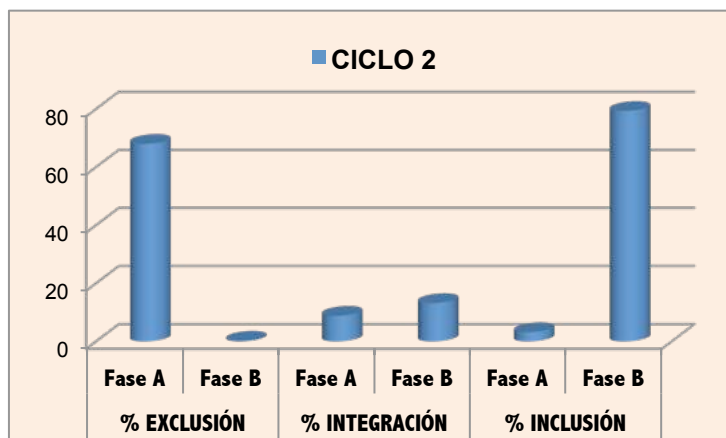


Figura V.71: Duración del ciclo 2 (3.º y 4.º ESO), según criterios.

A continuación analizaremos el porcentaje relacionado con la **frecuencia** de los criterios, es decir, con el número de intervenciones docentes que provocan exclusión, integración o inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.

Tabla V.51: Datos globales de porcentajes de ciclo x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.

criterio/ ciclo/fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
CICLO 1	15,54	1,98	19,26	14,26	43,11	63,86	22,10	19,80
CICLO 2	55,46	0,80	21,01	11,16	7,14	61,35	8,86	26,69

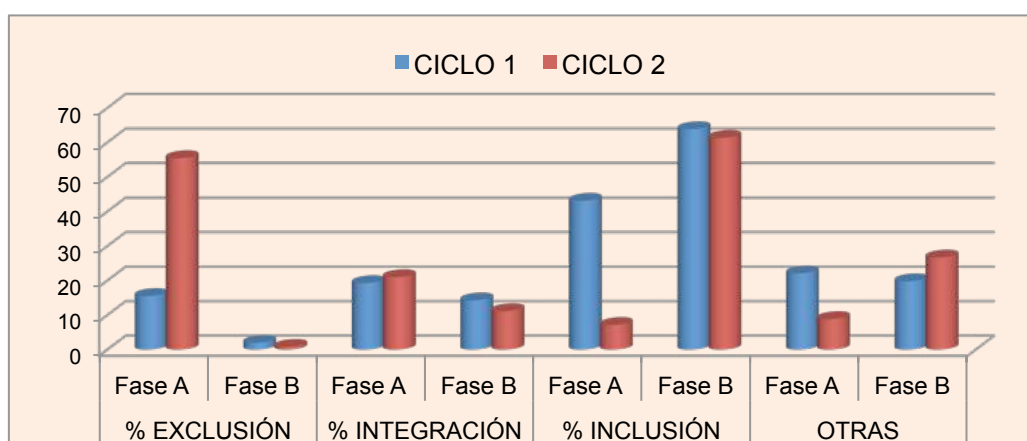


Figura V.72: Porcentajes de ciclo x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.

Podemos decir que en ambos ciclos se ha producido una disminución de la frecuencia de intervenciones docentes que excluyeron al alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Esta disminución es más acentuada en el segundo ciclo (3º y 4º de la ESO). Asimismo, se ha producido un aumento considerable en la participación inclusiva del alumnado en la fase B con respecto a la fase A en los dos ciclos (puntuación mayor).

Se presentan a continuación las puntuaciones z obtenidas en la comparación de las fases A y B para cada uno de los ciclos, para la frecuencia:

Tabla V.52: Puntuaciones z para cada ciclo, teniendo en cuenta la frecuencia.

criterio ciclo/ fase	% EXCLUSIÓN				% INTEGRACIÓN				% INCLUSIÓN			
	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P
CICLO 1	15.54	1.98	<b>1,291</b>	<b>0,196</b>	19.26	14.26	<b>1,011</b>	<b>0,311</b>	43.11	63.86	<b>-5,087</b>	<b>0,0</b>
CICLO 2	55.46	0.80	<b>3,195</b>	<b>0,001</b>	21.01	11.16	<b>2,014</b>	<b>0,043 (*)</b>	7.14	61.35	<b>-13,255</b>	<b>0,0</b>
TOTAL	203 29.21	12 1.59			138 19.18	100 13.23			214 30.79	477 63.10		

$\alpha = 0.01$

(\*)  $\alpha = 0.05$

$\alpha = 0.01$

Se realiza a continuación un análisis global de la evolución de los ciclos en los criterios de exclusión, integración e inclusión, para la frecuencia:

Se observa un predominio de intervenciones excluyentes en el ciclo 2, en la fase A (55.46%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase), disminuyendo considerablemente en la fase B.

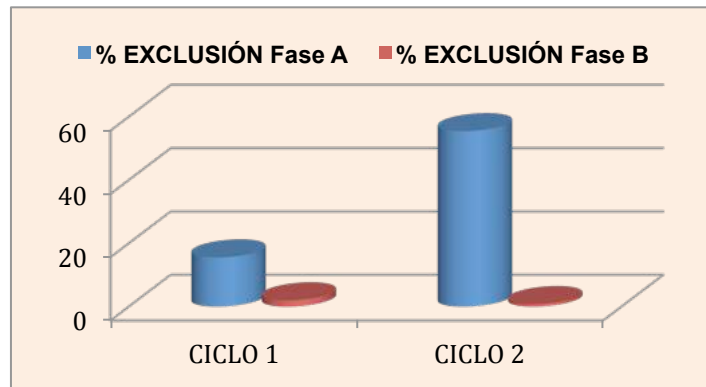


Figura V.73: Frecuencia en exclusión, por ciclos.

Se constata un aumento del número de intervenciones docentes integradoras en la fase A, con respecto a la fase B, que disminuye en favor de la inclusión. Mientras que la puntuación mayor en la fase A corresponde al 2º ciclo, en la fase B corresponde al primer ciclo.

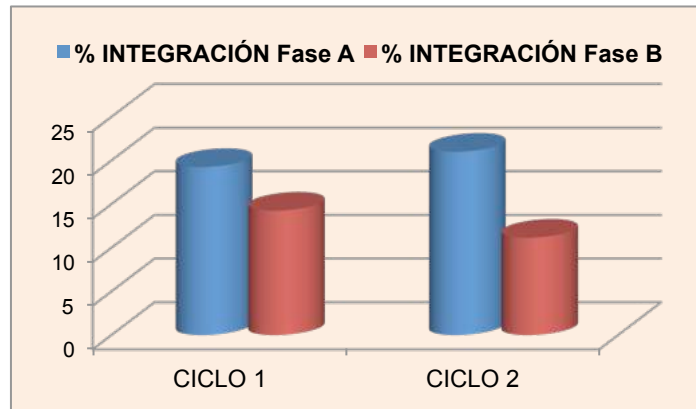


Figura V.74: Frecuencia en integración, por ciclos.

Destaca el porcentaje de intervenciones docentes que provocan inclusión en la fase A del ciclo 1 (43.11%, que se corresponde con la puntuación mayor) con respecto al ciclo 2. Sobresale el porcentaje de intervenciones inclusivas en la fase B en los dos ciclos (63.86% – puntuación mayor en esta fase- y 61.35%, respectivamente).

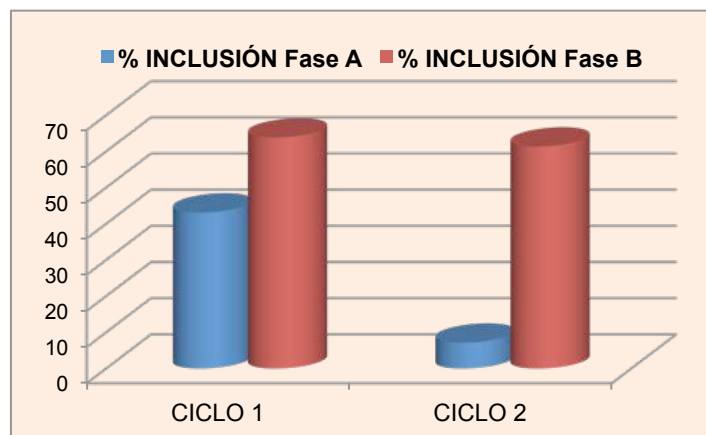


Figura V.75: Frecuencia en inclusión, por ciclos.



A continuación, analizamos cada uno de los *ciclos* por separado:

En este ciclo sobresale el porcentaje de frecuencia de participaciones inclusivas, tanto en la fase A (43.11%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase) como en la B (63.86%, que es la puntuación mayor en dicha fase).

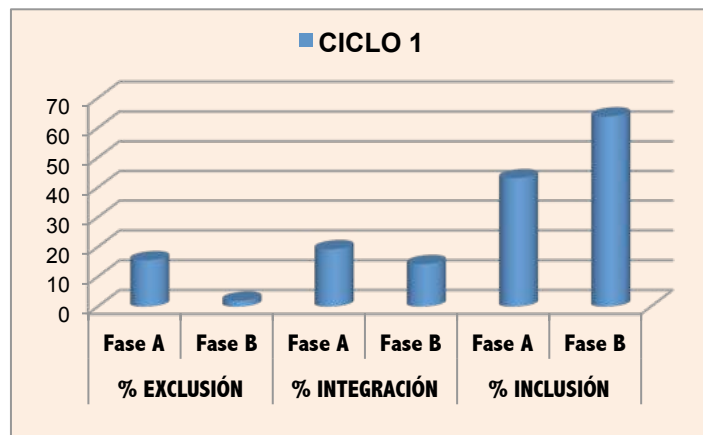


Figura V.76: Frecuencia del ciclo 1 (1.º y 2.º ESO), según criterios.

Se destaca el porcentaje de frecuencia de participaciones excluyentes en la fase A (55.46%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase) e inclusivas en la fase B (61.35%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase).

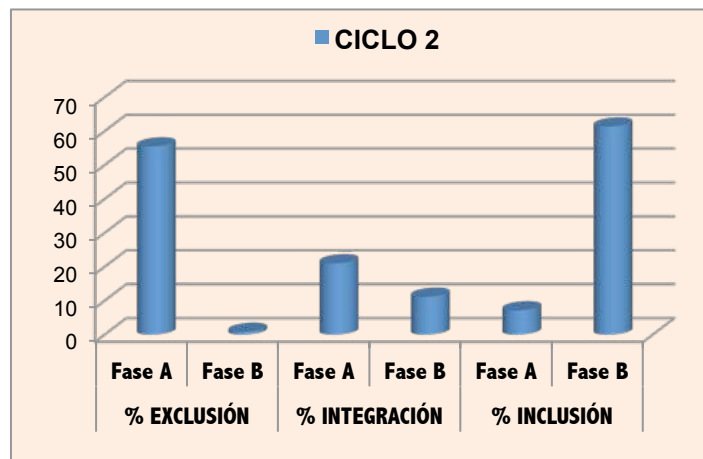


Figura V.77: frecuencia del ciclo 2 (3.º y 4.º ESO), según criterios.

#### V.1.3.6. Análisis y valoración de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz por centros

Para analizar y valorar los posibles cambios en la participación inclusiva del alumnado con DM por centros, teniendo en cuenta las fases en las que se realiza la observación (antes-después), se realizó un diseño de 3 facetas: centro (E), fase (F) y criterio (C), siendo este diseño significativo, tanto si analizamos la *frecuencia* [ $F(29,2940)=90,61$ ;  $p<.0001$ ] como la *duración* de las conductas [ $F(19,2940)=67,60$ ;  $p<.0001$ ]. A continuación, se analizan los 3 modelos posibles: EF/C, EC/F, FC/E, teniendo en cuenta tanto la *frecuencia* como la *duración* de las conductas observadas.

- **Frecuencia:**

Tabla V.53: Modelo centro fase criterio (E, F, C), teniendo en cuenta la *frecuencia* de aparición de las conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de Cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr > F	% Varianza
<b>centro</b>	2	166.163636	83.081818	26.07	<.0001	0
<b>fase</b>	1	0.743771	0.743771	0.23	0.6290	0
<b>centro*fase</b>	2	12.477441	6.238721	1.96	0.1413	0
<b>criterio</b>	4	7201.960382	1800.490095	565.03	<.0001	83
<b>centro*criterio</b>	8	740.736857	92.592107	29.06	<.0001	11
<b>fase*criterio</b>	4	130.834994	32.708749	10.26	<.0001	2
<b>centro*fase*criterio</b>	8	120.588979	15.073622	4.73	<.0001	4

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo FC/E para la faceta *centro* ( $e^2 = 0.941$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros centros es óptima.

Teniendo en cuenta la *frecuencia* de aparición de las conductas, el análisis de varianza muestra que el 83% de la variabilidad se asocia a la faceta *criterio*, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *centro* muestra un 11% variabilidad y con la faceta *fase* muestra un 2% de variabilidad. Cuando interactúan las tres (*centro x fase x criterio*), el análisis de varianza muestra un 4% de variabilidad. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula. Tanto la *categoría* como el *centro* por separado se mostraron significativos, al igual que las interacciones *centro x criterio*, *fase x criterio* y *centro x fase x criterio*; mientras que la *fase* por separado y la interacciones *centro x fase* no se mostraron significativas.

- **Duración:**

Tabla V.54: Modelo centro fase criterio (EFC) teniendo en cuenta la duración de las conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr>F	% Varianza
<b>centro</b>	2	230064.5	115032.2	1.18	0.3066	0
<b>fase</b>	1	149263.6	149263.6	1.53	0.2155	0
<b>centro*fase</b>	2	3670.2	1835.1	0.02	0.9813	0
<b>criterio</b>	4	176442214.2	44110553.6	453.45	<.0001	89
<b>centro*criterio</b>	8	3871899.5	483987.4	4.98	<.0001	1
<b>fase*criterio</b>	4	6801098.6	1700274.6	17.48	<.0001	5
<b>centro*fase*criterio</b>	8	3213376.0	401672.0	4.13	<.0001	2

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo FC/E para la faceta *centro* ( $e^2 = 0.941$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros centros es óptima.

En este caso, el análisis de varianza muestra que el 89% de la variabilidad se asocia a la faceta *criterio*, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *centro* aporta sólo un 1% de variabilidad. También aportan un 5% y un 2% de variabilidad las interacciones *fase x categoría* y *centro x fase x criterio*, respectivamente. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula. Asimismo, los *criterios* por separado y todas sus interacciones se mostraron significativas. Por lo tanto, podemos concluir que este modelo es significativo tanto si realizamos el análisis con la *frecuencia* como si lo realizamos con la *duración*.

Teniendo en cuenta que la faceta *centro* (E) sólo resulta significativa por separado cuando utilizamos la *frecuencia* y cuando se encuentra en interacción con la faceta *criterio* cuando utilizamos tanto la *frecuencia* como la *duración*, hemos realizado un análisis pormenorizados de la misma.

A continuación, se presentan los datos en *porcentajes* referidos a la evolución inclusiva de cada *caso* por centros.

Tabla V.55: Porcentaje de frecuencia y duración de las conductas observadas por centro y en las dos fases.

fase x criterio x CENTRO		CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	% TOTAL	
FASE A	% Duración (seg)	<i>Exclusión</i>	9.39	49.56	80.82	48551 (47.96)
		<i>Inclusión</i>	50.84	9.63	3.98	21034 (20.78)
		<i>Integración</i>	21.14	25.74	11.47	19377 (19.14)
		<i>Otras</i>	18.63	15.07	3.73	12280 (12.13)
		<i>Total=101242</i>	32377 (31.98)	32453 (32.05)	36412 (35.97)	101242 (100.00)
	% Frecuencia	<i>Exclusión</i>	4.94	32.95	66.15	203 (29.21)
		<i>Inclusión</i>	54.63	15.34	5.13	214 (30.79)
		<i>Integración</i>	19.14	25.00	16.41	138 (19.86)
		<i>Otras</i>	21.30	26.70	12.31	140 (20.14)
		<i>Total: 695</i>	324 (46.62)	176 (25.32)	195 (28.06)	695 (100.00)

fase x criterio x CENTRO		CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	% TOTAL	
FASE B	% Duración (seg)	Exclusión	0.00	16.08	0.30	5924 (4.96)
		Inclusión	81.95	54.84	81.94	88132 (73.78)
		Integración	6.15	12.24	12.78	12540 (10.50)
		Otras	11.91	16.84	4.98	12857 (10.76)
		% TOTAL	38199 (31.98)	35972 (30.11)	45282 (37.91)	119453 (100.00)
	% Frecuencia	Exclusión	0.00	4.24	0.99	12 (1.59)
		Inclusión	70.75	50.42	65.84	477 (63.10)
		Integración	13.52	14.83	10.89	100 (13.23)
		Otras	15.72	30.51	22.28	167 (22.09)
		% TOTAL	318 (42.06)	326 (31.22)	202 (26.72)	756 (100.00)

Los resultados de los análisis realizados son significativos para la frecuencia y la duración en la Fase A [ $X^2(6)=285,98$ ;  $p<.0001$ ;  $X^2(6)=44630,06$ ;  $p<.0001$ ] y en la fase B [ $X^2(6)=39,87$ ;  $p<.0001$ ;  $X^2(6)=19060,09$ ;  $p<.0001$ ], respectivamente.

Observando la tabla anterior, podemos explicar los posibles cambios producidos en la participación inclusiva del alumnado con DM en cada centro, pudiendo analizar la efectividad de las estrategias docentes utilizadas para posibilitar dicha inclusión. Por lo tanto, podemos concluir que este modelo es significativo tanto si realizamos el análisis con la *frecuencia* como si lo realizamos con la *duración*.

A partir de los resultados significativos vinculados con la tabla V.55, analizaremos el porcentaje relacionado tanto con la *frecuencia* como con la *duración* de los criterios. Para la *frecuencia* obtenemos los siguientes resultados:

Tabla V.56: Datos globales de porcentajes de centro x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.

criterio/ centro/fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
CENTRO 1	4,94	0,00	19,14	13,52	54,63	70,75	21,30	15,72
CENTRO 2	32,95	4,24	25,00	14,83	15,34	50,42	26,70	30,51
CENTRO 3	66,15	0,99	16,41	10,89	5,13	65,84	12,31	22,28

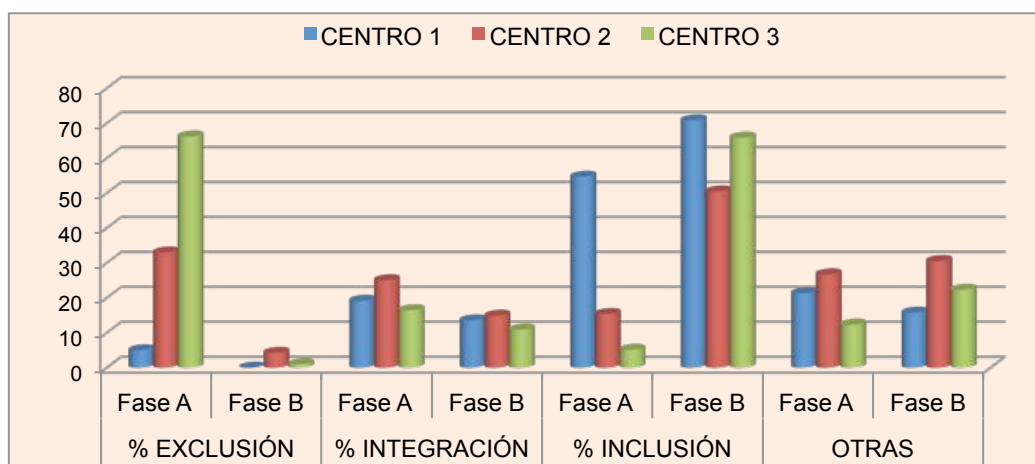


Figura V. 78 Porcentajes de centro x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.

Globalmente, podemos decir que en los tres centros seleccionados para realizar la investigación se ha producido una disminución del número de intervenciones docentes que han provocado la exclusión del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Esta disminución es más acentuada en el centro 3. Asimismo, se ha producido un aumento considerable del número de intervenciones docentes que han provocado la participación inclusiva del alumnado en la fase B con respecto a la fase A en los tres centros, siendo también este aumento más acentuado en el centro 3. Por tanto, independientemente del centro en el que hemos realizado la investigación, se ha producido una disminución del número de intervenciones excluyentes e integradoras a favor de las inclusivas.

Se presentan a continuación las puntuaciones z obtenidas en la comparación de las fases A y B para cada uno de los centros, para la frecuencia:

Tabla V.57: Puntuaciones z para la variable centro, con la frecuencia.

criterio/ centro/ fase	% EXCLUSIÓN				% INTEGRACIÓN				% INCLUSIÓN			
	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P
CENTRO 1	4,94	0,00	-	-	19,14	13,52	1,142	0,253	54,63	70,75	-4,128	0,0
CENTRO 2	32,95	4,24	2,083	0,0372 (*)	25,00	14,83	1,916	0,55	15,34	50,42	-8,719	0,0
CENTRO 3	66,15	0,99	4,530	0,0	16,41	10,89	1,227	0,219	5,13	65,84	-14,783	0,0
TOTAL	203 29.21	12 1.59			138 19.86	100 13.23			214 30.79	477 63.10		

$\alpha = 0.01$  (\*)  $\alpha = 0,05$

$\alpha = 0.01$

Se realiza a continuación un análisis global de la evolución de los centros en los criterios de exclusión, integración e inclusión, teniendo en cuenta la frecuencia de intervenciones docentes:

Se produce un mayor porcentaje de exclusión en la fase A en los tres centros (4.94%, 32.95% y 66.15% -puntuación mayor en esta fase-, respectivamente), con relación a la fase B (0.00%, 4.24% - puntuación mayor en esta fase- y 0.99 %, respectivamente). Se observa una mayor variación en la disminución de participaciones excluyentes en el centro 3.

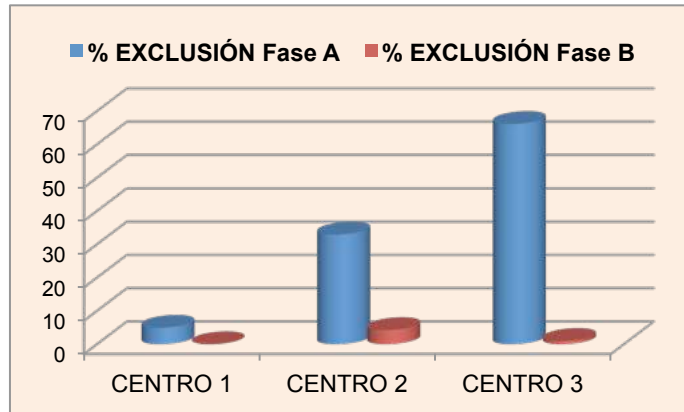


Figura V.79: Frecuencia en exclusión, según centros.

Se observa un predominio de la frecuencia de participaciones integradoras en el centro 2 (25%, que coincide con la puntuación mayor) en la fase A. En cambio, se constata una disminución general de dicha categoría en la fase B en los 3 centros, coincidiendo también la puntuación mayor en el centro 2 (14.83%). Esta disminución de la categoría integración se corresponde con el aumento de la frecuencia de la inclusión (como se observa en la figura V.81).

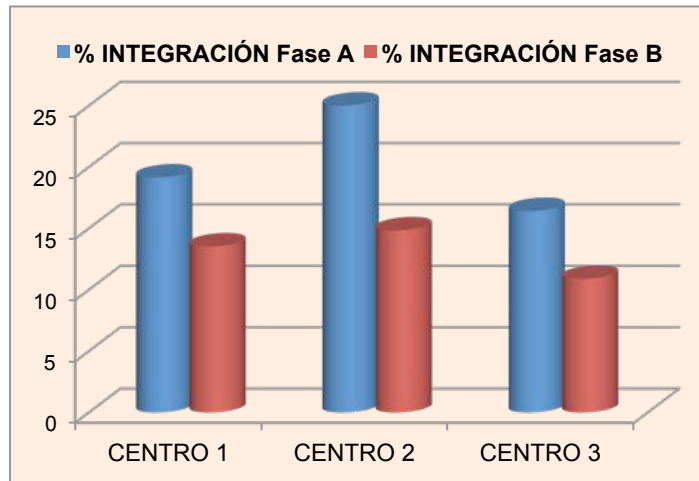


Figura V.80: Frecuencia en integración, según centros.

Podemos observar que en la fase B se produce una mejora considerable del número de participaciones inclusivas en los tres centros, sobre todo en los centros 2 y 3 (50.42% y 65.84%, respectivamente), aunque en el centro 1 ya se partía en la fase A con un porcentaje elevado de participaciones inclusivas (54,63%) del alumnado con DM. En este centro coinciden las puntuaciones mayores en las dos fases.

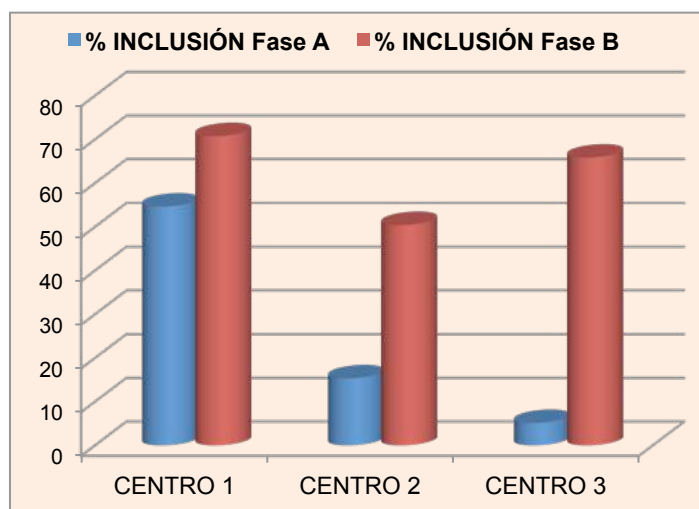


Figura V.81: Frecuencia en inclusión, según centros.

A continuación, analizamos cada uno de los *centros* por separado:

En general, se constata un mayor porcentaje de inclusión en la fase B con respecto a la fase A (70.75 y 54.63%, respectivamente), coincidiendo también con las puntuaciones mayores en cada fase. También se observa una disminución de la exclusión en la fase B con respecto a la fase A (del 5% al 0.00%, respectivamente).

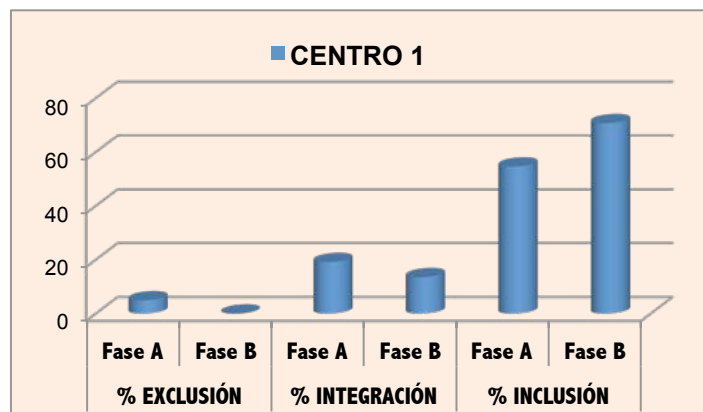


Figura V.82: Frecuencia del centro 1, según criterios.

Se produce una disminución importante de la frecuencia de participaciones excluyentes en la fase B con respecto a la fase A (4.94% y 32.95% -puntuación mayor en dicha fase-, respectivamente). Asimismo, se observa un aumento considerable en el porcentaje de participaciones inclusivas en la fase B con respecto a la fase A (50.42% -puntuación mayor- y 15.34%, respectivamente).

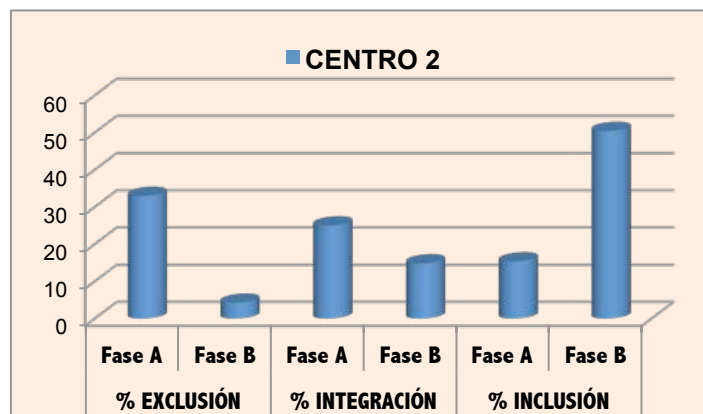


Figura V.83: Frecuencia del centro 2, según criterios.

Se trata del centro donde se ha producido una mayor ganancia inclusiva. Se parte de un porcentaje de intervenciones exclusivas muy alto en la fase A (66.15%; puntuación mayor en dicha fase), disminuyendo considerablemente en la fase B (0.99%). Se produce un aumento significativo de las intervenciones docentes inclusivas en la fase B con respecto a la fase A (65.84 -puntuación mayor- y 5.13%, respectivamente).

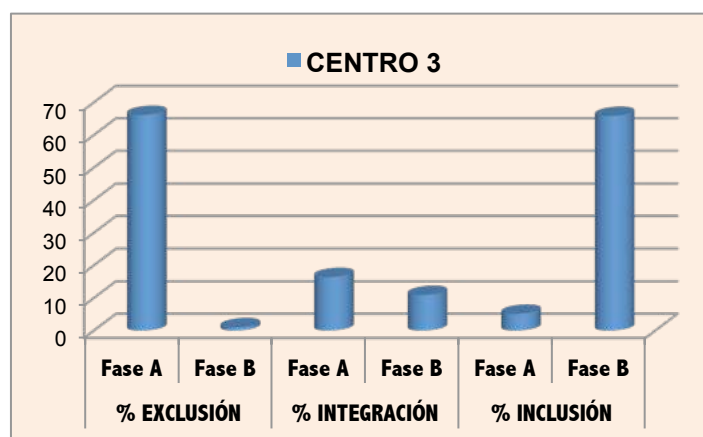


Figura V.84: Frecuencia del centro 3, según criterios.

Para la **duración** de los criterios o tiempo de permanencia en las mismas durante las sesiones, hemos obtenido los siguientes resultados:

Tabla V.58: Datos globales de porcentajes de centro x fase x criterio, relacionados con la duración o tiempo de permanencia de las categorías.

criterio/ centro/fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
CENTRO 1	9,39	0,00	21,14	6,15	50,84	81,95	18,63	11,91
CENTRO 2	49,56	16,08	25,74	12,24	9,63	54,84	15,07	16,84
CENTRO 3	80,82	0,30	11,47	12,78	3,98	81,94	3,73	4,98

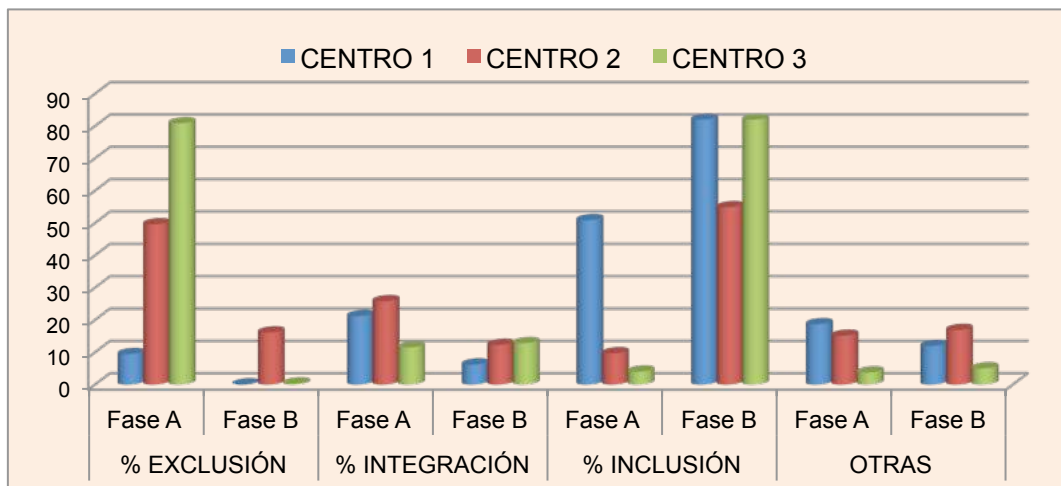


Figura V.85: Porcentajes de centro x fase x criterio, relacionados con la duración.

Globalmente, podemos decir que en los tres centros seleccionados para realizar la investigación se ha producido una disminución del tiempo de permanencia (duración) en exclusión del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Esta disminución es más acentuada en el centro 3. Asimismo, se ha producido un aumento considerable del número del tiempo de permanencia inclusiva del alumnado en la fase B con respecto a la fase A en los tres centros, siendo también este aumento más acentuado en el centro 3. Por tanto, independientemente del centro en el que hemos realizado la investigación, se ha producido una disminución en el tiempo de permanencia en exclusión a favor del aumento del tiempo de permanencia en inclusión.

Se presentan a continuación las puntuaciones z obtenidas en la comparación de las fases A y B para cada uno de los centros, para la duración:



Tabla V.59: Puntuaciones z para cada centro, teniendo en cuenta la duración.

criterio/ centro/ fase	% EXCLUSIÓN				% INTEGRACIÓN				% INCLUSIÓN			
	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P	Fase A	Fase B	Z	P
CENTRO 1	9,39	0,00	-	-	21,14	6,15	<b>36,441</b>	<b>0,0</b>	50,84	81,95	<b>-94,863</b>	<b>0,0</b>
CENTRO 2	49,56	16,08	<b>48,817</b>	<b>0,0</b>	25,74	12,24	<b>9,243</b>	<b>0,0</b>	9,63	54,84	<b>-118,183</b>	<b>0,0</b>
CENTRO 3	80,82	0,30	<b>130,397</b>	<b>0,0</b>	11,47	12,78	<b>-3,501</b>	<b>0,0</b>	3,98	81,94	<b>-215,919</b>	<b>0,0</b>
TOTAL	48551 47,96	5924 4,96			19377 19,14	12540 10,50			21034 20,78	88132 73,78		

 $\alpha = 0.01$  $\alpha = 0.01$  $\alpha = 0.01$ 

A continuación, se realizará un análisis global de la evolución de la faceta *centro* con relación a los criterios de exclusión, integración e inclusión, teniendo en cuenta la *duración* de dichos criterios:

Se produce un mayor porcentaje de tiempo en exclusión en la fase A en los tres centros (9.39, 49,56 y 80,82% -puntuación mayor-, respectivamente), con relación a la fase B (0.00, 4.24 -puntuación mayor- y 0.99 %, respectivamente). Se observa una mayor variación en la disminución del tiempo de permanencia en exclusión en el centro 3 (se pasa del 80.82% del tiempo en la fase A al 0.30% en la fase B).

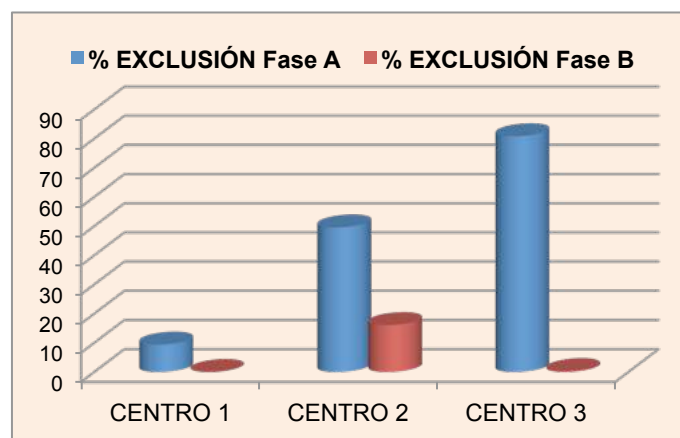


Figura V.86: Duración en exclusión, según centros.

Se observa un predominio de la duración en integración en el centro 2 (25.74%, que coincide con la puntuación mayor en esta fase). En general, se produce una disminución considerable de este criterio en la fase B, excepto en el centro 3, que aumenta ligeramente (pasa de un 11.47% a un 12.78%, correspondiéndose este último porcentaje con la puntuación mayor en esta fase). Globalmente, esta disminución se corresponde con un aumento del criterio inclusión en la fase B.

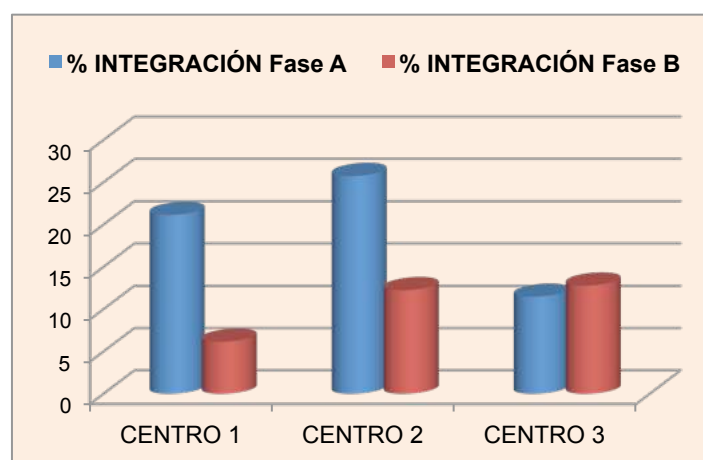


Figura V.87: Duración en integración, según centros.

Podemos observar que en la fase B se produce una mejora considerable del porcentaje de tiempo de permanencia en inclusión en los tres centros, sobre todo en los centros 2 y 3 (54.84% y 81.94% que, junto con la puntuación del centro 1 - 81.95%- conforman la puntuación mayor en esta fase); aunque en el centro 1 ya se partía con un porcentaje elevado de duración en inclusión (50.84%, que coincide con la puntuación mayor en la fase A).

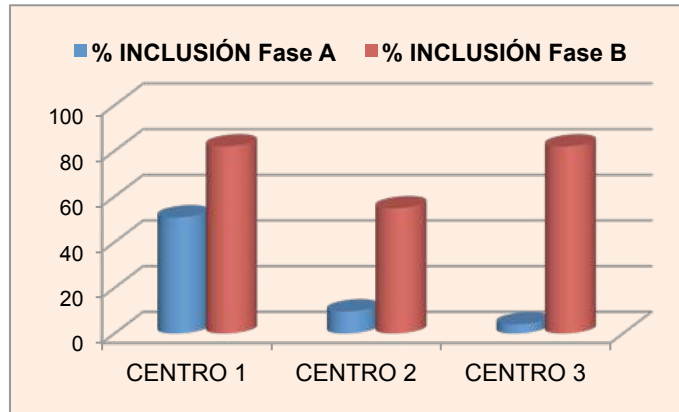


Figura V.88: Duración en inclusión, según centros.

A continuación, analizamos cada uno de los centros por separado:

Se observa un mayor porcentaje de duración en inclusión en la fase B con respecto a la fase A (81.95% y 50.84% -puntuaciones mayores en ambas fases-, respectivamente). También disminuye la duración en exclusión e integración en la fase B con respecto a la fase A en favor de la inclusión.

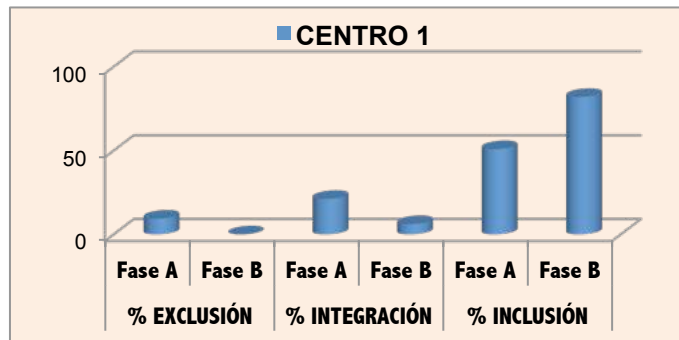


Figura V.89: Duración del centro 1, según criterios.

Se produce una disminución importante de la duración en exclusión en la fase A con respecto a la fase B (49.56% -puntuación mayor- y 16.08%, respectivamente). También se observa un aumento considerable en tiempo de permanencia en inclusión en la fase B con respecto a la fase A (54.84% -puntuación mayor- y 9.63%, respectivamente).

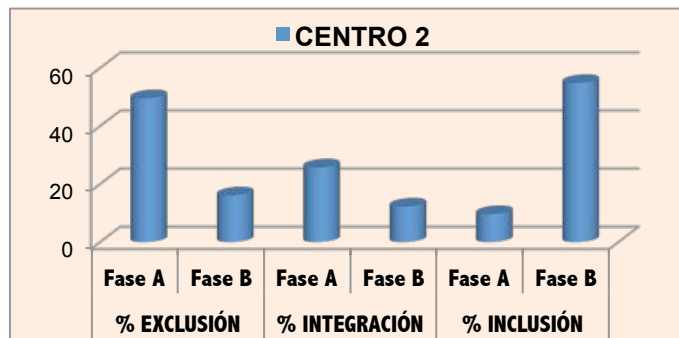


Figura V.90: Duración del centro 2, según criterios.

Es en este centro donde se produce una mayor ganancia de duración en inclusión. Se parte de un porcentaje de duración en exclusión muy alto en la fase A (80.82%, que coincide con la puntuación más alta en esta fase), que disminuye exponencialmente en la fase B (0.33%). También se produce un aumento significativo de la duración en inclusión en la fase B con respecto a la fase A (81.94% -puntuación mayor- y 3.98%, respectivamente), permaneciendo estable el porcentaje de permanencia en integración.

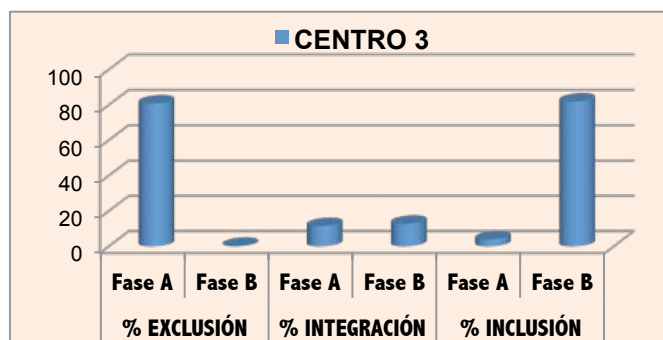


Figura V.91: Duración del centro 3, según criterios.

### V.1.3.7. Análisis y valoración de la participación inclusiva del alumnado con discapacidad motriz teniendo en cuenta la intervención docente

Para analizar y valorar los posibles cambios en la participación inclusiva del alumnado con DM en función de la intervención docente del profesorado-caso, teniendo en cuenta las fases en las que se realiza la observación (antes-después), se realizó un diseño de 3 facetas: profesor (P), fase (F) y criterio (C), siendo este diseño significativo, tanto si analizamos la *frecuencia* [ $F(59,2910)=64,66$ ;  $p<.0001$ ] como la *duración* de las conductas [ $F(59,2910)=34,38$ ;  $p<.0001$ ]. A continuación, se analizan los 3 modelos posibles: PF/C, PC/F, FC/P, teniendo en cuenta tanto la *frecuencia* como la *duración* de las conductas observadas.

- **Frecuencia:**

Tabla V.60: Modelo centro fase criterio (P, F, C), teniendo en cuenta la *frecuencia* de aparición de las conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de Cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr > F	% Varianza
profesor	5	442.317677	88.463535	33.53	<.0001	0
fase	1	0.743771	0.743771	0.28	0.5955	0
profesor*fase	5	31.019360	6.203872	2.35	0.0385	0
criterio	4	7201.960382	1800.490095	682.47	<.0001	70
profesor*criterio	20	2022.699299	101.134965	38.33	<.0001	22
fase*criterio	4	130.834994	32.708749	12.40	<.0001	2
profeso*fase*criterio	20	235.174652	11.758733	4.46	<.0001	6

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo FC/P para la faceta *profesor* ( $e^2= 0.987$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros casos de profesores es óptima.

Considerando la *frecuencia* de aparición de las conductas, el análisis de varianza muestra que el 70% de la variabilidad se asocia a la faceta criterio, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *profesor* muestra un 22% variabilidad y con la faceta *fase* muestra un 2% de variabilidad. Cuando interactúan las tres (*profesor x fase x criterio*), el análisis de varianza muestra un 6% de variabilidad. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula. Tanto el *criterio* como el *profesor* por separado se mostraron significativos, al igual que las interacciones *profesor x criterio*,

*fase x criterio y profesor x fase x criterio*; mientras que la *fase* por separado y la interacciones *profesor x fase* no se mostraron significativas.

- **Duración:**

Tabla V.61: Modelo centro fase criterio (P, F, C) teniendo en cuenta la duración de las conductas.

Fuente de variación	GL	Suma de cuadrados	Cuadrado de la media	F-Valor	Pr>F	% Varianza
<b>profesor</b>	5	341907.0	68381.4	0.71	0.6171	0
<b>fase</b>	1	149263.6	149263.6	1.55	0.2138	0
<b>profesor*fase</b>	5	29010.6176	5802.1	0.06	0.9976	0
<b>criterio</b>	4	442214.2	4411053.6	456.95	<.0001	87
<b>profesor*criterio</b>	20	7388339.5	369417.0	3.83	<.0001	2
<b>fase*criterio</b>	4	6801098.6	1700274.6	17.61	<.0001	6
<b>profeso*fase*criterio</b>	20	4646591.8	232329.6	2.41	0.0004	6

Se ha realizado un análisis de generalizabilidad (TG) según modelo FC/P para la faceta *profesor* ( $e^2 = 0.987$ ). Con este resultado podemos decir que la generalizabilidad a otros casos de profesores es óptima.

En este caso, el análisis de varianza muestra que el 87% de la variabilidad se asocia a la faceta criterio, mientras que dicha faceta en interacción con la faceta *profesor* aporta sólo un 2% de variabilidad. También aportan un 6% y de variabilidad las interacciones *fase x criterio* y *profesor x fase x criterio*, respectivamente. El resto de facetas, solas o en interacción, muestran una variabilidad nula. Asimismo, sólo el criterio por separado y su interacción con la faceta *fase* y la faceta *profesor* se mostraron significativas. Por lo tanto, podemos concluir que este modelo es significativo tanto si realizamos el análisis con la *frecuencia* como si lo realizamos con la *duración*.

Teniendo en cuenta que la faceta profesor (P) sólo resulta significativa por separado cuando utilizamos la *frecuencia*, hemos realizado un análisis pormenorizados de la misma. A continuación, se presentan los datos en *porcentajes* referidos a la evolución inclusiva del alumnado con DM teniendo en cuenta la intervención docente:

Tabla V.62: Porcentaje de la evolución inclusiva del alumnado con DM en las dos fases, teniendo en cuenta la intervención docente.

fase x criterio x PROFESOR		% P1	% P2	% P3	%P4	%P5	%P6	% TOTAL	
FASE A	% Duración (seg)	Exclusión	0.00	28.15	80.82	61.78	67.99	10.21	48551 (47.96)
		Inclusión	70.36	11.80	3.98	0.00	3.19	30.48	21034 (20.78)
		Integración	4.64	54.14	11.47	25.88	8.82	46.80	19377 (19.14)
		Otras	25.00	5.90	3.73	12.33	19.99	12.51	12880 (12.13)
		TOTAL	21583 (21.32)	10794 (10.66)	36412 (35.97)	12015 (11.87)	11379 (11.24)	9059 (8.95)	101242 (100.00)
	% Frecuencia	Exclusión	0.00	22.86	66.15	48.94	37.21	6.98	203 (29.21)
		Inclusión	67.32	8.57	5.13	0.00	23.26	16.28	214 (30.79)
		Integración	11.02	48.57	16.41	19.15	19.77	41.86	138 (19.86)
		Otras	21.65	20.00	12.31	31.91	19.77	34.88	140 (20.14)
		TOTAL	254 (36.55)	70 (10.07)	195 (28.06)	47 (6.76)	86 (6.19)	43 (6.19)	695 (100.00)

fase x criterio x PROFESOR		% P1	% P2	% P3	%P4	%P5	%P6	% TOTAL	
FASE B	% Duración (seg)	Exclusión	0.00	0.00	0.30	45.79	0.00	0.00	5924 (4.96)
		Inclusión	80.86	83.89	81.94	33.56	63.49	69.18	88132 (73.78)
		Integración	4.81	8.54	12.78	10.73	11.40	14.70	12540 (10.50)
		Otras	14.33	7.58	4.98	9.92	25.11	16.11	12857 (10.76)
		TOTAL	24497 (20.51)	13702 (11.91)	45282 (37.91)	12635 (10.58)	11590 (9.70)	11747 (9.83)	119453 (100.00)
	% Frecuencia	Exclusión	0.00	0.00	0.99	19.23	0.00	0.00	12 (1.59)
		Inclusión	71.37	68.83	65.84	28.85	61.48	42.86	477 (63.10)
		Integración	14.52	10.39	10.89	9.62	17.78	12.24	100 (13.23)
		Otras	14.11	20.78	22.28	42.31	20.74	44.90	167 (22.09)
		TOTAL	241 (31.88)	77 (10.19)	202 (26.72)	52 (6.88)	135 (17.86)	49 (6.48)	756 (100.00)

Los resultados de los análisis realizados son significativos para la frecuencia y la duración en la Fase A [ $X^2(15)=428,55$   $p<.0001$ ;  $X^2(15)=79985,14$ ;  $p<.0001$ ] y en la fase B [ $X^2(15)=159,12$ ;  $p<.0001$ ;  $X^2(15)=56849,33$ ;  $p<.0001$ ], respectivamente.

Observando la tabla V.62, podemos explicar los posibles cambios producidos en la participación inclusiva del alumnado con DM con relación a la intervención docente,

pudiendo analizar la efectividad de las estrategias utilizadas para posibilitar dicha inclusión. A partir de los resultados significativos vinculados con esta la tabla, analizaremos el porcentaje relacionado tanto con la *frecuencia* como con la *duración* de los *criterios*.

- **Frecuencia:**

Tabla V.63: Datos globales de porcentajes de profesor x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.

criterio/ profesor/ fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
P 1	0,00	0,00	11,02	14,52	67,32	71,37	21,65	14,11
P2	22,86	0,00	48,57	10,39	8,57	68,83	20,00	20,78
P3	66,15	0,99	16,41	10,89	5,13	65,84	12,31	22,28
P4	48,94	19,23	19,15	9,62	0,00	28,85	31,91	42,31
P5	37,21	0,00	19,77	17,78	23,26	61,48	19,77	20,74
P6	6,98	0,00	41,86	12,24	16,28	42,86	34,88	44,90
TOTAL	203 (29.21)	12 (1.59)	138 (19.86)	100 (13.23)	214 (30.79)	477 (63.10)	140 (20.14)	167 (22.09)

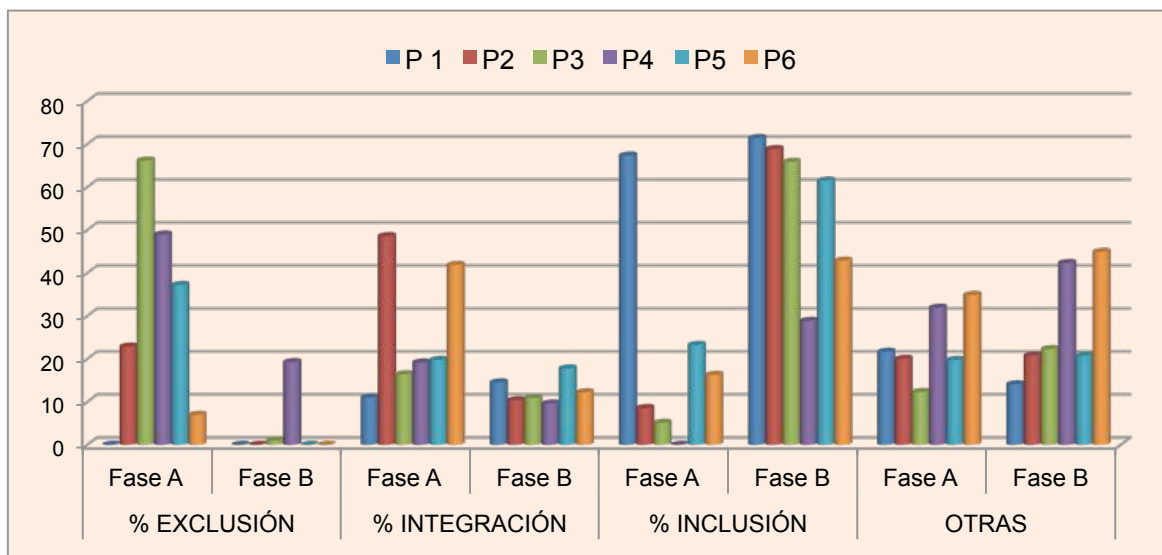


Figura V.92: Porcentajes de profesor x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.

En este apartado hemos optado por realizar un *análisis gráfico de los datos*, teniendo en cuenta que se trata de percibir las diferencias ocurridas individualmente.

Globalmente, podemos decir que en los seis casos de profesores seleccionados para realizar la investigación se ha producido una disminución del número de intervenciones docentes que han provocado la exclusión del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Esta disminución es más acentuada en P3. Asimismo, se ha producido un aumento considerable del número de intervenciones docentes que han provocado la participación inclusiva del alumnado en la fase B con respecto a la fase A en los 6 casos, siendo también este aumento más acentuado en P3. Por tanto, independientemente profesor, se ha producido una disminución del número de intervenciones que han provocado la participación exclusiva e integradora a favor de la inclusión.

A continuación, realizamos el análisis gráfico de la faceta *profesor* en relación a los criterios de exclusión, integración e inclusión, teniendo en cuenta la *frecuencia* de intervenciones docentes:

En general, se produce un mayor porcentaje de exclusión en la fase A en todos los casos de profesores estudiados, excepto en P1, cuya intervención docente nunca provoca exclusión del alumnado con DM (ni en la fase A ni en la B). Los mayores porcentajes de exclusión en la fase A se observan en P3 (con un 66.15% y que coincide con la puntuación mayor en esta fase), P4 y P5. Un 19.23 % (puntuación mayor en la fase B) de las intervenciones de P4 continúan provocando la exclusión de C4 en la fase B, aunque dicho porcentaje ha disminuido considerablemente con relación al de la fase A (48.94%). En el resto de casos, prácticamente no existen las intervenciones docentes que provoquen la exclusión del alumnado con DM.

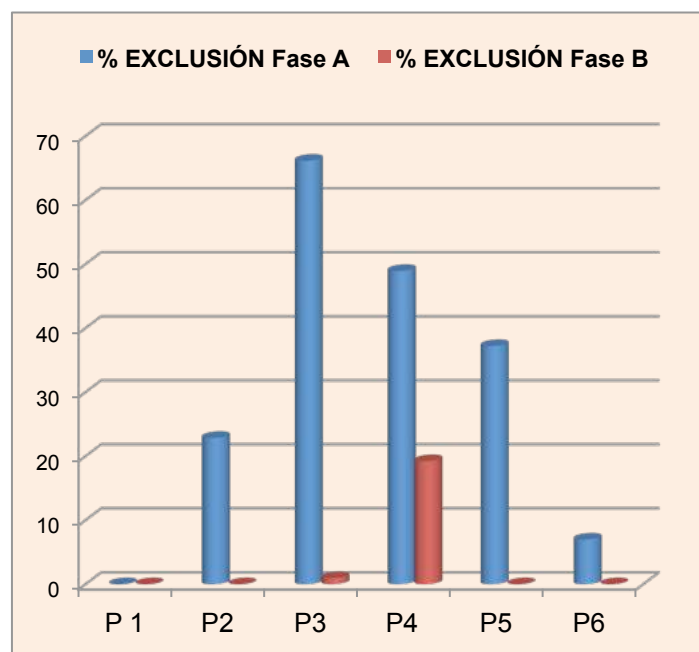


Figura V.93: Intervenciones excluyentes, según la frecuencia.

Se observa un predominio de la frecuencia en el porcentaje de intervenciones docentes integradoras en P2 en la fase A (48.57%, que coincide con la puntuación mayor en esta fase). En general, se produce una disminución del porcentaje de intervenciones integradoras en la fase B (más acentuado en P2 y P6), excepto en P1, que aumenta ligeramente, coincidiendo el porcentaje de P5 (17.24%) con la puntuación mayor en dicha fase.

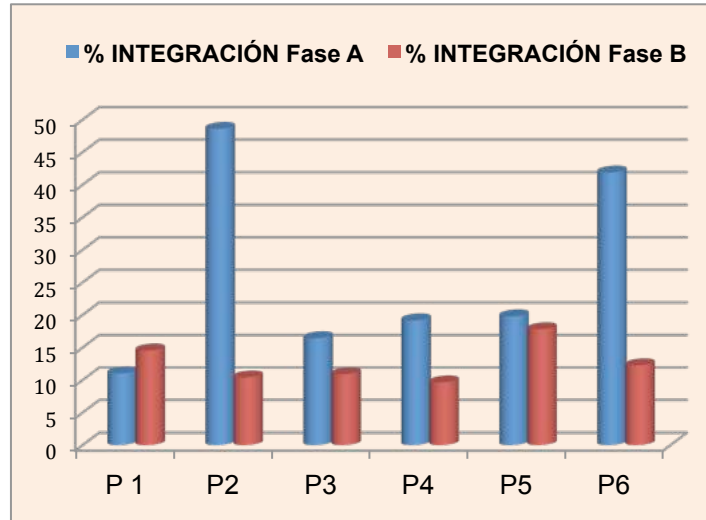


Figura V.94: Intervenciones integradoras, según la frecuencia.

Podemos observar que en la fase B se produce una mejora considerable del número de intervenciones inclusivas en todos los casos de profesores estudiados, salvo en P1 (cuyos porcentajes – 67.32% y 71.37%- coinciden con las puntuaciones mayores en la fase A y B, respectivamente); aunque en este caso ya se partía con un porcentaje elevado de intervenciones docentes inclusivas en la fase A.

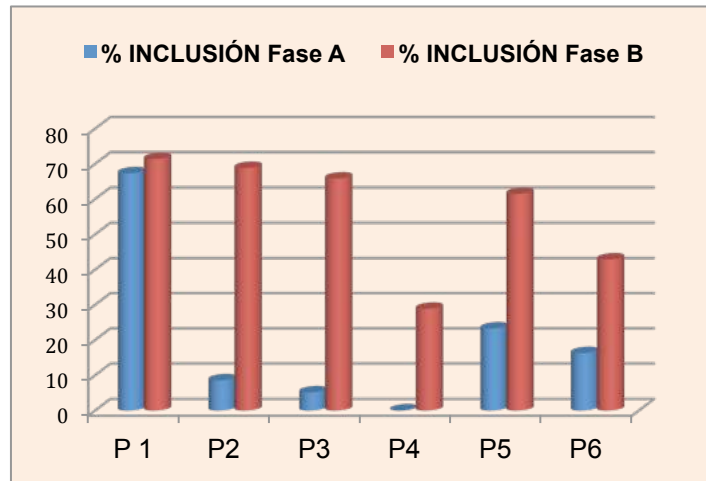


Figura V.95: Intervenciones inclusivas, según la frecuencia.

A continuación, analizamos cada caso docente por separado:

Se observa un aumento del porcentaje de intervenciones docentes inclusivas de P1 en la fase B con respecto a la fase A (71.37% y 67.32 %, respectivamente y que coinciden con las puntuaciones mayores en cada fase). Se constata, asimismo, la inexistencia de exclusión en las dos fases estudiadas.

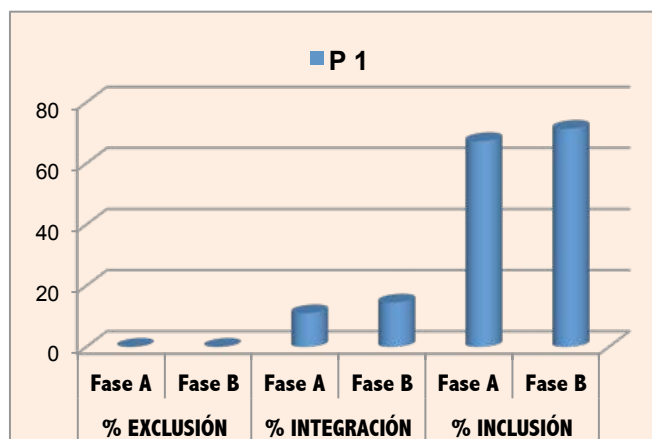


Figura V.96: Frecuencia de P1, según criterios.



Disminuyen las intervenciones docentes excluyentes en la fase B con respecto a la fase A (22.86 y 0.00%, respectivamente). Aumenta considerable el porcentaje de intervenciones docentes inclusivas en la fase B con respecto a la fase A (68.83 – puntuación mayor en esta fase- y 8.57%, respectivamente) y disminuye el porcentaje de la frecuencia de intervenciones integradoras (de 48.57% -puntuación mayor en la fase A- a 10.39% en la fase B) en favor de la inclusión.

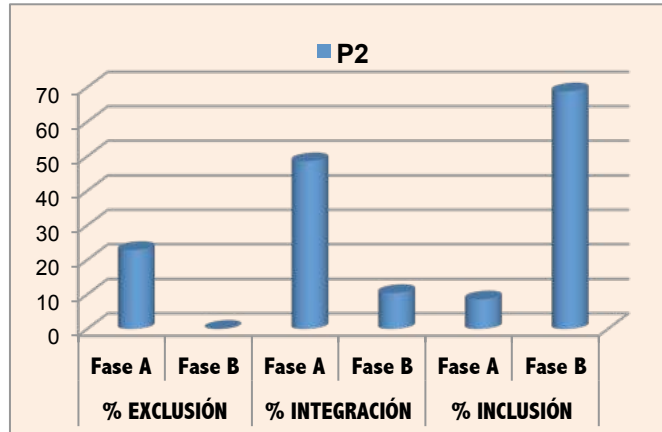


Figura V.97: Frecuencia de P2, según criterios.

Se trata del caso de docentes en el que se ha producido una mayor ganancia inclusiva. Se parte de un porcentaje de intervenciones docentes exclusivas muy alto en la fase A (66.15%, que coincide con la puntuación mayor en esta fase), disminuyendo considerablemente en la fase B (0.99%). Por otro lado, también se produce un aumento significativo de las intervenciones docentes inclusivas en la fase B con respecto a la fase A (65.84% -puntuación mayor- y 5.13%, respectivamente).

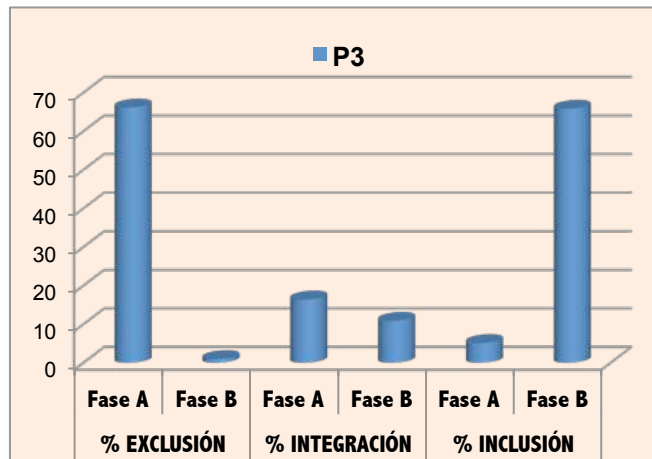


Figura V.98: Frecuencia de P3, según criterios.

Se observa una disminución importante del porcentaje de intervenciones excluyentes de P4 en la fase B con respecto a la fase A (48.94% -puntuación mayor en esta fase- y 19.23%, respectivamente). Asimismo, también se produce un incremento en el número de intervenciones docentes inclusivas en la fase B con respecto a la fase A (28.85% -puntuación mayor- y 0.00%). Se trata de un caso (P4) en el que se produce una mejora en su intervención docente desde un punto de vista inclusivo, aunque se observan dificultades en la inclusión de C4.

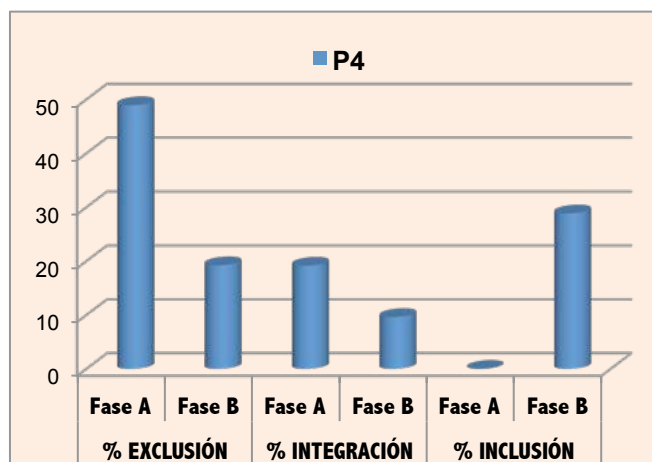


Figura V.99: Frecuencia de P4, según criterios.

Se observa una disminución importante del porcentaje de intervenciones excluyentes en la fase B con respecto a la fase A (37.21% - puntuación mayor- y 0.00%, respectivamente). Asimismo, también se produce un aumento en el porcentaje de intervenciones inclusivas en la fase B con respecto a la fase A (61.48% -puntuación mayor- y 23.26%, respectivamente).

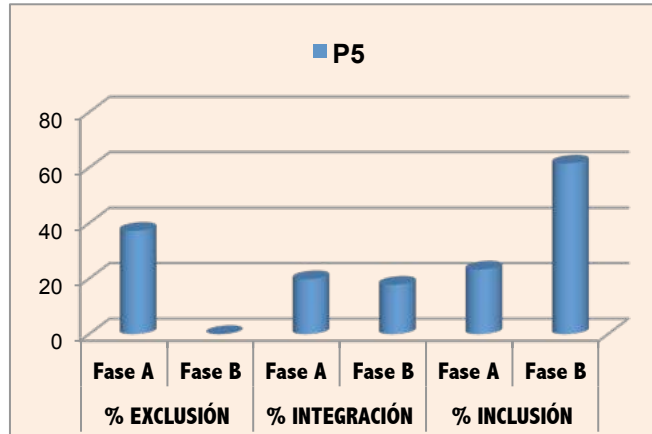


Figura V.100: Frecuencia de P5, según criterios.

Desaparecen las intervenciones docentes excluyentes en la fase B y se produce un aumento considerable en el porcentaje de intervenciones docentes inclusivas en la fase B con respecto a la fase A (42.86 – puntuación mayor- y 16.28%, respectivamente). Se destaca el predominio del porcentaje de la frecuencia de intervenciones integradoras en la fase A (41.86%), que coincide con la puntuación mayor en dicha fase, disminuyendo en la fase B a favor de la inclusión.

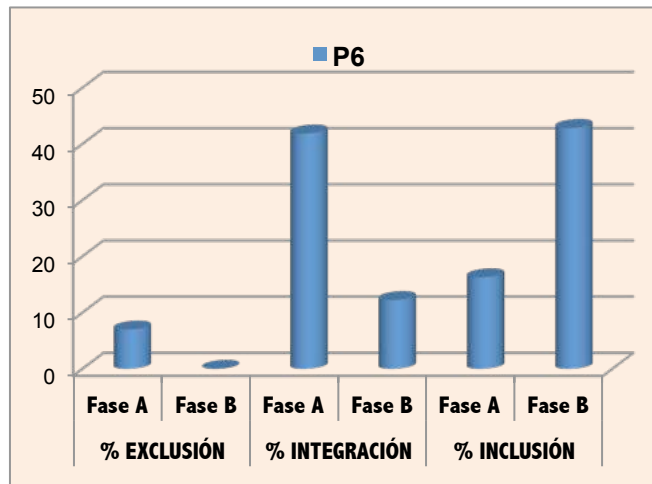


Figura V.101: Frecuencia de P6, según criterios.

- **Duración:**

Tabla V.64: Datos globales de porcentajes de profesor x fase x criterios relacionados con la duración o tiempo de permanencia de las categorías.

criterio/ profesor/ fase	% EXCLUSIÓN		% INTEGRACIÓN		% INCLUSIÓN		OTRAS	
	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B	Fase A	Fase B
P1	0,00	0,00	4,64	4,81	70,36	80,86	25,00	14,33
P2	28,15	0,00	54,14	8,54	11,80	83,89	5,90	7,58
P3	80,82	0,30	11,47	12,78	3,98	81,94	3,73	4,98
P4	61,78	45,79	25,88	10,73	0,00	33,56	12,33	9,92
P5	67,99	0,00	8,82	11,40	3,19	63,49	19,99	25,11
P6	10,21	0,00	46,80	14,70	30,48	69,18	12,51	16,11
TOTAL	48551 (47.96)	5924 (4.96)	19377 (19.14)	12540 (10.50)	21034 (20.78)	88132 (73.78)	12880 (12.13)	12857 (10.76)

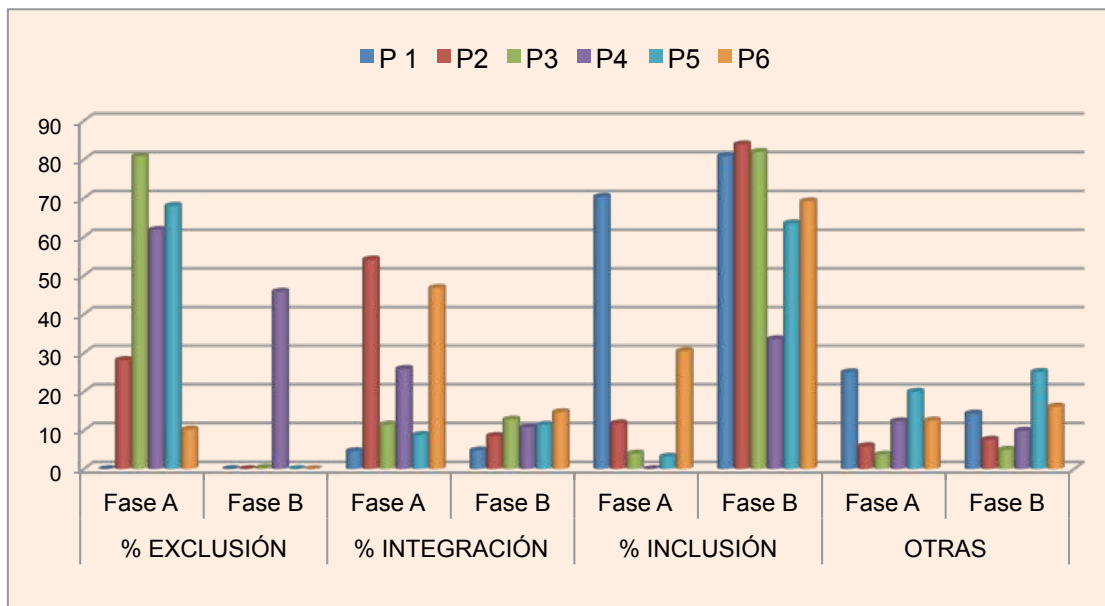


Figura V.102: Porcentajes de profesor x fase x criterio, relacionados con la duración.

En este apartado hemos optado por realizar un *análisis gráfico de los datos*, teniendo en cuenta que se trata de percibir las diferencias ocurridas individualmente.

Globalmente, podemos decir que en los 6 casos de profesores seleccionados para realizar la investigación se ha producido una disminución del tiempo de permanencia (duración) en exclusión del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Esta disminución es más acentuada en P3 y P5 y menos en P4. Asimismo, se ha producido un aumento considerable del número del tiempo de permanencia inclusiva del alumnado en la fase B con respecto a la fase A en todos los casos, siendo este aumento más acentuado en P2 y P3. Por tanto, independientemente del caso de profesor estudiado, se ha producido una disminución en el tiempo de permanencia en exclusión a favor del aumento del tiempo de permanencia en inclusión.

A continuación, realizamos el análisis gráfico de la faceta *profesor* en relación a los criterios de exclusión, integración e inclusión, teniendo en cuenta la *duración* o tiempo de permanencia en estos criterios:

Se produce un mayor porcentaje de tiempo en exclusión en la fase A en todos los casos de profesores estudiados, excepto en P1 (no hay exclusión en ninguna fase), resaltando el porcentaje de P3 (80.82%, que coincide con la puntuación mayor en dicha fase). Se observa también una mayor variación en la disminución del tiempo de permanencia en exclusión en P3 y P5 y una variación menor en P4 (sigue habiendo un 45.79% del tiempo en exclusión en la fase B, que se corresponde con la puntuación mayor en dicha fase). Aunque parece que existen dificultades en la intervención docente inclusiva de P4, se observa mejoría en la misma, teniendo en cuenta que no todos los procesos de inclusión ocurren de la misma forma y al mismo ritmo.

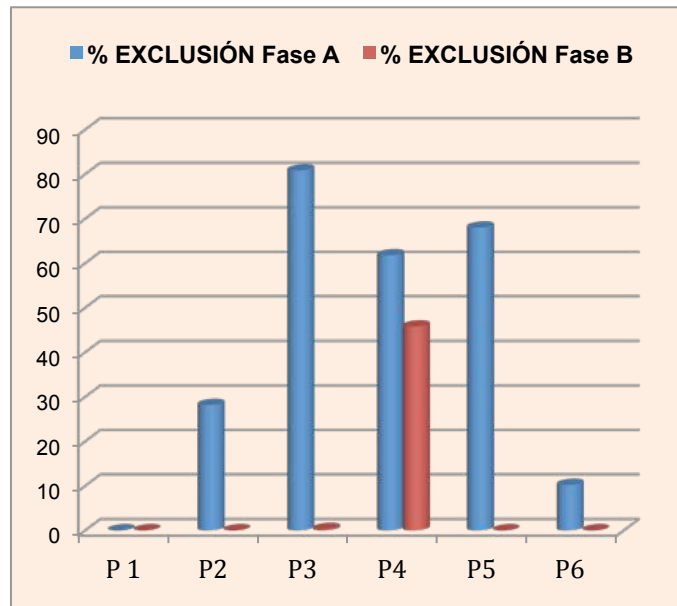


Figura V.103: Intervenciones excluyentes, según la duración.

Se observa en P2 un predominio del porcentaje de duración en situación de integración en la fase A (54.14%, que coincide con la puntuación mayor en dicha fase). También se destaca el caso de P6 en la misma fase, con un 46.8% del tiempo en integración. Dichos porcentajes disminuyen drásticamente en la fase B a favor de la inclusión, destacando el porcentaje de P6 (14.70%) como puntuación mayor para dicha fase.

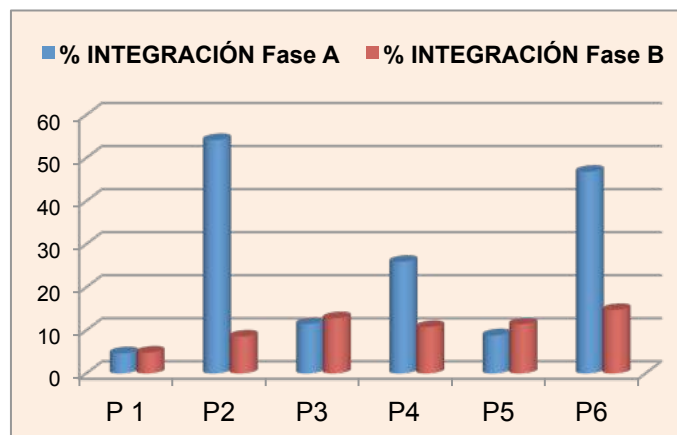


Figura V.104: Intervenciones integradoras, según la duración.

Podemos observar que en la fase B se produce una mejora considerable del tiempo de permanencia en inclusión en todos los casos, sobre todo en P2 (83.89%, que coincide con la puntuación mayor en esta fase), P3, P5 y P6, aunque en P1 (70.35%, que coincide con la puntuación mayor en esta fase) ya se partía con un porcentaje elevado de duración en inclusión.

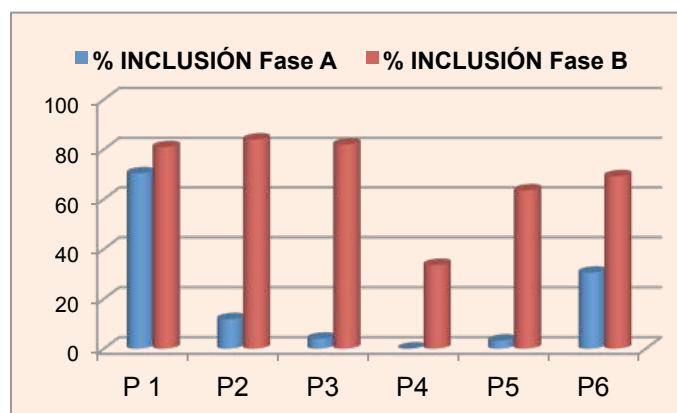


Figura V.105: Intervenciones inclusivas, según la duración.

A continuación, analizamos cada caso de *profesores* por separado:

En P1 se constata un mayor porcentaje de duración en inclusión (tanto en la fase A como en la B) (70.36% y 80.86%, respectivamente) con relación a la exclusión, que es inexistente en las dos fases. Dichos porcentajes se corresponden con las puntuaciones mayores en las mencionadas fases.

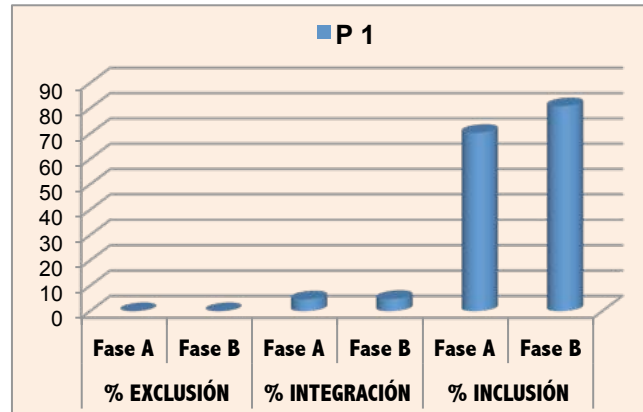


Figura V.106: Duración de P1, según criterios.

En P2 se produce una disminución importante de la duración en exclusión en la fase A con respecto a la fase B (28.15% y 0.00%, respectivamente). Asimismo, se observa un aumento considerable en tiempo de permanencia en inclusión en la fase B con respecto a la fase A (83.89% -puntuación mayor- y 11.08, respectivamente). Se destaca, asimismo, la duración en integración en la fase A (54.14%, que coincide con la puntuación mayor en dicha fase).

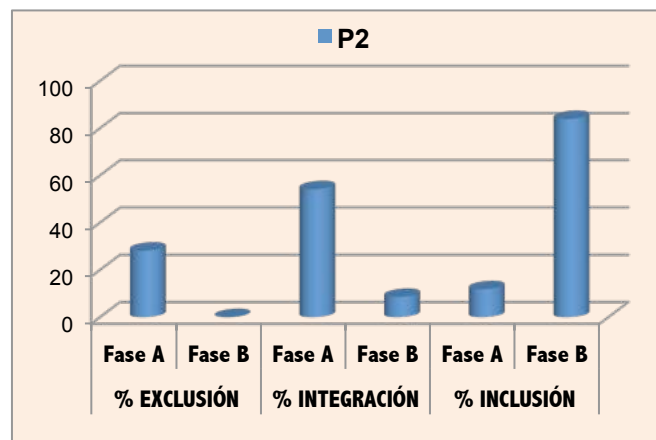


Figura V.107: Duración de P2, según criterios.

Se trata del caso de profesor donde se ha producido una mayor ganancia de duración inclusiva. Se parte de un porcentaje de tiempo de permanencia en exclusión muy alto en la fase A (80.82%, que se corresponde con la puntuación mayor en esta fase), que disminuye exponencialmente en la fase B (0.33%). Por otro lado, también se produce un aumento significativo del tiempo de permanencia en inclusión (duración) en la fase B con respecto a la fase A (81.94 -puntuación mayor- y 3.98%, respectivamente).

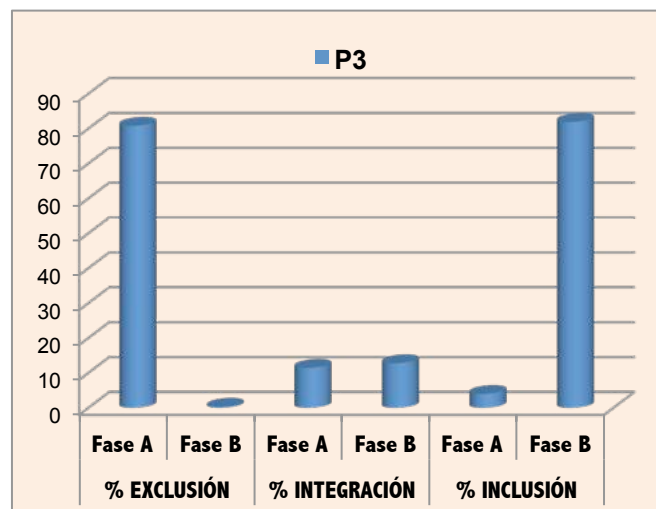


Figura V.108: Duración de P3, según criterios.

En P4 se observa una ligera disminución del porcentaje de duración o tiempo de permanencia en exclusión en la fase A con respecto a la fase B (61.78% y 45.79%, respectivamente), que coinciden, respectivamente, con las puntuaciones mayores en cada fase. Asimismo, se produce una mejora considerable de la duración o tiempo de permanencia en inclusión en la fase B con respecto a la fase A (33.56 y 0.00%, respectivamente).

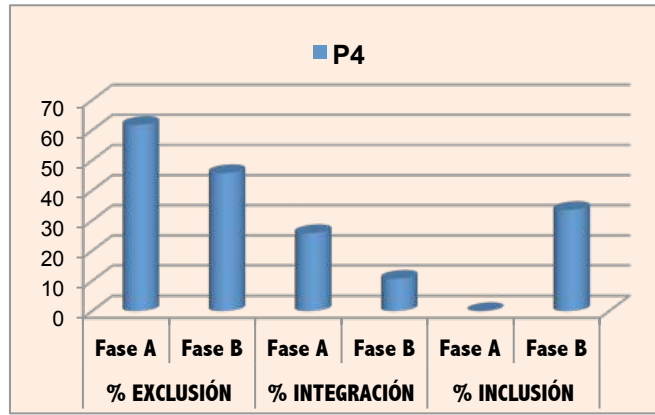


Figura V.109: Duración de P4, según criterios

En P5 se constata una gran disminución en el porcentaje de duración y tiempo de permanencia en exclusión de la fase A con respecto a la fase B (67.99% -puntuación mayor- y 0.00%). Asimismo, se produce una mejora del porcentaje de duración o tiempo de permanencia en inclusión en la fase B con respecto a la fase A (63.49% -puntuación mayor- y 3.19%).

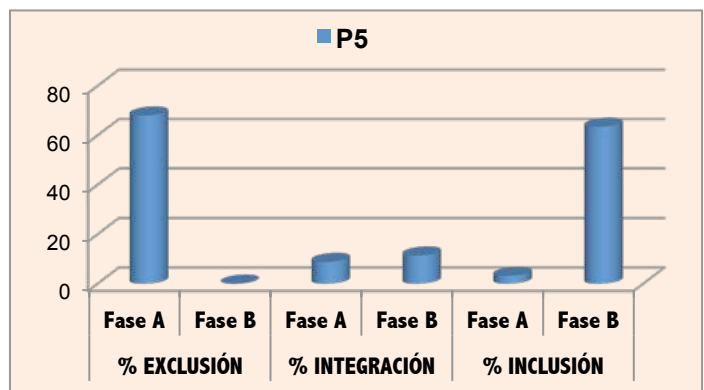


Figura V.110: Duración de P5, según criterios.

En P6 se produce una disminución de la duración o tiempo de permanencia en exclusión en la fase B con respecto a la fase A (10.21% y 0.00%). Asimismo, se observa un aumento del porcentaje de duración o permanencia en inclusión en la fase B con respecto a la fase A (69.18% -puntuación mayor- y 30.48%, respectivamente). Destaca el porcentaje de duración en la fase A (46.8%), que coincide con la puntuación mayor en dicha fase.

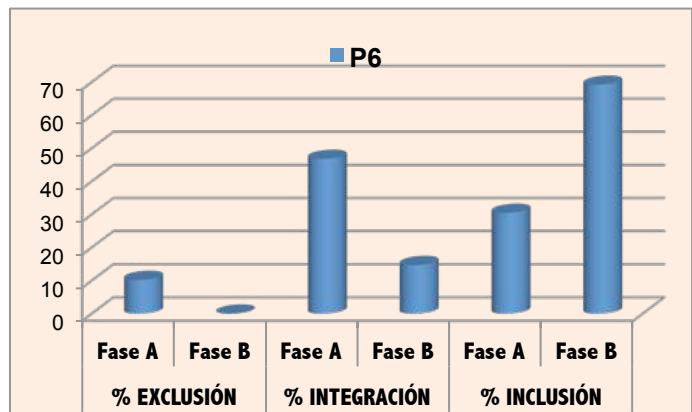


Figura V.111: duración de P6, según criterios.

En resumen, podemos decir que, en general, se produce un incremento de las intervenciones docentes inclusivas en la fase B con respecto a la fase A de la investigación, aunque en distinto grado según el caso de docente analizado y teniendo en cuenta tanto la frecuencia de las intervenciones como la duración o el tiempo de permanencia en situación de inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.

## V.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

### V.2.1. Análisis de los criterios de credibilidad de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa ha sido objeto de cuestionamientos sobre la fiabilidad y validez de sus resultados al utilizarse razonamientos basados en postulados de racionalidad positivista. Ante este panorama, Guba (1989) plantea cuatro criterios para valorar la credibilidad de una investigación: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Estos criterios adquieren distinta denominación y sentido en función de la orientación metodológica, como se observa en la tabla V.65:

Tabla V.65: Terminología empleada sobre la credibilidad de la investigación en función de la metodología empleada

Criterios (Guba, 1989)	Metodología cuantitativa	Metodología cualitativa
<b>Veracidad</b>	Validez interna	Credibilidad
<b>Aplicabilidad</b>	Validez externa/generalización	Transferibilidad
<b>Consistencia</b>	Fiabilidad	Dependencia
<b>Neutralidad</b>	Objetividad	Confirmabilidad

A continuación se justifica cada uno de estos criterios que acreditan la credibilidad en este estudio, para resaltar con ello que existen evidencias que respaldan la validez de nuestros resultados, a pesar de la gran complejidad que presentan:

- **Del valor de verdad a la credibilidad de la investigación cualitativa:** Para dar credibilidad a nuestra investigación, se han utilizado los siguientes procedimientos:
  1. *El trabajo prolongado:* La toma de datos de la investigación se lleva a cabo de forma continuada a lo largo del curso escolar 2005/06. Con ello, se procuró tener un mayor conocimiento sobre el contexto de nuestro objeto de estudio: la inclusión del alumnado con DM en EF.
  2. *Observación persistente:* Este ha sido uno de los aspectos fundamentales de nuestro estudio. Podemos decir que hemos usado la observación como fuente principal de obtención de los datos, constituyendo una labor que exigió mucho esfuerzo y complicidad con el profesorado y alumnado participante. Ha sido el propio doctorando el que ha procurado que todo el proceso se desarrollara según el protocolo de investigación previsto

3. *La triangulación*: Se han analizado y contrastado los datos provenientes de las sesiones del SCIA. Estos datos se han triangulado con los de los cuestionarios del alumnado (opinión sobre la inclusión y autoconcepto) y la observación sistemática. Las programaciones de aula del profesorado, analizadas en el contexto del SCIA, también han sido consideradas en este proceso de triangulación. Así, nuestro objetivo fue analizar la propuesta de intervención docente a partir de las tareas planteadas en dicha programación y proponer, de forma colaborativa, respuestas a los problemas planteados por los docentes con relación a la inclusión del alumnado con DM en EF.
- **De la aplicabilidad a la transferencia de la investigación naturalista**: Lejos de pretender la generalización, esta investigación tiene como objetivo el poder transferir los resultados a otros contextos educativos similares. Este proceso lo llevaremos a cabo a través de varios procedimientos: Proceso de *recogida de datos* cualitativos a través del SCIA, la observación y las programaciones de aula del profesorado; además una *descripción exhaustiva* del proceso de la investigación, que incluye tanto el contexto como los casos que han participado y cuyos datos podrán transferirse a otros contextos similares. Con respecto a esto último, no se pretende generalizar, sino “maximizar la mayor cantidad de información abierta al escrutinio público” (Guba, 1989, p.160)
  - **De la consistencia a la dependencia de la investigación naturalista**: Teniendo en cuenta que en ciencias sociales es extremadamente complicado poder conseguir una alta consistencia en la investigación, consideramos los siguientes procedimientos para lograr un buen grado de dependencia en nuestra investigación:
    1. *Delimitación del contexto de la investigación*: En el capítulo del método y, más concretamente, en el apartado de los *participantes* se ha descrito la población y el contexto en el que se ha desarrollado nuestra investigación.
    2. *Identificación y descripción de las técnicas de recogida de datos*, tanto cuantitativas (escalas y observación sistemática) como cualitativas (análisis de contenido)
    3. *Planteamiento y justificación de la investigación por parte del investigador*. Esta investigación se justifica por la necesidad de resolver un problema de la práctica educativa del profesorado que ha participado en la experiencia: cómo mejorar la participación del alumnado con DM en las clases de EF.



- **De la neutralidad a la confirmabilidad de la investigación naturalista:** Este criterio tiene que ver con la objetividad de los datos y los procedimientos. Para justificarlo se han tenido en cuenta prácticamente los mismos aspectos considerados en los criterios anteriores: triangulación, observación, trabajo prolongado, delimitación del contexto de la investigación, transferencia, dependencia... Los resultados de la investigación están relacionados con los sujetos y las condiciones de investigación y no son consecuencia del sesgo del investigador. En la investigación naturalista hablaremos, por tanto, de la confirmabilidad de los datos, más que de la neutralidad del investigador o sus métodos.

### V.2.2. El informe del seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA)

Para contextualizar el análisis cualitativo del contenido del SCIA, realizado mediante el programa ATLAS.ti 6.2, se presentan los porcentajes de los datos globales extraídos de las dimensiones y categorías vinculadas a la atención a la diversidad (exclusión, integración e inclusión). El primer aspecto a considerar es que a lo largo de las diez sesiones del seminario se han realizado 195 propuestas vinculadas a las categorías consideradas en estas tres dimensiones. En la figura V.112, se presentan los porcentajes de las principales dimensiones y categorías del estudio.

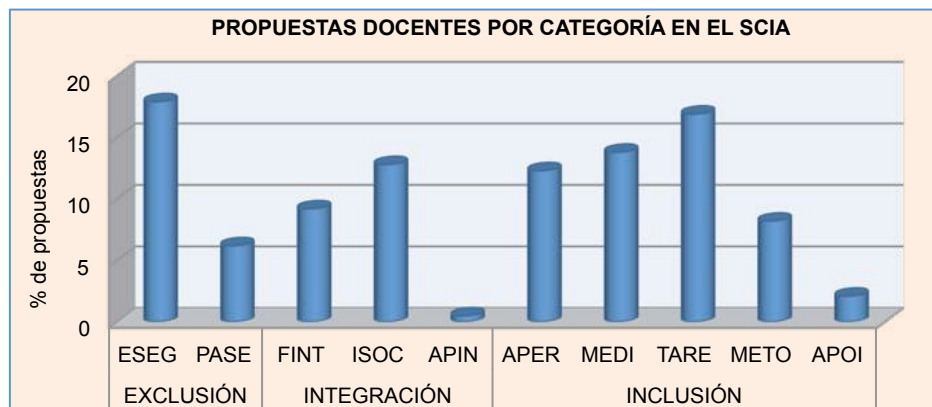


Figura V.112: Porcentaje de propuestas docentes del SCIA vinculadas con las principales dimensiones y categorías de análisis.

Globalmente, los docentes han realizado propuestas considerando las categorías vinculadas con los tres criterios principales (exclusión, integración e inclusión). En un principio, parece que todo está muy repartido, aunque si analizamos dichas propuestas por criterios, observamos un predominio de las propuestas inclusivas sobre las excluyentes e integradoras (ver figura V.113).

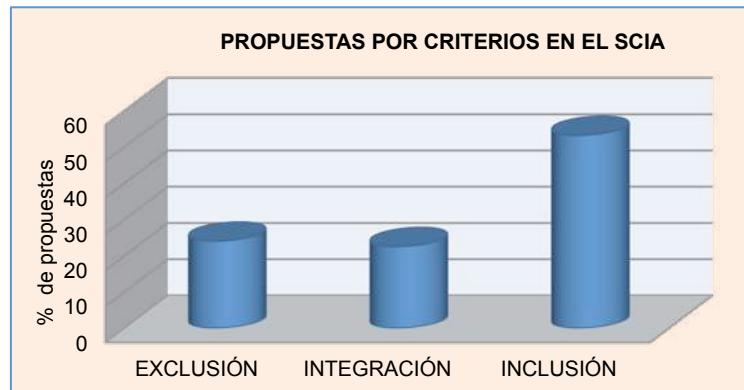


Figura V.113: Porcentaje de propuestas docentes realizadas en el SCIA, según criterios.

Si consideramos el conjunto de las 10 sesiones del SCIA, desde una perspectiva diacrónica, observamos que las propuestas excluyentes e integradoras son las que predominan al comienzo del SIAC, mientras que las propuestas inclusivas destacan a partir de la cuarta sesión. Así, a medida que el profesorado se ha ido familiarizando con las estrategias didácticas y se han ido resolviendo los problemas de la práctica de manera colaborativa, las propuestas también se han ido vinculando con la inclusión, desapareciendo la exclusión y prácticamente la integración en las últimas sesiones, como se observa en la figura V.114. Un aspecto interesante a resaltar es el aumento de la participación del profesorado en el SIAC que se produjo en las sesiones 4 y 5. Esto es debido, principalmente, a que, una vez superada la fase de información inicial, se comienzan a tomar decisiones conjuntas sobre los distintos diseños previos del profesorado, es decir, sobre la propuesta de tareas. Aunque todavía se observan dificultades, no es menos cierto que gracias a la discusión en el grupo, el aumento de las propuestas inclusivas es considerable en estas sesiones.

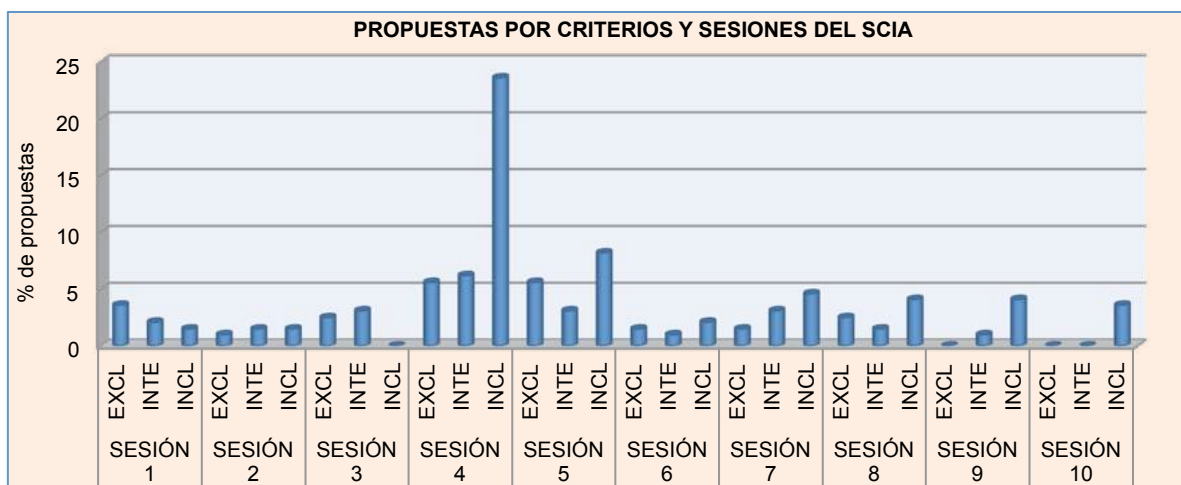


Figura V.114: Porcentaje de propuestas docentes teniendo en cuenta los criterios y las sesiones del SCIA.

A continuación, se presenta la evolución a lo largo de las sesiones del SCIA de las propuestas docentes relacionadas con los criterios generales considerados. Se observa un predominio de las propuestas excluyentes e integradoras en las primeras sesiones y de las propuestas inclusivas en las últimas. La desaparición de las propuestas excluyentes en las dos últimas sesiones del seminario constituye un indicador importante que nos muestra como el profesorado ha conseguido mejorar la participación activa del alumnado con DM en sus clases de EF. Esto puede interpretarse como un efecto de la labor formativa desarrollada en el SCIA.

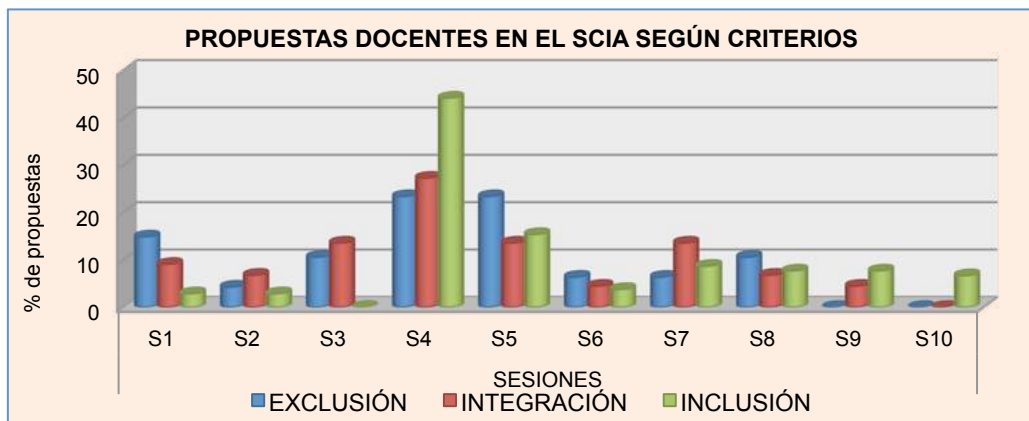


Figura V.115: Evolución del porcentaje de propuestas excluyentes, integradoras e inclusivas a lo largo de las sesiones del SCIA.

Seguidamente, se presentan los resultados por categorías vinculados con cada uno de los casos de docentes que han participado en esta investigación. Se observa que dentro del SCIA cada uno ha tenido una evolución distinta, a pesar de que dentro del seminario se trataba una problemática común. Es una prueba evidente de la complejidad de la intervención docente en vinculada con la inclusión del alumnado con DM y, también, de la presencia de diversidad en el pensamiento, compromiso, problemática concreta, etc.

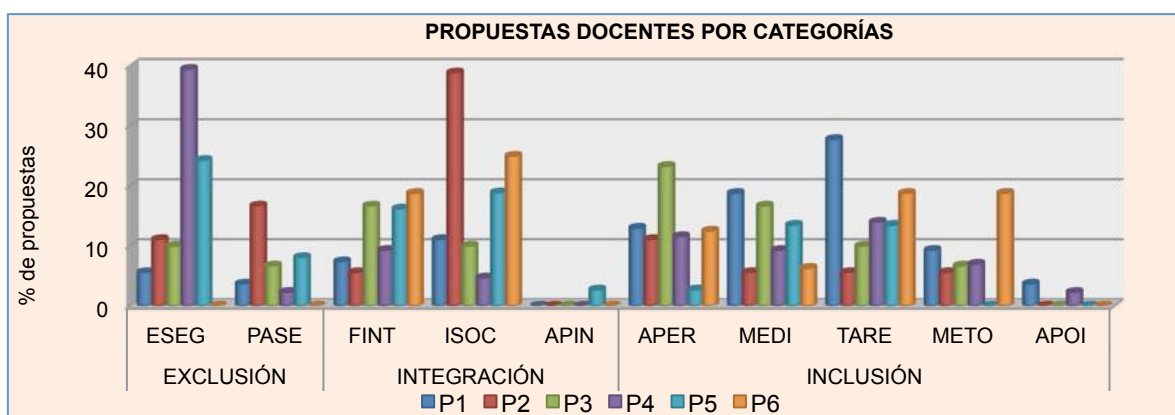


Figura V.116: Porcentaje de propuestas docentes y vinculadas a las distintas categorías consideradas.

En general, podemos observar un predominio de propuestas excluyentes en P4 y P5, mientras que en P2 prevalecen las propuestas integradoras. También se constata el predominio de propuestas inclusivas e integradoras en P3 y P6, mientras que en P1 prevalecen las propuestas inclusivas.

Estas cuestiones las podemos observar con mayor claridad cuando se presentan los porcentajes de propuestas globales realizadas en el SCIA, según los tres criterios considerados, teniendo en cuenta los casos de docentes:

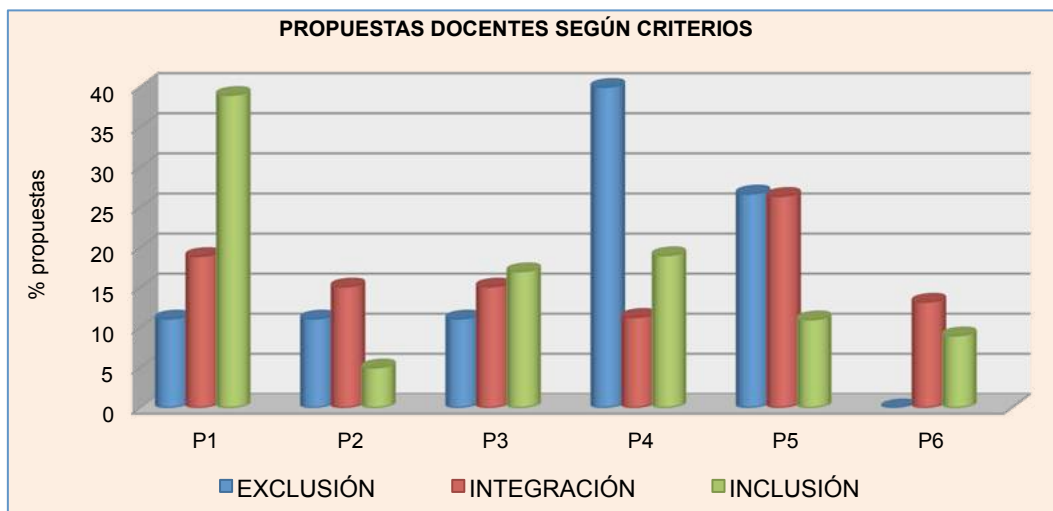


Figura V.117: Resultados de las propuestas docentes en el SCIA, teniendo en cuenta los criterios.

Este primer análisis descriptivo nos permite contextualizar e interpretar mejor las propuestas docentes realizadas en el SCIA. Así, se constata la presencia de la mayoría de las categorías en los distintos momentos del seminario, predominando las propuestas excluyentes e integradoras en las primeras sesiones del SCIA y las inclusivas en las sesiones finales. Esto puede interpretarse como un efecto del trabajo realizado en el seminario y que va a permitir que los docentes dispongan de las herramientas adecuadas para poder afrontar la intervención docente en la segunda fase desde una perspectiva más inclusiva. Por otro lado, se observa un distinto aprovechamiento del trabajo realizado en el seminario debido, fundamentalmente, a la gran diversidad de intereses, inquietudes y perspectivas del profesorado participante. Esta cuestión la podemos observar en los distintos porcentajes de propuestas realizadas teniendo en cuenta las categorías consideradas.

Con la finalidad de presentar la información del SCIA de forma organizada, utilizamos, por este orden, descripciones por categorías, una matriz descriptiva como síntesis y una

red conceptual. Autores como Losada y López-Feal (2003) coinciden en considerar estas tres formas como las más frecuentes para presentar los datos cualitativos.

En primer lugar, se presenta una **descripción por categorías**, donde se exponen las referencias más significativas del profesorado sobre los distintos aspectos tratados en el SCIA y vinculados con las distintas dimensiones de nuestro sistema de categorías cualitativo.

## 1. Sobre las concepciones previas

Este criterio trata de recoger las referencias del profesorado sobre diversas nociones previas, creencias o experiencias prácticas vinculadas con la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Hemos considerado tres categorías dentro de este criterio: incompetencia percibida, formación específica y contexto profesional. Veamos cada una de ellas por separado.

### 1.1. **Incompetencia percibida (INPE)**

En esta categoría, se recogen las referencias del profesorado sobre nociones previas o dificultades relacionadas con la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Así, en una *reunión previa* (sesión 0)<sup>4</sup>, donde se entrega documentación básica y se presenta al profesorado que va a formar parte del proyecto de investigación, se realiza también una puesta en común sobre los problemas que encuentran los docentes para incluir al alumnado con DM en sus clases.

*Una dificultad importante es la falta de información previa sobre la competencia motriz a nivel global, clave para poder comenzar la intervención docente. También, la gran complejidad que, por su diversidad, presenta la DM (P1S0).*

*A esto se le añade la falta de hábitos de trabajo relacionados con la inclusión y sobre como atender a la diversidad de forma general en nuestra materia (P3S0).*

*Una cuestión que creo que va a influir en la inclusión es la madurez y la actitud del grupo a la hora de asumir determinados roles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos momentos lo veo bastante complicado (P4S0).*

---

<sup>4</sup> Sesión celebrada el 15/12/2005

En las primeras sesiones del SCIA prevalece la incertidumbre sobre nuestro objeto de estudio y las estrategias que podría utilizar para incluir al alumnado con DM en sus clases. Incluso sobre la propia naturaleza de la investigación que estábamos realizando.

*La inclusión consiste en integrar al chico como uno más ¿no? (P4 S1)<sup>5</sup>. Me gustaría saber qué es esto de ecológico o naturalista (P2S1)... Yo creo que esto de la inclusión va más allá de la integración. Me parece a mí algo más completo (P1S1)... Yo creo que se trata de crear un contexto más normalizado, más todos iguales (P3S1)... Me gustaría saber en qué consiste la inclusión ¿es igual que la integración? En estos momentos no soy capaz de distinguirlo (P2S2)... ¿Qué diferencias reales existen entre la exclusión, la integración y la inclusión?(P5S5).*

También existieron bastantes dificultades para identificar el nivel competencial de partida del alumnado con DM, aspecto fundamental para posibilitar la inclusión.

*Sólo participa cuando le interesa. Cuando le pregunté si podía mover las manos para facilitar su participación en una tarea me dijo que no. Luego le pregunto al auxiliar educativo que suele acompañarlo y me dice que si puede. El otro día le lancé un balón de foam al cuerpo y movió las manos para recepcionarlo... A partir de aquí, observo que puede realizar más cosas de las que yo pensaba en un principio (P4S1).*

Otro aspecto clave a tener en cuenta es que cualquier análisis de la intervención debe hacerse a partir de la tarea concreta que se diseñe para el grupo. Al comienzo, se realizaron planteamientos generales que no facilitaron dicho análisis. Poco a poco fuimos interiorizando que la respuesta a la participación del alumnado con DM estaba en la reflexión que íbamos a tener en el SCIA.

*Cuando nos desplazamos con una silla o con un andador y tengamos planificadas tareas con balones o con implementos, supongo que habrá dificultades para botar o golpear un móvil ¿no? ¿cómo actuaremos? (P1S1).*

Algunos docentes manifestaron también su preocupación por el riesgo que para la integridad física pudiera tener la participación del alumnado con DM, y que esta era una de las causas por la que dicho alumnado no solía participar activamente en las clases. Este suele ser también un aspecto que puede influir en la actitud del docente hacia la inclusión.

---

<sup>5</sup> P4=caso docente n.º 4; S1=1.ª sesión del SCIA

*A menudo me preocupo mucho porque en clase ocurren muchas situaciones de riesgo que, aunque tengamos un cierto control sobre ellas, pueden causar lesiones a este alumnado con dificultades que va en silla de ruedas. No quiero tener problemas en este sentido. Es probable que este sea una de las razones por las que no he insistido demasiado en su implicación activa en la dinámica de la clase (P2S4)... Cuando la silla es eléctrica se complica más la cosa. El temor a que haya un accidente que complique aún más su salud es algo que me preocupa mucho. Esto nos lleva, sin querer, a acomodarnos, es decir, a no exigir a este alumnado lo mismo que al resto (P4S1).*

También podemos encontrar referencias relacionadas con propuestas alejadas de la inclusión, propia de este comienzo del SCIA.

*Mi propuesta sería crear un pequeño grupo en la clase que trabaje de forma distinta y más individualizada con el alumnado que tenga discapacidad motriz (P5S0).*

La discusión sobre algunos artículos de referencia (Ríos, 2004) nos ayudó a concretar estas cuestiones y a sentar las bases para comprender la dinámica que adoptaríamos en las siguientes sesiones del seminario, que no era otra que la de analizar las tareas contempladas en las distintas programaciones y debatir su alcance inclusivo, es decir, cómo el alumnado con DM podría participar de forma activa en las tareas propuestas para todo el alumnado. Además, que todos juntos íbamos a buscar las soluciones a los problemas de todos, no sólo los propios, ya que se trataba de una dinámica colaborativa. Se trata de cuestiones que necesitaron algún tiempo para ser interiorizadas.

*Entonces... ¿Qué tengo que hacer para adaptar las tareas a C4?. Estas son las tareas que voy a hacer con mi grupo... ¿qué puedo hacer para que pueda incluirse entonces?(P4S2).*

*Aunque todo esto parece muy interesante, habrá que negociar mucho con el alumnado para que esto pueda llevarse a la práctica ¿no? (P5S2).*

*Todo esto es nuevo para mí. No consigo verlo en la realidad. Creo que la inclusión real es muy difícil (P3S2).*

*Más o menos tengo claro como adaptar las tareas; lo que no veo claro es que C4 vaya a participar en ellas. Entiendo la filosofía pero esto es más difícil de lo que parece, aunque tenemos que intentarlo (P4S3).*

*Entiendo lo que estamos buscando, pero no veo el camino para conseguirlo. Suena muy bonito pero no resulta sencillo en la práctica,*

*sobre todo con este grupo de alumnos que tengo, que son muy nerviosos, por no decir otra cosa. Hay varios disruptivos (P5S5).*

*En realidad, pienso que también se trata de que cada día tengamos una propuesta de trabajo para este alumnado. Por lo menos, nos liberamos de la angustia que supone el no tener respuesta a sus preguntas... ¿qué hago hoy? Lo primero que pensamos es ¿ha venido hoy a clase? (P4S2).*

*Lo importante es que nos planteemos posibilidades y alternativas que nos ayuden a mejorar su participación en las clases. Luego ya iremos mejorando, creo yo, la calidad inclusiva de dicha participación (P1S1).*

Nos podemos quedar con esta última frase de P1 en la primera sesión, que acredita la existencia del problema de partida y resume perfectamente cual es el sentido del SCIA en esta investigación. En su inicio, existió una mezcla entre curiosidad e incertidumbre sobre el contenido a tratar, aunque también bastante interés ya que se trataba de resolver juntos problemas de la práctica docente que eran comunes a todos los casos. A pesar del gran interés mostrado, en general, por el grupo participante en el SCIA, el grupo fue muy diverso en el momento de aportar soluciones a sus prácticas.

*Entiendo lo que buscamos, pero no veo el camino claro aún para conseguirlo. Tengo que revisar la documentación y ponerme al día con todo esto para poder aportar cosas al grupo. No es sencillo cambiar hábitos anteriores. Se trata de una manera de hacer diferente que necesita un tiempo para interiorizarla y madurarla (P5S5).*

## **1.2. Formación específica (FOES)**

Se recogen aquí las referencias sobre distintos aspectos relacionados con la formación inicial y permanente relacionadas con la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. En general, se resalta la falta de formación como un problema clave a la hora de analizar las dificultades sobre la participación del alumnado con DM en las clases de EF. También se hacen algunas propuestas sobre cómo afrontar estos problemas para mejorar la inclusión. En general, se coincide en que hay que “mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, sobre todo en lo relacionado con las estrategias y recursos para la inclusión” (P1S0,P2S0, P3S0 y P6S0).

*El mayor problema es la falta de formación y recursos para poder adaptar las tareas para que este alumnado pueda participar activamente. Es decir, necesitamos reflexionar críticamente sobre nuestro modelo*



*didáctico tradicional para dar respuesta a la diversidad en nuestras clases (P2S0).*

*Aparte de la escasa información, creo que nuestra baja formación sobre la atención al alumnado con DM en EF y las dificultades para encontrar asesoramiento también son aspectos a resaltar (P3S0).*

*Yo estoy de acuerdo con lo que se ha comentado. Resaltaría la escasa formación profesional en el tratamiento de la DM en EF y la falta de asesoramiento específico vinculado con el ámbito de la motricidad en el alumnado con DM (P6S0).*

*Yo creo que esta visión de la intervención se nos plantea como un reto cada día. Me imagino que en el comienzo cometeremos muchos errores, pero poco a poco nos iremos ajustando. Lo importante es encontrar entre todas respuestas a un problema que tenemos en nuestra práctica diaria (P1S2).*

*La verdad es que tener a este alumnado es un reto importante, pero también una responsabilidad añadida que hace que desarrollemos más la observación, dar mas feedback... También supone un gran desgaste energético porque tienes que mantener la tensión durante toda la clase. No te puedes relajar (P1S6).*

*Este sistema de categorías me parece una herramienta importante para analizar nuestra intervención docente desde una perspectiva inclusiva y puede ser de gran ayuda para el profesorado (P1S6).*

En toda mejora profesional, aspecto que se persigue en este seminario, es importante conocer el punto de partida. Así, se presentó en su momento un análisis de una sesión del diagnóstico correspondiente a cada docente (ver anexo X.3.18, p. 691), teniendo en cuenta el sistema de categorías de observación sistemática.

*(...) observamos que la mayoría de nuestras intervenciones en la primera fase están vinculadas a la integración o a la exclusión. Hay poca inclusión (P1S3).*

*Yo creo que esta herramienta nos va a ayudar a discriminar el alcance inclusivo de las tareas que planteemos en la práctica. Pienso que es muy importante que el profesorado de EF pueda contar con herramientas como esta en su programación para que pueda analizar su práctica desde una perspectiva inclusiva (P1S6).*

Se recogen también referencias sobre recursos que mejoran la intervención docente y necesidad de asesoramiento puntual cuando sea necesario.

*También considero interesante la ficha de adaptaciones curriculares que se ha elaborado (ver anexo), ya que no sólo nos permite realizar un seguimiento de la evolución del alumnado con DM sino que se trata de una herramienta importante para incorporarla a su informe personal de cara a que en próximos cursos pueda servir de consulta inicial para el docente (P2S10).*

*Otra cuestión fundamental es que creo que estas cuestiones deben formar parte de nuestra formación inicial como docentes de EF. También echamos de menos asesoramiento específico y puntual en nuestra materia en el equipo específico de atención al alumnado con DM (P1S10).*

### **1.3. Contexto profesional específico (PROF)**

Se recogen aquí las referencias del entorno que tienen relación con la inclusión en la práctica educativa de la EF. El profesorado considera que el contexto y la organización de los recursos humanos y materiales puede ejercer influencia sobre la práctica.

*Por mi parte creo que es muy difícil atender a este alumnado de forma individualizada dentro del grupo-clase. Veo necesaria la presencia de un profesor de apoyo (P5S0).*

*Lo ideal es que tengamos algún profesor de apoyo en momentos y casos puntuales, como cualquier otra materia (P1S6).*

*(...) También nos podemos encontrar con otras dificultades organizativas añadidas que todavía permanecen (ejemplo: el alumnado se incorpora 10 minutos después y se va 10 antes. Hay poco tiempo de práctica. La inclusión debe empezar por aquí: empezamos y terminamos todos juntos ¿no?) (P3S0).*

*El problema creo que está más en el entorno. Para que esto sea realmente efectivo, todo el centro debe funcionar con una clave inclusiva. Por ejemplo, C1 sigue teniendo dificultades para jugar al tenis de mesa en los recreos, mientras en clase si que siente el apoyo de los compañeros (P1S10).*

*Esta experiencia debería extenderse a otras materias, el recreo, los cambios de clase... Con el tiempo, este alumnado se ha acostumbrado a ser cómodo, a no esforzarse. He hablado con la auxiliar, que la trata como un bebé, para que trabaje más la autonomía. Su excusa es que tiene miedo a que se caiga y se haga daño. Creo que hay también un problema de formación que afecta a todo el personal que habitualmente trata con este alumnado (P3S5).*

También se señala que se dispone de escasa información de partida sobre las competencias iniciales del alumnado con DM.

*Tampoco la información que se nos aporta es clarificadora desde el punto de vista de nuestra materia. Muchas veces no tenemos ni informe y, cuando lo tenemos, no está actualizado. Tenemos que ir descubriendo poco a poco su potencial de movimiento, de razonamiento, de lenguaje. Cuando llegas a descubrirlo, ha pasado bastante tiempo (P4S1).*

## **2. Acerca de la exclusión**

En el comienzo del SCIA había bastante excepticismo sobre las cuestiones que se iban a tratar. El análisis de los documentos de referencia y la planificación presentada por el investigador hizo que el grupo interiorizara la dinámica a seguir en lo sucesivo. En estos primeros momentos, hubo un predominio de un discurso integrador o excluyente (ver figura V.115). Dentro de las propuestas excluyentes, consideramos dos posibilidades, que se analizan a continuación:

### **2.1. *La exclusión segregadora (ESEG)***

En esta categoría, el alumnado se separa del grupo y se inhibe motrizmente. Las primeras dificultades comienzan a aparecer cuando hay que adaptar las tareas para que el alumnado pueda participar activamente.

*Ahora estoy haciendo juegos y tareas de lanzamientos y recepciones, pero mi caso no puede lanzar ni recepcionar. Desde que escucha la tarea, coge su silla y se va del grupo. Cuando le digo que se incorpore me dice que prefiere mirar (P4S4).*

Parece muy complicado que pueda jugar al juego del pañuelo, ya que siempre la perseguirían y nunca podría coger el pañuelo antes que su oponente (P5S5).

También se produjo exclusión por falta de recursos metodológicos o cuestiones de seguridad.

*A lo largo de este trimestre se ha producido un predominio de la exclusión en mis dos alumnas. La verdad es que no tenía recursos metodológicos para ayudarlas, además del propio miedo personal a que se pudieran hacer daño (P3S3).*

Algunas veces, ni planificando las adaptaciones, se consiguió la participación activa del alumnado con DM.

*Aunque estoy consiguiendo que, al menos, permanezca más tiempo en las tareas, no logro que participe en ellas de forma activa y plena. A pesar de que cambio la adaptación sobre la marcha, suele inhibirse e, incluso, excluirse del grupo. A veces observo que sólo permanece en la tarea cuando le gusta algo realmente, no porque no pueda realizar la misma con la adaptación correspondiente (P4S4).*

*Cuando se informó al grupo del juego de los 10 pases y las correspondientes adaptaciones, el alumno con DM se inhibe y se va fuera de la clase. Creo que tengo que tener paciencia. Cuando hablo con él me dice que nunca ha participado en la clase de EF. Que él sólo miraba (P4S6).*

En cualquier caso, es importante que la adaptación se ajuste plenamente al nivel de competencia personal del alumnado con DM. En ocasiones, pueden haber desajustes en el medio (material, espacio...) o en las tareas que dificulten la participación activa.

*Cuando fuimos a jugar a un juego parecido al brilé, acordando previamente las condiciones de participación del caso con DM, interrumpe la clase diciendo que no quiere jugar, que tiene miedo a que le den un golpe con el balón de voleybol. Seguidamente, se sitúa en el extremo de la cancha a observar como juega el resto de compañeros (P4S6).*

En ocasiones, se observa una mezcla entre poco interés, mala actitud, desmotivación, no colaboración de las familias, colaboración del grupo, etc, que dificulta la inclusión.

*Te dice que sí, pero al momento se va, se inhibe normalmente. Tampoco tiene mucho interés en participar. Prefiere observar... El grupo tampoco pone mucho de su parte. Al resto del alumnado le cuesta respetar las adaptaciones para que pueda participar el alumno con DM (P4S8).*

En ciertos momentos, puede haber desmotivación al observar que las propuestas prácticas no consiguen el objetivo esperado.

*Ve a C4 un poco descolocado. Siento que no entiende muy bien que es lo que le estoy pidiendo y que yo tengo parte de culpa (P4C6).*

## 2.2. *La participación segregadora (PASE)*

En esta categoría, el alumnado con DM participa separado del grupo, con tareas alternativas. Un aspecto importante es que tanto el grupo como el docente interioricen lo que es un entorno inclusivo de aprendizaje.

*Al adaptar las tareas tengo la sensación de estar planteando situaciones diferentes para al alumnado con DM. Tengo que cambiar esta idea en mí y transmitirla al resto del alumnado para conseguir que todos participen según sus competencias y adaptando lo que se considere para poder participar (P1S1).*

*Creo que todo va a depender del tipo de alumnado y de la madurez del grupo (P2S1).*

En ocasiones, no se valoran las posibilidades reales del alumnado con DM para incorporarse activamente a tareas más complejas, planteando tareas alternativas o haciendo que se inhiban del grupo.

Quando necesitaba imprimir intensidad y dinamismo a las sesiones, planteaba tareas distintas para mi caso con DM y otros compañeros que también tenían dificultades para incorporarse a las tareas planteadas (P5S3).

Mis casos con DM son bastante autónomos, aunque no participan todo lo que a mí me gustaría. A veces, cuando ven que no pueden hacer las cosas, se inhiben y salen de la sesión. Por ejemplo, siempre se excluyen cuando se plantea una situación de persecución. No tengo claro como incluirlas. Supongo que tendré que reflexionar sobre los criterios que comentamos (P3S4).

La metodología es un aspecto importante sobre el que debemos reflexionar para facilitar la inclusión.

(...) Ahora mismo, está casi siempre fuera del grupo. A veces aprovecho para que trabaje otras cosas y no se aburra, aunque no siempre lo consigo. Yo lo que quiero es que se motive, que esté con el grupo y que participe en lo que pueda... Quizás debo plantear situaciones más sencillas... Observo que cuando trabajamos en grupos reducidos, suele funcionar mejor... Voy a continuar con propuestas de este tipo para ver si consigo motivarle (P4S8)

*Quando intento formar pequeños grupos de trabajo, observo que todavía les cuesta incorporar al grupo al alumnado con DM. Al final, siempre se*

*queda fuera, jugando sólo a otras cosas. Tengo que volver a reunirlos y explicarles que todos tenemos que participar y ayudarnos y que esto es lo importante (P2S7).*

*Cuando empezamos a jugar todo fue bien. Se respetaron las adaptaciones. A los 3 minutos, comenzaron a desmadrarse y cada uno fue por su lado, Mi caso con DM, junto con otros compañeros, dejaron de jugar y se sentaron. Les propuse una tarea alternativa en un espacio separado y se reactivaron. Debo retomar estas cosas. El grupo debe interiorizar el objetivo que perseguimos, aunque no es sencillo. Supongo que la madurez influye (P5S5).*

### **3. Acerca de la integración**

Las situaciones de integración predominan al comienzo y en la fase intermedia del SCIA, como podemos observar en la figura V.115. Dentro de las propuestas integradoras consideramos tres posibilidades, que se analizan a continuación:

#### **3.1. *Falsa integración (FINT)***

En esta categoría se plantean propuestas en las que el alumnado con DM forma parte del grupo, aunque el rol que adoptan es, generalmente, pasivo. Se plantean dificultades para incorporar activamente al alumnado con DM a las distintas propuestas prácticas diseñadas para todo el grupo.

*Mi alumnado con DM ya se encuentra dentro del grupo, aunque también observo que no están participando activamente en las propuestas que se plantean, sobre todo en aquellas que presenten mayor dificultad. Todavía les cuesta interiorizar las adaptaciones. Supongo que será cuestión de tiempo y de práctica. Espero que este seminario me ayude a mejorar esta participación (P3S4).*

*Aunque se planteen las adaptaciones necesarias, les cuesta mucho adoptar roles activos, a no ser que se trata de tareas de baja complejidad y que estén a su alcance. Supongo que será la falta de hábitos y que todavía no han descubierto que pueden asumir dichos roles (P1S1).*

En ocasiones, se intenta facilitar la autonomía del alumnado con DM dotándole de instrumentos que faciliten su desplazamiento, sin analizar que, por otro lado, también se le puede estar perjudicando desde el punto de vista de su desarrollo. Por ello,

consideramos que dicho alumnado deberá utilizar los medios y las ayudas que realmente necesiten.

*A mi caso con DM, el cambio de silla no le ha venido bien. Antes utilizaba sus brazos para desplazarse con ella y, al menos, conseguía activarse para participar en las distintas tareas con el resto de compañeros. Ahora, lleva una silla mecánica y va a su aire; ni se activa, ni controla el desplazamiento con esta nueva silla. Ya ha estado a punto de tener algún problema en clase. Siento que el uso de esta nueva silla le está perjudicando. Por un lado, veo que ha aumentado de peso y se ha vuelto más torpe en sus movimientos y, por otro, le está perjudicando en la participación con los demás. Veo que tiene competencias para poder utilizar una silla manual, por lo que le comentaré a su familia que en EF le vendrá bien para su salud y para la participación el utilizar esta silla (P2S4).*

Algunos docentes plantean que la madurez del grupo constituye un aspecto determinante en la inclusión y que, por tanto, necesita de un proceso más largo en el tiempo.

*Mi grupo continúa con bastantes dificultades para que asuman los distintos roles que deben asumir en las tareas planteadas. Creo que un problema importante es la falta de hábitos y la inmadurez del grupo. Su egocentrismo dificulta la inclusión. De momento, consigo que esté con el grupo, aunque el reto es que participe activamente en las tareas, adoptando los roles previstos en la misma (P4S7).*

Cuando no se produce un ajuste entre el nivel de competencia personal del alumnado con DM, la madurez del grupo y la tarea planteada, el docente suele asignar al alumnado con DM roles concretos no previstos en la tarea para que mejore su participación, aunque no siempre se consigue...

*Si la dificultad está en la ejecución y no puede golpear el balón con los pies porque va en silla de ruedas, observo que hay muchas dificultades para que participe. Veo que lo único que puedo hacer para que participe mejor es que juegue de portero (P1S4).*

También podemos encontrarnos con situaciones que necesitan de una reflexión sobre distintas estrategias y criterios de intervención para conseguir la participación activa en las tareas.

*Aunque adaptando el espacio en esta tarea observo que participa mejor, es evidente que tengo que adaptar algo más para que juegue como los*

*demás. Por ejemplo, en lugar de un volante de bádminton podría utilizar un globo para que pueda tener más tiempo para golpear con éxito y jugar con su compañero. Lo plantearé y comentaré la experiencia en la próxima reunión (P5S7).*

*La dificultad fundamental está en la ejecución de los gestos en situaciones de juego ¿Puedo adaptar estos gestos? Observo que aunque con los globos parece que funciona, con otros balones hay mayores dificultades (P3S4).*

### **3.2. Integración socializadora (ISOC)**

En esta categoría, el docente favorece la participación del alumnado con DM adaptando la motricidad del grupo a la del alumnado con discapacidad o también asumiendo estos roles espontáneos por apertura de la tarea.

*Es evidente que tenemos que madurar estas cuestiones, ya que no estamos habituados a esta dinámica. También le ocurre lo mismo al alumnado. Yo hubiese planteado al grupo desplazarse a la pata coja cuando C8 adoptara el rol de perseguidor en el juego (P3S2).*

*C7 suele participar en las sesiones porque tiene bastante autonomía, aunque en bastantes ocasiones participa de forma pasiva, sin asumir los roles propios de la tarea. Cuando la tarea es sencilla, no hay problema. La cuestión se complica cuando la tarea es más compleja (P3S3).*

*Las dificultades iniciales son bastantes. No es sencillo que el alumnado de primero de la ESO asuma tan rápidamente los distintos roles propuestos en la tarea, y menos con estos grupos tan difíciles. Esto se complica con la presencia de alumnado con DM con bastantes dificultades. Hace falta tiempo. De momento, están integrados en el grupo, que ya es bastante (P1S3).*

*Siento que C3 puede hacer más cosas, aunque todavía no encuentro el camino para conseguirlo. Supongo que poco a poco le iré conociendo mejor y podré hacerle propuestas que mejoren su participación con el grupo (P2S3).*

*El calentamiento lo hace como los demás, pero cuando propongo el primer juego, parece que ya no está en clase. Está presente pero no participa, bien porque al grupo le cuesta aceptar las adaptaciones o bien porque a C5 le cuesta entenderlas (P5S4).*

*Cuando le toque salir a C5 en el juego, el oponente del otro equipo ya sabe que tiene que ir a buscar el pañuelo a la pata coja (P5S5).*



*Yo noto que cada vez se mueve más en clase, mejora su comunicación con el grupo y esto me parece importante. Le veo muy motivado, independientemente de que participe más o menos en las tareas (P1S4). En las tareas del calentamiento, C5 está con el grupo y hace lo que puede observando a sus compañeros (P5S8).*

En ocasiones, un proyecto de intervención en el que se planteen adaptaciones para que el alumnado con DM pueda participar de una manera inclusiva puede convertirse en una práctica integradora debido, fundamentalmente, a que las adaptaciones no se ajustan al alumnado con DM y a la tarea o que el grupo no asimile dichas adaptaciones en la práctica debido a un problema de actitud o inmadurez. También pueden darse las dos cosas a la vez...

*Hicimos una adaptación de las reglas del juego y el espacio para que C5 pudiera incorporarse a una situación motriz relacionada con el fútbol. Al principio, todo empezó bien, respetando los acuerdos adoptados... Pero a los dos minutos todo cambió y se acabaron los acuerdos. C5 se desplazaba por el espacio de juego pero sin participar activamente del mismo, al igual que otros compañeros de la clase, que también tienen dificultades (P5S5).*

*Me parece necesario reflexionar sobre los aspectos didácticos de la tarea, aunque antes hay que concienciar al grupo para que muestre una actitud positiva hacia la inclusión. Creo que este es el paso más importante para pasar de la integración a la inclusión. De momento, estamos en proceso para dar este paso (P6S1).*

En definitiva, el paso de la integración a la inclusión va a depender de la calidad en la adaptación del entorno de aprendizaje y de la madurez del grupo para asumir los distintos roles que se planteen en la tarea.

*Veo que en mi intervención prevalece la integración. En general, C6 tiene bastantes competencias motrices para adaptarse a las distintas tareas planteadas, aunque observo que con algunas modificaciones podría participar más activamente. Pero también me doy cuenta que otro alumnado de la clase también necesita ayuda... Creo que la inclusión nos ayuda a reflexionar críticamente sobre nuestra práctica (P6S3).*

### **3.3. Apoyo integrador (APIN)**

En esta categoría, el docente favorece la participación integradora del alumnado con DM proponiendo un apoyo verbal, físico o kinestésico-táctil.

*Suelo proponer apoyos de otros compañeros cuando veo que C5 necesita ayudas concretas para realizar tareas más complejas, aunque las consignas que se dan no permanecen como me gustaría. En ocasiones, las dificultades permanecen... Por ejemplo: un compañero se situó con C5 para realizar pases utilizando raquetas y volante de bádminton. Se redujo el espacio y la fuerza del golpeo, pero C5 seguía sin conseguir golpear el volante con la raqueta (P5S7).*

#### **4. Acerca de la inclusión**

Las situaciones de inclusión han predominado, como se esperaba, en la última parte del SCIA, como podemos observar en la figura V.115. Dentro de las propuestas inclusivas consideramos 5 posibilidades, que se analizan a continuación:

##### **4.1. *Apertura de la tarea (APER)***

En esta categoría, el docente favorece la participación activa y autónoma del alumnado con DM. Esta categoría suele darse con más frecuencia al comienzo de las sesiones, en la fase de animación, donde se plantean tareas más abiertas y con bajo nivel de complejidad cuyo objetivo consiste en activar al alumnado para ayudarle a realizar el resto de tareas de la sesión.

*En esta fase de experimentación inicial, donde las tareas son más abiertas y menos complejas, C1 y C2 participan activamente, al igual que el resto, según su ritmo y posibilidades. Lo importante es que se activen y que trabajen a su nivel (P1S4).*

*En el trabajo con palas he diseñado un calentamiento con tareas sencillas en las que lo que voy buscando es que activen el sistema cardiovascular y la percepción; desplazándose por el espacio y saludando con las palas a sus compañeros de distintas maneras, según consignas concretas. En esta tarea no necesitamos adaptaciones específicas, ya que se encuentra dentro de las competencias de todo el grupo (P3S4).*

*Poco a poco C8 está participando más en las clases. Se está dando cuenta de que tiene más autonomía que la que ella piensa. Está acostumbrada a que la ayuden siempre, se ha acomodado. Ahora está descubriendo que puede hacer muchas cosas sin ayuda. Y yo también lo estoy descubriendo. C9 está más habituada a moverse de forma*

*autónoma ya que asiste a natación en horario extraescolar con otros compañeros (P3S5).*

*C4 suele participar bien en la primera parte de la sesión, cuando se trata de desplazamientos, agrupamientos, ocupar espacios... Pero cuando introducimos algún móvil para jugar, suele inhibirse y buscar excusas para no participar, salvo que le interese mucho (P4S5).*

*Observo que cuando se hacen propuestas abiertas de tareas que impliquen distintos agrupamientos, el resto del grupo colabora bastante con C8 y C9 para conseguir el objetivo. Veo también una mejora de las relaciones personales. También me he dado cuenta que cuando trabajan de esta manera, el propio grupo plantea las posibles adaptaciones para que C8 y C9 puedan participar activamente. Está claro que la madurez del grupo influye en estas cuestiones (P3S7).*

*Normalmente, no hay dificultades en las tareas de calentamiento... Procuero que sean lo más abiertas posible para que todos puedan incorporarse. A veces suelo intervenir para reforzar a C5, sin modificar la tarea (P5S7).*

*C6 suele participar con bastante autonomía en la mayoría de las tareas, aunque soy consciente de que podría ajustar más las propuestas para que la inclusión fuese mayor. Ese es el reto hasta final de curso. Algunas veces observo que otros compañeros tienen también dificultades (P6S8).*

#### **4.2. Adaptaciones en el medio (MEDI)**

En esta categoría, el docente propone una modificación del medio de enseñanza para que el alumnado con DM pueda participar en clase con un rol activo.

*Si adapto el espacio, es decir, si acerco al compañero a C4, es probable que consiga que recepcione mejor el móvil y pueda participar mejor en el juego. La clave está en saber exactamente cual es la distancia ideal (P4S4).*

*Yo he hecho lo mismo. Será cuestión de probar y modificar si es preciso (P2S4).*

*La inclusión ha mejorado cuando he introducido un balón más grande y más ligero para que C1 pueda desplazarlo y pasarlo mejor a un compañero. También se ha mejorado la participación en tareas de golpes verticales cuando utilizo los globos (P1S4).*

*Yo estoy combinando el uso e balones de vóley, petotas de foam y globos, según el nivel inicial del alumnado, para afianzar los golpes*

*básicos. Todos participan realizando las mismas tareas sin problemas (P3S4).*

*La única manera que tiene C4 para comunicarse con el compañero a través de un balón es que éste sea muy suave (foam) para que lo pueda manipular y reduciendo bastante el espacio (P4S5).*

*En caso de duda, debemos ajustar el espacio bastante para pasar el balón al compañero... Ya nos iremos alejando en la medida que se mejore el control de dicha habilidad. Para encestar, modificamos la instalación pudiendo hacerlo lanzando el balón al poste de la canasta (P1S4).*

*Y luego con los saques... Ya hemos encontrado la distancia (cerca de la red) y el material adecuado (pelota de foam ligera), para que C8 y C9 puedan realizarlos. Además, se ha incorporado una segunda red de menor altura sólo para estos casos (P3S5).*

*Cuando C1 se cansa, se quiere poner de portero. Entonces modifico la instalación (portería más pequeña). Él mueve la silla de un lado para otro en la dirección en la que se produce el juego para que el equipo oponente no consiga el tanto. Lo he visto hasta sudando, que ya es difícil. No está pasivo, independientemente de que adopte ese rol (P1S6).*

*En el caso del juego del pañuelo, tendré que adaptar el espacio (colocaré a C5 más cerca del pañuelo) y las reglas (el objetivo consiste en coger el pañuelo, sin llevarlo al lugar de partida) (P5S8).*

*Como C5 tiene dificultades para correr, he modificado el espacio introduciendo refugios o lugares (las líneas de la cancha, por ejemplo) donde no puede ser perseguida (P5S9).*

*Estamos trabajando golpes con implementos y he adaptado el material para que C5 pueda participar. He observado como disfrutaba golpeando el globo con la raqueta bastantes veces seguidas, sin perder la situación de juego. También se ha realizado por parejas, que rotaban cada cierto tiempo (P5S8).*

### **4.3. Adaptación de las tareas (TARE)**

En esta categoría, el docente propone la modificación de las reglas, la motricidad o la comunicación motriz de las tareas para provocar la participación activa del alumnado con DM. Veamos algunas reflexiones al respecto.

Teniendo en cuenta tanto la discapacidad como la estructura de la tarea, podemos realizar adaptaciones en la motricidad de la tarea para que el alumnado con DM pueda participar de una manera inclusiva.

*... Cuando haya que desplazarse botando el balón, C8 y C9 lo llevarán en sus rodillas mientras llevan la silla de ruedas (P3S4).*

También podemos adaptar las reglas para que el alumnado con DM pueda participar activamente en juegos de cierta complejidad, donde también se necesita modificar otros parámetros como el espacio y el material.

*(...) Para que C4 pueda jugar al juego de los 10 pases, creo debemos adaptar tanto las reglas como el espacio y el material. Es decir, él podrá jugar de una forma inclusiva si el pase y la recepción se realiza desde una distancia más corta (adaptación del espacio); si se acuerda que tanto el pase como la recepción sea libre para C4 (regla) y si el balón es blando (foam) para que pueda lanzar. La cuestión es saber cual es la distancia adecuada y que el grupo respete las adaptaciones durante todo el juego (P4S4).*

*Para que C7 pueda jugar al vóley con los demás, he adaptado algunas reglas como que él pueda recepcionar el balón y pasarlo a un compañero o enviarlo al otro campo. También se permite un bote en su zona de influencia antes de recepcionarlo. No hay problema con la dinámica de juego ni con el grupo (P3S5).*

*El juego del pañuelo para C5 termina cuando se agarra el pañuelo; teniendo en cuenta que también se necesita adaptar el espacio (acercarse al pañuelo) (P5S5).*

También podemos incorporar un rol de privilegio para poder facilitar la toma de decisiones del alumnado con DM o para que pueda participar más activamente en la tarea.

*En el juego de los 10 pases, C4 puede nombrar a un compañero, que se acercará para pasarle el balón sin que pueda ser interceptado por un miembro del equipo oponente. Creo que una forma de hacer que C4 participe más en el juego es proponer que cada pase que de a un compañero se cuente doble (P4S4).*

*Para que C1 y C2 puedan participar en un juego de persecución necesito modificar el espacio (refugios) cuando son perseguidos y las reglas cuando adoptan el rol de perseguidor. En este último caso, el grupo*

*deberá pararse a la señal del perseguidor; el compañero que se encuentre más cerca de él será el nuevo perseguidor. En este último caso, se observa un gran dinamismo en el grupo y un gran placer en C1 y C2 cuando persiguen (P1S2).*

*Cuando se introdujo la modificación de que el gol de C2 vale doble, se produjo una mejora considerable de su participación y comunicación con el resto de compañeros (P1S4).*

En ocasiones, cuando las dificultades principales se presentan en la ejecución de las tareas, es necesario hacer combinar la adaptación de las reglas con la del medio e, incluso, introducir alguna ayuda puntual.

*En un juego modificado relacionado con el fútbol he introducido un rol de ayuda en el juego: cuando la pelota choque con la silla, el compañero que está más cerca de la silla acercará la pelota a C3, que podrá conducirla (llevarla entre sus piernas mientras se desplaza) o pasarla a otro compañero. Tanto el pase como la recepción también serán libres y a una distancia corta (P2S4).*

Para que C8 y C9 participen en el juego del brilé, hemos adaptado las reglas y el espacio. En cuanto a las reglas: cuando C8 o C9 tengan posesión del móvil, todos los componentes del equipo oponente deben pararse a la señal, quedando brilado el componente que sea golpeado con dicho móvil. Cuando no se tiene posesión del mismo, C8 y C9 no podrán ser brilados si alguna de sus ruedas está en contacto con alguna línea de la cancha (P3S6).

En ocasiones, reivindican que se les adapten las tareas en otras materias para poder participar en la clase.

*C2 estaba indignado el otro día en clase. Al preguntarle que le pasaba, contestó que no participó en la clase de música, a pesar de pedir que se le adaptará el baile que estaban preparando para el día de Canarias (P1S9).*

#### **4.4. Adaptación de la metodología (METO)**

En esta categoría, el docente propone modificaciones en la metodología de enseñanza para mejorar la calidad en la inclusión del alumnado con DM. Una de ellas es la de proponer rotaciones cuando se trabaja por parejas, favoreciendo el dinamismo y la comunicación en el gran grupo.

*La rotación de los componentes favorece que todos trabajen con todos y se mejore la comunicación y la relación, además de buscar las estrategias oportunas para ajustarse en cada momento al compañero con el que le toca jugar, tenga o no tenga DM (P3S4).*

A nivel general, también se plantean cuestiones importantes para poder desarrollar entornos educativos inclusivos.

*Partiendo de que la inclusión no es sencilla, está claro que con nuestro compromiso y con los recursos didácticos que hemos consensuado podemos mejorar la participación de nuestro alumnado en general y con DM en particular. Por tanto, para conseguirlo es necesario reflexionar sobre nuestra metodología y sobre las competencias de nuestro alumnado con y sin DM. Aunque hay momentos de incertidumbre, yo me veo más suelta a la hora de plantear las adaptaciones en las tareas y el contexto metodológico para que el alumnado con DM pueda participar. Suelo identificar los momentos en los que las cosas no funcionan para plantear alternativas que mejoren su inclusión. Es más, yo misma estoy sorprendida con la respuesta de este alumnado (muy diferente a lo que pensaba al comenzar esta experiencia). He cambiado tanto mi lenguaje como mi exigencia hacia ellos. Yo creo también que el contenido condiciona el grado de inclusión. Así, a mayor complejidad en el mecanismo motor, mayor dificultad para la inclusión y más complejas serán las adaptaciones y la metodología (P1S7).*

En la mayoría de los casos, se observa un cambio en la relación del alumnado con DM con el docente y el resto del grupo, que ha ayudado, sin duda, a mejorar el proceso de inclusión.

*La forma de interactuar con C1 y C2 ha cambiado totalmente. Antes casi no hablábamos con ellos; ni les entendíamos cuando nos hablaban. Incluso, prevalecía una sensación de miedo e inseguridad. En estos momentos, entiendo que alguno de los casos puede tener alguna dificultad en la articulación de las palabras, por lo que debo estar atenta para responder a sus demandas. Incluso me atrevo a bromear con ellos. Siento que también ha aumentado mi nivel de exigencia hacia ellos y responden, lo dan todo. También observo como los compañeros han mejorado la relación con ellos, no sólo en la clase sino en los recreos, por ejemplo. Cuando comenzó el curso, prácticamente no había*

*relación. Ahora les veo chocándose las manos o abrazándose cuando consiguen el objetivo en algún juego (P1S9).*

En general, se observa en el docente una mayor reflexión en la toma de decisiones a nivel metodológico.

*Pues la verdad es que ahora tengo más en cuenta la información inicial, que es fundamental para crear un buen ambiente inclusivo. También intento mejorar en la reflexión sobre los aspectos didácticos y en el entorno organizativo para mejorar la inclusión. Otra cosa es lo que pueda suceder en la práctica. En cualquier caso, también procuro intervenir, si es preciso, para ajustar las adaptaciones. A veces acierto y a veces no. Lo mejor es que casi siempre encuentro una alternativa y creo que esto es lo importante. Será cuestión de experiencia (P4S9).*

*Creo que todos hemos cambiado en la manera de dar la información inicial, ya que es clave para que el grupo conozca las adaptaciones. También creo que hemos modificado nuestra intervención docente. Esto a motivado que nos sentemos y reflexionemos sobre el diseño previo de las sesiones (P1S9).*

La madurez del grupo se presenta también como un aspecto importante en el proceso de inclusión y en la incorporación del alumnado con DM a tareas cada vez más complejas.

*Yo creo que la madurez del alumnado es fundamental en la inclusión. Así, vemos que los grupos de niveles más altos interiorizan mejor las adaptaciones y, por tanto, se adaptan mejor a las propuestas inclusivas. Este contexto inicial ayuda, sin duda, el que se pueda trabajar con tareas más complejas. Las tutorías entre iguales y los grupos de nivel son algunas estrategias metodológicas que van a favorecer el proceso inclusivo, en este caso (P3S10).*

*La cuestión en los primeros cursos es más compleja ya que a la falta de hábitos de trabajo en la materia en general hay que unirle la escasa madurez y la falta de actitudes de socialización, por lo que el proceso se hace más lento, aunque es el primer paso (P4S10).*

Otro aspecto interesante para facilitar la inclusión es la creación de un entorno organizativo adecuado.

En el proceso de inclusión también influye la buena organización de la clase, los momentos, los tiempos adecuados. Creo que un buen entorno



organizativo ayudará a realizar una intervención docente adecuada (P6S5).

El contenido puede ser potencialmente inclusivo, pero es el docente el que le da el toque metodológico para hacer realidad la inclusión (P6S6).

#### **4.5. Apoyo inclusivo (APOI)**

En esta categoría, el docente propone un apoyo al alumnado con DM, que provoca tanto su inclusión como la del compañero que realiza el apoyo.

*En un juego en el que había que conducir el balón con el pie hacia la portería del equipo oponente. C2 tenía el apoyo de un compañero de equipo que se encontraba más cerca de él, que le colocaba el balón entre las piernas pueda desplazarlo con la silla y llevarlo hacia la portería del equipo oponente, tanto en el inicio del juego como si se le cae en el trayecto (P1S4).*

### **5. Acerca de la valoración**

En esta dimensión se contemplan las valoraciones finales de los docentes sobre el grado de competencia percibida sobre la inclusión y acerca del trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA.

#### **5.1. Competencia percibida (COPE)**

En esta categoría se recogen las referencias vinculadas con el grado de competencia que percibe el profesorado sobre esta experiencia y con relación al proceso de inclusión del alumnado con DM en las clases de EF en general.

*Esta experiencia me ha aportado muchas cosas, tanto a nivel personal como profesional. Por un lado, siempre he sido consciente de que el alumnado con DM debía participar en las clases, aunque no sabía muy bien cómo hacerlo. Con esta experiencia, me he dado cuenta de que no le exigía lo suficiente, que me conformaba con que estuvieran presentes (P1S10).*

*A mí lo que más me ha aportado esta experiencia ha sido el darme cuenta de que el alumnado puede presentar dificultades a las que hay que atender. Además, podemos tener alumnado con DM, que presenta otras dificultades específicas y que demandan un cambio en su entorno de aprendizaje para posibilitar su inclusión. No es nada sencillo.*

*Requiere tiempo. Coincido con P4 que la madurez del grupo ayuda mucho. Lo que más me ha sorprendido, al igual que a P1, es que C5 puede hacer más cosas de las que yo pensaba. Antes me conformaba con que estuviera haciendo lo que pudiera (P5S10).*

*Esta experiencia me ha aportado mucho desde un punto de vista personal y profesional también. Yo pensaba que con que C3 estuviera en clase e hiciera lo que pudiese ya era suficiente. Ahora me doy cuenta de que, con las herramientas adecuadas, podemos mejorar la participación de este alumnado e, incluso, su relación con los demás. En mi caso, continúa siendo un proceso muy difícil, que necesita más tiempo y experiencias para consolidarse, aunque creo que estamos en el camino adecuado (P2S10).*

*Una cuestión interesante es que este alumnado también se aburre cuando las tareas no se adaptan a su nivel competencial. También, durante años anteriores, no me había dado cuenta de que C8 y C9 pueden llevar su silla sin necesidad de ayuda. Esta experiencia me ha hecho reflexionar sobre estas cosas, aportándome herramientas para ayudarme a que este alumnado participe más activamente y mejore su relación con el resto de compañeros (P3S10).*

*Aunque toda la formación didáctica adquirida es fundamental, lo más importante es crear una empatía con el grupo. La actitud y compromiso del grupo y del alumnado con DM es clave para posibilitar la inclusión. Aunque a nivel teórico lo podemos tener claro, no es fácil plasmarlo en la práctica, ya que para mí representa una incertidumbre cada día (P4S10). Sigo pensando que la dificultad fundamental de la inclusión no está en la parte didáctica, sino en hacer que el grupo asuma una serie de roles y actitudes cuando tenemos en clase un alumno con DM. Por tanto, creo que la inclusión va más allá. Se trata de un modelo educativo que debe conjugar actitudes, competencias, relaciones... En definitiva, se trata de mejorar la calidad de las clases de EF (P6S10).*

Aunque el profesorado sigue encontrando dificultades en la inclusión, no es menos cierto que éstas han disminuido considerablemente, dejando paso a la búsqueda de alternativas didácticas para mejorar la participación del alumnado con DM en las clases de EF.

*Las dificultades han disminuido mucho, a la vez que aumenta la seguridad en la intervención. Somos conscientes de las dificultades, pero creo que la dinámica de este seminario ha favorecido el que tengamos las herramientas personales y didácticas para afrontarlas, aunque*

*debemos ser conscientes que dos horas a la semana son insuficientes para posibilitar un cambio tan brusco (P1S10).*

*Cuando están enchufados en la tarea, suena el timbre y vuelta a la realidad (P1S6).*

*Aunque siempre hay dificultades, esta experiencia me ha servido, entre otras cosas, para innovar en la búsqueda de nuevas situaciones motrices que faciliten la incorporación activa de todo el alumnado (no sólo el que presente DM) (P2S10).*

*Las dificultades principales no están en la aplicación de determinadas estrategias didácticas o en el tipo de alumnado con DM, sino en la actitud y madurez del propio grupo para asimilar la presencia de este alumnado y asumir los distintos roles dentro de la clase. Creo que hay que poner el acento en el componente socializador como indicador para mejorar la conciencia del grupo hacia la inclusión (P6S10).*

Para el profesorado, las estrategias inclusivas empleadas han mejorado la participación del alumnado en las clases, favoreciéndose el proceso de inclusión.

*Creo que se trata de estrategias fundamentales que nos han ayudado a seleccionar e, incluso, compartir con el alumnado decisiones que han ayudado a mejorar su participación activa en las clases (P1S10).*

*Los recursos metodológicos que hemos tratado en el SCIA y que hemos puesto en práctica en nuestras clases, han favorecido la participación activa de todo el alumnado (incluido el que presenta DM). Por eso, yo creo que esta experiencia ha ido más allá. Nos ha servido para reflexionar sobre nuestra práctica para aportarle una mayor calidad (P2S10).*

## **5.2. Trabajo colaborativo (COLA)**

Esta categoría recoge referencias sobre el trabajo desarrollado por el profesorado en el seminario colaborativo de investigación-acción (SCIA).

En cuanto a las expectativas que pudo generar la puesta en marcha de este seminario, se resalta el poder disponer de los recursos didácticos necesarios para poder mejorar la intervención docente y así facilitar la inclusión del alumnado con DM. También se hace referencia al deseo de adoptar estrategias que faciliten una reflexión colaborativa sobre la práctica docente.

*Este seminario supone un reto para mejorar mi conocimiento sobre los medios y recursos que me ayuden a solucionar mis problemas de la práctica y mejorar la participación del alumnado con DM en mis clases. Espero que entre todos podamos conseguirlo (P1S0, P2S0, P3S0, P4S0, P6S0).*

*Espero que este seminario nos ayude a replantearnos nuestra práctica docente, que parte de un problema común, ofreciendo alternativas a la participación del alumnado con DM en nuestras clases (P5S0).*

También encontramos referencias de carácter general con relación al SCIA y su transferencia a la dinámica de las clases de EF.

*Esta experiencia ha sido un reto personal y también del grupo. Siento que he mejorado mi autonomía a la hora de planificar las sesiones y realizar, en su caso, las adaptaciones. La verdad es que todo esto ha hecho que cada vez me sienta más tranquila y segura con el trabajo realizado. También ha supuesto un reto para mí, en la búsqueda de situaciones motrices variadas y novedosas para mejorar su motivación y facilitar la inclusión (P1S10).*

*Estas reuniones me ayudan mucho a pensar en la respuesta, aunque también me tranquilizan cuando me encuentro con algún problema en la práctica (P2S4).*

*Lo que está claro es que estas reflexiones grupales nos ayudan a ver la realidad con otros ojos, que antes no utilizábamos (P1S4).*

*Lo mejor de experiencias como ésta es que también puede servir de referencia para ayudar a otros compañeros que comparten nuestra misma problemática (P3S8).*

Aunque se reconoce que las dificultades siguen existiendo debido, fundamentalmente, a la gran complejidad que presenta la atención a la diversidad en la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva, se manifiesta que el trabajo de grupo ha favorecido afrontar esas dificultades con garantías de poder ofrecer al alumnado con DM mayores posibilidades de participación activa en las tareas.

*Con la ayuda del grupo se han ido superado las dificultades iniciales. Hay que tener en cuenta que se trata de algo novedoso para nosotros y tenemos que superar la falta de hábitos tanto en el alumnado como en nosotros (P3S10).*

*Este seminario me ha ayudado a reflexionar sobre esta cuestión y a plantearme alternativas para que el alumnado con DM pueda mejorar su*

*participación en clase. Este proceso es muy complejo, aunque posible. Tenemos las herramientas adecuadas para ello (P1S10).*

*Las dificultades siguen siendo muchas, aunque soy consciente de que mi caso es de los más complejos para abordar la inclusión. Gracias a la ayuda del grupo de trabajo siento que la dinámica inclusiva ha ido mejorando, aunque percibo que debo tener mayor paciencia en este proceso (P4S10).*

*Las dificultades iniciales, que eran muchas, han ido disminuyendo en la medida que hemos compartido la problemática que planteaba este trabajo. Al menos ha disminuido la incertidumbre diaria sobre lo que va a hacer el alumnado con DM en clase (P5S10).*

*El compartir nuestros problemas no sólo nos va a ayudar a mejorar la participación del alumnado con DM sino que supone una mejora de la calidad de nuestra enseñanza en general (P2S7).*

En general, consideramos que el SCIA ha cubierto las expectativas del profesorado participante, a pesar de la complejidad del objeto de estudio, los distintos contextos de análisis y el escaso tiempo de reflexión.

*Creo que mis expectativas iniciales se han cubierto e, incluso, se han superado. Soy consciente de que no tenemos recetas mágicas ni teorías únicas que nos solucionen los problemas de nuestra práctica... Las herramientas didácticas y nuestro compromiso son lo que van posibilitar que planifiquemos de antemano y busquemos soluciones para cada alumno, independientemente de que tenga o no DM, ya que esta experiencia me ha servido también para tener en cuenta otros alumnos que también tienen dificultades. Jamás imaginé que mis alumnos con DM participaran como la han hecho... He cambiado el chip sobre estos alumnos... Hay que exigirles, que ellos responden... Todo esto me ha hecho reflexionar sobre las enormes posibilidades de nuestra materia y también acerca de la importancia de la inclusión en nuestro trabajo. Creo también necesaria la continuidad en el tiempo de este trabajo para poder afianzar y mejorar lo realizado (P1S10).*

*No me imaginaba que esta experiencia fuese tan enriquecedora para mí... Y pensar que al comienzo estuve a punto de abandonarlo. Ahora me alegro de haber participado y de haber aportado mi granito de arena al grupo, así como de haber recibido tanta ayuda de todos... Considero dos cosas como muy importantes: los criterios de intervención docente y la mejora del compromiso personal con la atención a la diversidad en la EF. He aprendido a gestionar mejor las dificultades en la clase y respetar los distintos ritmos de aprendizaje (P2S10).*

*Este seminario me ha servido para mejorar mi conocimiento sobre la problemática del alumnado con DM y sobre los recursos didácticos que me han ayudado a mejorar su participación en las clases (y la de otros alumnos con otras dificultades) en el mismo contexto de aprendizaje que el resto de sus compañeros de clase (P3S10).*

*Lo más importante ha sido el poder compartir los mismos problemas y saber que no he estado sola en el camino. Esto me da tranquilidad para reflexionar sobre mi práctica para mejorar (P3S7).*

*Yo creo que este modelo de formación debería permanecer en los centros como el nuestro y que se debería hacer llegar a la administración esta demanda (P6S7).*

*Para mi, esta experiencia ha sido dura y, a la vez, gratificante. Todos hemos participado de la toma de decisiones y eso me reconforta. Lo más importante es que, como profesional, tengo mi conciencia tranquila al levantarme por la mañana y llevar una propuesta para que este alumno participe con el grupo, se relacione, se emocione... Además, me da seguridad cuando esa propuesta está consensuada con todo el grupo colaborativo... Algunos días estaré más ajustado que otros, pero siempre tendré una respuesta ante su pregunta ¿y yo que hago profe? (P4S10).*

*Me ha ayudado no sólo a utilizar una serie de recursos sino a concienciarme de la importancia de la inclusión desde el punto de vista educativo. Aunque no he podido asistir a algunas reuniones, me he dado cuenta de lo importante que han sido el trabajo colaborativo en esta experiencia (P5S10).*

*Ha supuesto, entre otras cosas, un avance cualitativo en mi planificación y evaluación de mi labor docente. Por un lado, las herramientas didácticas trabajadas han sido de gran utilidad práctica. Además, también he de resaltar el gran dinamismo que ofrecen estas estrategias, permitiendo modificar y ajustar las situaciones motrices planteadas cuando se necesite hacerlo. Por otro lado, ha mejorado sustancialmente mi conocimiento y compromiso con la atención a la diversidad en nuestra materia, hasta el punto que en la elección de curso del año que viene ya no miraré si hay o no algún alumno con DM... Esta ha sido mi principal conclusión... Todo es más natural de lo que pensaba (P6S10).*

A continuación, se presenta una **matriz descriptiva** (tabla V.66) con una síntesis de las propuestas de los docentes vinculadas con los 3 criterios o dimensiones fundamentales de nuestro sistema de categorías.

Tabla V.66: Matriz descriptiva correspondiente al SCIA.

	EXCLUSIÓN (EXCL)	INTEGRACIÓN (INTE)	INCLUSIÓN (INCL)
P1	<p>Propuestas puntuales, al comienzo del seminario, cuando aún no se estaba familiarizado con las estrategias inclusivas.</p> <p><i>Al adaptar las tareas tengo la sensación de estar planteando situaciones diferentes para al alumnado con DM (P1S1, PASE)</i></p> <p>Supone el 11.1% del total de propuestas del SCIA vinculadas con esta categoría.</p>	<p>Predominan en las primeras sesiones del seminario:</p> <p><i>Aunque se planteen las adaptaciones necesarias, les cuesta mucho adoptar roles activos (P1S1, FINT)</i></p> <p><i>Las dificultades iniciales son bastantes (...). De momento, están integrados en el grupo, que ya es bastante (P1S3, ISOC)</i></p> <p>Es el momento de crear un ambiente inclusivo a través del ajuste progresivo del entorno de aprendizaje. Se asegura la integración como paso previo a la inclusión.</p> <p>Supone el 18.9% del total de propuestas vinculadas con esta categoría.</p>	<p>En general, las propuestas inclusivas prevalecen en este caso, destacando a partir de la tercera sesión del SCIA.</p> <p><i>En esta fase de experimentación inicial, donde las tareas son más abiertas y menos complejas, C1 y C2 participan activamente, al igual que el resto, según su ritmo y posibilidades. Lo importante es que se activen y que trabajen a su nivel (P1S4, APER)</i></p> <p><i>La inclusión ha mejorado cuando he introducido un balón más grande y más ligero [...] y en tareas de golpes verticales cuando utilizo los globos (P1S4, MEDI).</i></p> <p><i>...el grupo deberá pararse a la señal del perseguidor; el compañero que se encuentre más cerca de él será el nuevo perseguidor (P1S2, TARE)</i></p> <p><i>...Cada vez me encuentro más suelta metodológicamente para ajustar el entorno de aprendizaje al alumnado con DM (P1S7, METO)</i></p> <p>Gran variabilidad en la utilización de las categorías vinculadas con este criterio o dimensión. En este caso, se produce un predominio de las propuestas inclusivas (39% del total).</p>
P2	<p>Esta categoría se da, de forma puntual, en distintos momentos del SCIA, aunque se dan más en las primeras sesiones.</p> <p><i>Cuando intento formar pequeños grupos de trabajo, observo que todavía les cuesta incorporar al grupo al alumnado con DM. Al final, siempre se queda fuera, jugando sólo a otras cosas (P2S7, PASE)</i></p> <p>Supone el 11.1% del total de propuestas exclusivas del SCIA.</p>	<p>Esta categoría prevalece en los distintos momentos del seminario.</p> <p><i>...Esta nueva silla mecánica le ha perjudicado. Está con el grupo pero no participa activamente en las tareas. Aprovecha la mínima ocasión para correr por el espacio con ella (P2S4, FINT).</i></p> <p><i>Siento que C3 puede hacer más cosas en clase. Aunque está más o menos integrado, necesito conocerle mejor para que pueda mejorar su participación (P2S3, ISOC)</i></p> <p>Se trata de la categoría que predomina en este caso. Supone el 15.1% del total de propuestas integradoras</p>	<p>En este caso, prevalece la adaptación del medio (MEDI) y las tareas (TARE). En cuanto al medio, destaca la adaptación del espacio.</p> <p><i>He modificado el espacio para que C3 recepcione bien el balón. (P2S4, MEDI).</i></p> <p>En cuanto a las tareas, destaca la adaptación de las reglas.</p> <p><i>Tanto el pase como la recepción también serán libres y a una distancia corta (P2S4, TARE)</i></p> <p>Es la categoría menos frecuente en las propuestas de este caso. Suponen un 5% del total de propuestas del SCIA.</p>
P3	<p>En este caso, se dan las dos categorías de esta dimensión en momentos puntuales a lo largo del SCIA</p> <p><i>...se ha producido un predominio de la exclusión en mis dos alumnas. La verdad es que no tenía recursos metodológicos para ayudarlas, además del propio miedo</i></p>	<p>Prevalecen las categorías de falsa integración (FINT) e integración socializadora (ISOC), fundamentalmente en las sesiones intermedias del SCIA.</p> <p><i>Mi alumnado con DM ya se encuentra dentro del grupo, aunque también observo que no están participando activamente en las propuestas que se plantean</i></p>	<p>Se hacen propuestas vinculadas con 4 de las 5 categorías inclusivas.</p> <p><i>...La fase de activación la han realizado todos sin dar consignas específicas a los casos con DM, ya que las tareas a realizar no revestían mayor complejidad (P3S4, APER)</i></p> <p><i>...estoy combinando el uso e balones de vóley, petotas de foam y globos,</i></p>

	<b>EXCLUSIÓN (EXCL)</b>	<b>INTEGRACIÓN (INTE)</b>	<b>INCLUSIÓN (INCL)</b>
	<p><i>personal a que se pudieran hacer daño (P3S3, ESEG)</i></p> <p>A veces, cuando ven que no pueden hacer las cosas, se inhiben y salen de la sesión. Por ejemplo, siempre se excluyen cuando se plantea una situación de persecución (P3S4, PASE)</p> <p>Supone el 11.1% del total de propuestas realizadas por este caso en el SCIA. Prevalen estas propuestas en las primeras sesiones del mismo.</p>	<p>(P3S4,FINT).</p> <p><i>Yo hubiese planteado al grupo desplazarse a la pata coja cuando C8 adoptara el rol de perseguidor en el juego (P3S2, ISOC)</i></p> <p>Supone el 15,1% del total de propuestas de este caso dentro del SCIA</p>	<p><i>según el nivel inicial del alumnado, para afianzar los golpes básicos. Todos participan realizando las mismas tareas sin problemas (P3S4, MEDI)</i></p> <p><i>Para juegos de vóley, C7 puede recepcionar el balón y pasarlo a un compañero o enviarlo al otro campo. También se permite un bote en su zona de influencia antes de recepcionarlo (P3S5,TARE)</i></p> <p><i>...La rotación de los componentes de las parejas favorece que todos trabajen con todos y se mejore la comunicación y la relación (P3S4, METO)</i></p> <p>Aunque en este caso prevalecen las propuestas inclusivas (un 17% del total del seminario), existe un equilibrio con respecto a las otras dos dimensiones o criterios (exclusión e integración). Lo importante es que las propuestas inclusivas prevalecen, sobre todo, en las últimas sesiones del SCIA.</p>
<b>P4</b>	<p>En este caso, se dan las dos categorías de este criterio o dimensión a lo largo de todo el SCIA. La complejidad de C4 hace que dichas propuestas tengan una respuesta inclusiva de inmediato. Con este caso, el proceso es más lento y complejo.</p> <p><i>Ahora estoy haciendo juegos y tareas de lanzamientos y recepciones, pero mi caso no puede lanzar ni recepcionar. Desde que escucha la tarea, coge su silla y se va del grupo. Cuando le digo que se incorpore me dice que prefiere mirar (P4S4,ESEG)</i></p> <p>...Ahora mismo, C4 está casi siempre fuera del grupo. A veces aprovecho para que trabaje otras cosas y no se aburra, aunque no siempre lo consigo (P4S8, PASE)</p> <p>Se produce un predominio de propuestas excluyentes en este caso (40% del total de propuestas del SCIA para este criterio). La mayor parte de estas propuestas se dan al comienzo y en la fase intermedia del seminario.</p>	<p>En este caso, prevalece la falsa integración (FINT) en distintos momentos del seminario</p> <p><i>De momento, sólo consigo que esté con el grupo, aunque el reto es que participe activamente en las tareas (P4S7, FINT)</i></p> <p>Supone un 11.3% del total de propuestas integradoras realizadas en el SCIA.</p>	<p>Se hacen propuestas vinculadas con 4 de las 5 categorías correspondientes a este criterio.</p> <p><i>C4 suela participar bien en la primera parte de la sesión, cuando se trata de desplazamientos, agrupamientos, ocupar espacios(P4S5,APER).</i></p> <p><i>...Si acerco al compañero a C4, es probable que consiga que recepcione mejor el móvil y pueda participar mejor en el juego. La clave está en saber exactamente cual es la distancia ideal (P4S4,MEDI).</i></p> <p><i>...C4 puede participar si el pase y la recepción se realiza desde una distancia más corta (adaptación del espacio); si se acuerda que tanto el pase como la recepción sea libre para C4 (regla) y si el balón es blando (foam) para que pueda lanzar (P4S4,TARE)</i></p> <p><i>...Pues la verdad es que ahora tengo más en cuenta la información inicial, que es fundamental para crear un buen ambiente inclusivo (P4S9,METO)</i></p> <p>Supone un 19 % del total de propuestas inclusivas realizadas en el SCIA.</p>
<b>P5</b>	<p>En este caso, se dan las dos categorías de este criterio a lo largo de todo el SCIA</p> <p><i>Parece muy complicado que</i></p>	<p>En este caso, se dan todas las opciones de categorías contempladas en este criterio o dimensión.</p>	<p>En este caso, predominan las propuestas relacionadas con la apertura de las tareas (APER), adaptación del medio (MEDI) y adaptación de las tareas (TARE)</p>



	<b>EXCLUSIÓN (EXCL)</b>	<b>INTEGRACIÓN (INTE)</b>	<b>INCLUSIÓN (INCL)</b>
	<p><i>pueda jugar al juego del pañuelo, ya que siempre la perseguirían y nunca podría coger el pañuelo antes que su oponente (P5S5,ESEG)</i></p> <p><i>Cuando necesitaba imprimir intensidad y dinamismo a las sesiones, planteaba tareas distintas para mi caso con DM y otros compañeros que también tenían dificultades para incorporarse a las tareas planteadas (P5S3,PASE)</i></p> <p>Supone un 26.7% del total de propuestas excluyentes realizadas en el SCIA. Son las propuestas que prevalecen, en este caso, con un porcentaje similar a las propuestas integradoras.</p>	<p><i>Aunque adaptando el espacio en esta tarea observo que participa mejor, es evidente que tengo que adaptar algo más para que juegue como los demás (P5S7,FINT)</i></p> <p><i>Cuando le toque salir a C5 en el juego, el oponente del otro equipo ya sabe que tiene que ir a buscar el pañuelo a la pata coja (P5S5,ISOC)</i></p> <p><i>...Un compañero se situó con C5 para realizar pases utilizando raquetas y volante de bádminton. Se redujo el espacio y la fuerza del golpeo, pero C5 seguía sin conseguir golpear el volante con la raqueta (P5S7,APIN)</i></p> <p>Supone un 26.4% del total de propuestas integradoras realizadas en el SCIA. Prevalecen en este caso, junto con las propuestas excluyentes.</p>	<p><i>...No suele haber dificultades en las tareas de calentamiento... Procuo que sean lo más abiertas posible para que todos puedan incorporarse. A veces suelo intervenir para reforzar a C5, sin modificar la tarea (P5S7,APER)</i></p> <p><i>Como C5 tiene dificultades para correr, he modificado el espacio introduciendo refugios o lugares (las líneas de la cancha, por ejemplo) donde no puede ser perseguida (P5S9,MEDI)</i></p> <p><i>El juego del pañuelo para C5 termina cuando se agarra el pañuelo (P5S5,TARE)</i></p> <p>Supone un 11% del total de propuestas inclusivas realizadas en el SCIA.</p>
<b>P6</b>	<p>En este caso, no se han realizado propuestas vinculadas con este criterio o dimensión.</p>	<p>En este caso, prevalece la integración socializadora (ISOC) en las propuestas realizadas en el SCIA.</p> <p><i>Veo que en mi intervención prevalece la integración. En general, C6 tiene bastantes competencias motrices para adaptarse a las distintas tareas planteadas, aunque observo que con algunas modificaciones podría participar más activamente (P6S3,ISOC).</i></p> <p>Supone un 13.2% del total de propuestas integradoras realizadas en el SCIA. Son las propuestas que prevalecen en este caso.</p>	<p>En este caso, predominan las propuestas relacionadas con la apertura de las tareas (APER) y la adaptación del medio (MEDI).</p> <p><i>C6 suele participar con bastante autonomía en la mayoría de las tareas, aunque soy consciente de que podría ajustar más las propuestas para que la inclusión fuese mayor (P6S8,APER)</i></p> <p><i>En el proceso de inclusión también influye la buena organización de la clase, los momentos, los tiempos adecuados. Creo que un buen entorno organizativo va ayudará a realizar una intervención docente adecuada (P6S5,MEDI)</i></p> <p>Supone un 9% del total de propuestas integradoras realizadas en el SCIA.</p>

Teniendo en cuenta las reflexiones que sobre los criterios o dimensiones de las categorías se han realizado en esta matriz descriptiva sobre los casos de docentes que han participado en el SCIA, podemos hacer las siguientes consideraciones:

- En los seis casos se han realizado propuestas relacionadas con los tres criterios (excepto P6 en exclusión)
- Predominan las propuestas excluyentes e integradoras al comienzo del SCIA. Las propuestas inclusivas prevalecen al final. Podemos decir que el trabajo del seminario ha provocado un efecto positivo en los casos de docentes.

- Mientras en P1 destacan las propuestas inclusivas, en el resto de los casos observamos un mayor equilibrio entre propuestas integradoras y excluyentes (P5) y un predominio de éstas últimas en P4. También se destaca la evolución hacia la inclusión en P3.

Teniendo en cuenta el resto de criterios (*concepciones previas y valoración*) y la diversidad que presenta el grupo de docentes, podemos realizar las siguientes consideraciones generales:

- En los inicios del SCIA se perciben dificultades en el profesorado en su práctica para incluir al alumnado con DM, debido, fundamentalmente a: falta de formación específica, complejidad de las alteraciones motrices, falta de hábitos de trabajo desde una perspectiva inclusiva, dificultades organizativas del centro, escasa información sobre las competencias personales del alumnado con DM (informes psicopedagógicos), preocupación por los riesgos de la inclusión para la salud del alumnado con DM, no hay asesoramiento específico de forma puntual en el ámbito de la motricidad, necesidad de profesorado de apoyo en situaciones puntuales, etc.
- Al finalizar el SCIA se observa que siguen habiendo dificultades, aunque estas han disminuido considerablemente gracias al trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA. Este trabajo a girado sobre la creación de entornos de aprendizaje inclusivos a partir de una reflexión crítica sobre las estrategias docentes y la adaptación de las tareas. Por tanto, se percibe la inclusión como un modelo educativo que ha mejorado la intervención docente y, en definitiva, la calidad de las clases de EF. En general, la experiencia llevada a cabo en el SCIA ha sido considerada como muy enriquecedora, tanto a nivel personal como profesional, permitiendo, entre otras cosas, compartir y reflexionar conjuntamente sobre la práctica para poder ofrecer alternativas de participación activa a todo el alumnado en las clases de EF.

Por último, presentamos de forma gráfica, mediante una **red conceptual**, las posibles relaciones encontradas entre las distintas categorías. Para facilitar la comprensión al lector, nos hemos centrado en las categorías vinculadas con los criterios de exclusión, integración e inclusión a la hora de confeccionar esta red. No obstante, también se han establecido relaciones con el resto de criterios o dimensiones.

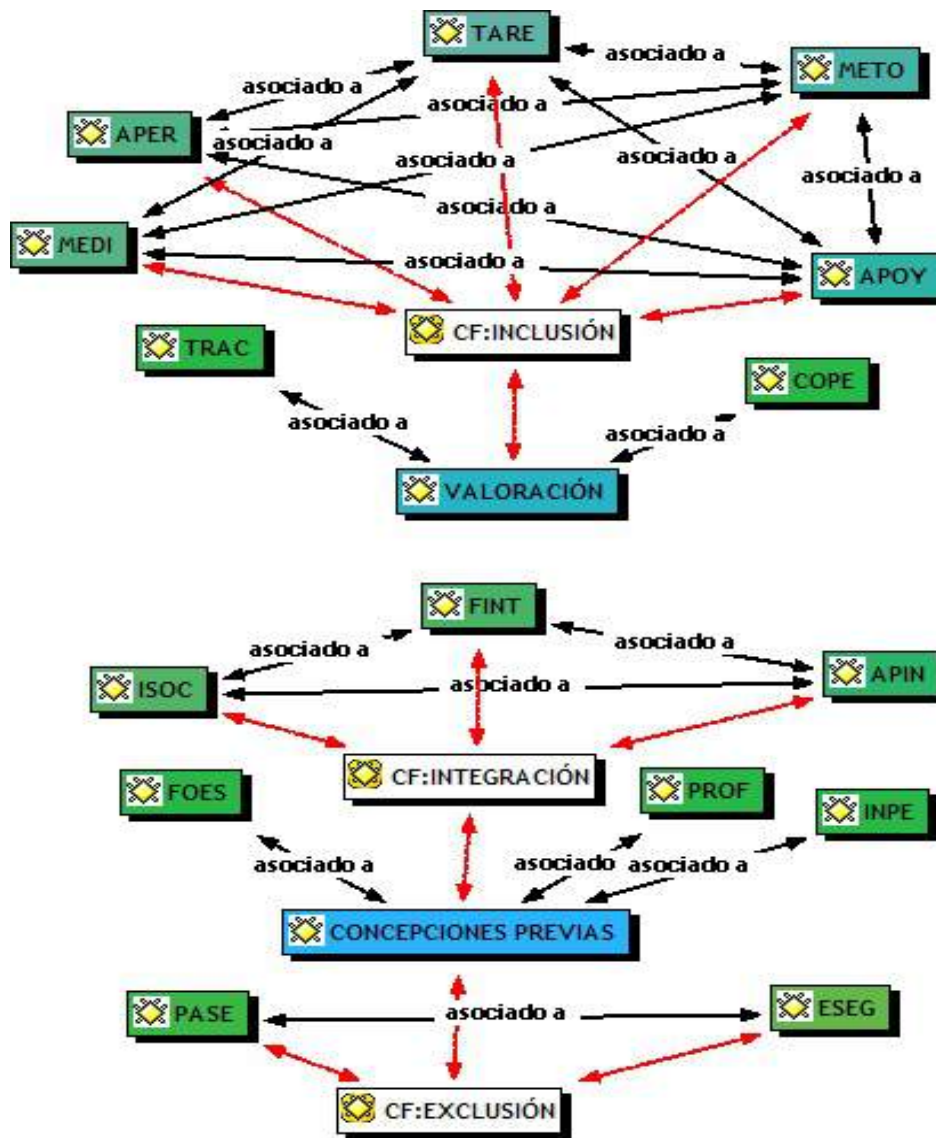


Figura V.118: Relaciones de asociación de la red conceptual de las categorías correspondientes al SCIA.

En esta red, podemos observar las posibles conexiones generales entre las categorías y criterios o dimensiones del sistema. También se han establecido las relaciones de asociación que podemos establecer entre las distintas categorías. Por otro lado, también se observa, teniendo en cuenta las apreciaciones recogidas de los docentes, como la categoría *concepciones previas* se encuentra más relacionada con los criterios de exclusión o integración; mientras que la categoría *valoración* se encuentra vinculada con el criterio de inclusión. Reflexionar sobre estas conexiones nos permite estructurar la información tratada en el SCIA.

Llegados a este punto, podemos decir que entre los criterios considerados se pueden dar también otro tipo de relaciones. En concreto, se trata de relaciones de *contradicción*, es decir, que existe una tendencia a la contradicción entre las apreciaciones de los docentes con relación a dichos criterios, como se muestra en la figura V.119. También parece pertinente resaltar que las relaciones de asociación y contradicción suelen presentarse en diversos grados. Así, por ejemplo, existe una mayor contradicción entre la inclusión y la exclusión que entre la inclusión y la integración

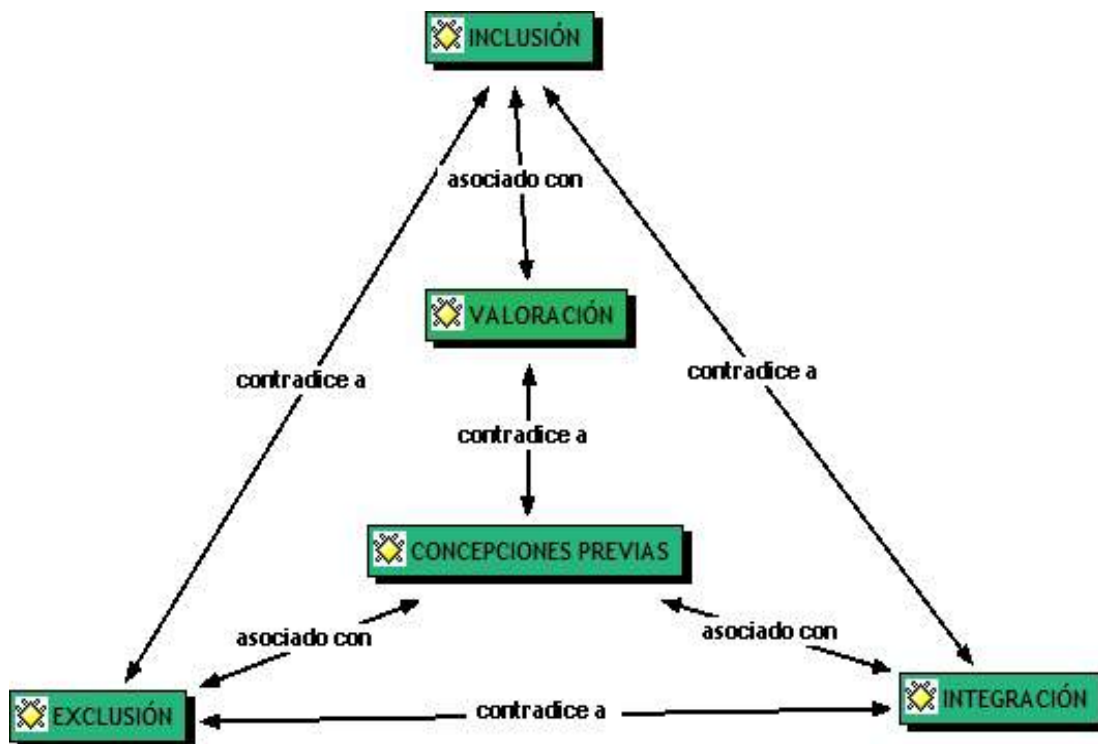


Figura V.119: Relaciones de asociación y contradicción entre los 5 criterios o dimensiones consideradas en nuestro sistema de categorías cualitativo

Teniendo en cuenta que podemos encontrarnos con relaciones tanto de *asociación* como de *contradicción* en nuestro sistema de categorías, podemos presentar una *red conceptual* donde se observa la gran complejidad en las relaciones que se establecen entre las categorías consideradas (ver figura V.120), lo que dificulta, en gran medida, la toma de decisiones del docente en la práctica educativa.

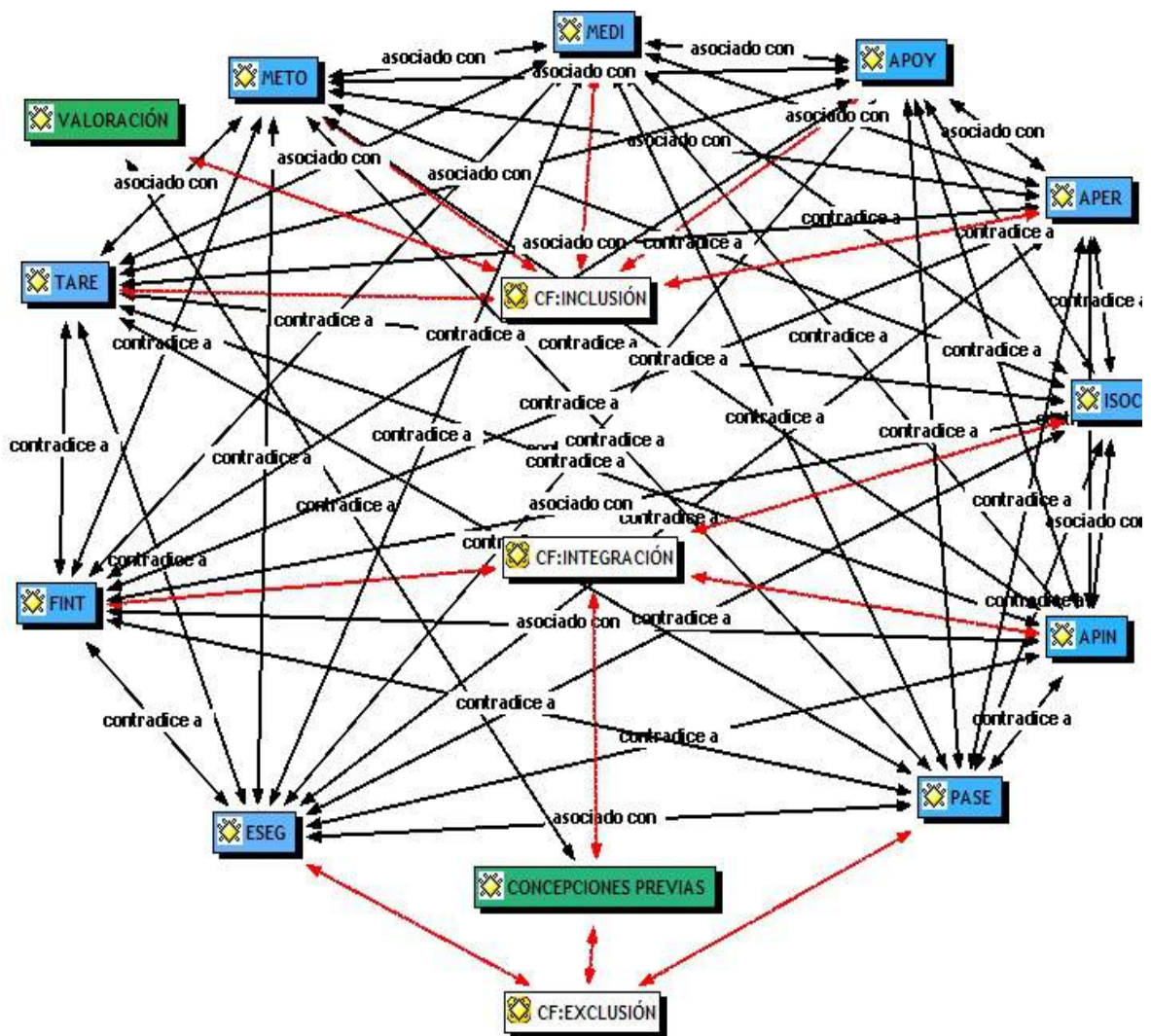


Figura V.120: Red conceptual general, considerando las dimensiones o criterios y las categorías.

Para finalizar este apartado, podemos decir que la dinámica de trabajo llevada a cabo en el SCIA ha contribuido a mejorar los procesos de reflexión compartida del profesorado sobre la práctica de las clases de EF desde una perspectiva inclusiva. Esta consideración se ve reflejada en una mejora de la intervención docente inclusiva del profesorado en la fase B o final de esta investigación.

# VI. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

VI.1. ¿Cómo influye la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz (DM) en la materia de EF?

VI.2. ¿Puede contribuir la intervención docente inclusiva al desarrollo del autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz (DM) y a la mejora de la percepción y expectativas inclusivas del grupo-clase?

VI.3. ¿Cómo incide el trabajo colaborativo del profesorado en la mejora de su intervención docente inclusiva?



La discusión sobre los resultados de la investigación nos posibilita reflexionar sobre nuestra práctica educativa para mejorarla.



En este apartado se aborda la discusión de los resultados obtenidos desde las técnicas de investigación utilizadas en este estudio, teniendo en cuenta su vinculación con el problema de partida y los objetivos de la investigación. Se interpretarán, desde el marco teórico, los resultados que tengan relación con el objetivo de referencia, siguiendo un proceso de triangulación (figura VI.1).



Figura VI.1: El proceso de triangulación como base para la discusión en nuestra investigación

Es necesario resaltar que los resultados, la discusión y las conclusiones de este estudio no pretenden, en modo alguno, transferirse a entornos educativos que no estén vinculados con el contexto didáctico de enseñanza formal en el que se ha desarrollado nuestra investigación.

Retomando algunas consideraciones sobre el planteamiento y situación del problema, podemos decir que una de las dificultades principales que se encuentran los docentes de EF en su práctica estriba en cómo abordar la atención a la diversidad y, en concreto, el proceso de inclusión del alumnado con DM en sus clases. Aunque las distintas leyes educativas que han estado vigentes durante el desarrollo de esta investigación (LOGSE: art. 36 y 37; y LOE: art. 71-74) y sus respectivos decretos educativos (Decreto 51/2002 y 127/2006) promueven una reflexión sobre la necesidad de atender a la diversidad en la práctica educativa de la EF, la implementación de esta atención en la realidad siempre ha sido una asignatura pendiente (Block & Obrusnikova, 2007; Coates, 2012; Grenier, 2011; Hayes & Stidder, 2003; Jiménez-Montelongo y Hernández-Álvarez (2013), Meegan, 2010; Lorenzi, 2012; Ríos, 2007; Vikerman & Kim, 2009), materializándose, en la mayoría de los casos, en una participación pasiva de este alumnado en las clases.

Partiendo de estas consideraciones, se plantean los tres objetivos de nuestro estudio como interrogantes a los que hemos pretendido dar respuesta con esta investigación.

## VI.1. ¿Cómo influye la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF?

Abordaremos la discusión de este objetivo partiendo de los condicionantes o aspectos más generales que han incidido en el tipo de intervención docente que ha desarrollado el profesorado para favorecer la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF (la formación docente, el contexto educativo y el trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA). Paralelamente, analizaremos esta intervención docente en los dos momentos o fases principales de la investigación, con relación a los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de investigación utilizadas, principalmente la observación sistemática. Para finalizar, se aportará una breve síntesis con las ideas principales relacionadas con la incidencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM y el contexto en el que ésta intervención se ha desarrollado.

La mejora de la intervención docente constituye el objetivo principal de todo profesional comprometido con su práctica educativa. Cuando este proceso tiene lugar en un contexto de diversidad, resulta más complejo encontrar respuestas para el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente para aquel que presenta DM. La búsqueda de un modelo didáctico que provoque un cambio en la intervención docente para favorecer la participación inclusiva del alumnado con DM, en el contexto de las clases de EF, ha sido algo que siempre nos inquietó, porque la propia experiencia docente nos muestra que no todas las opciones metodológicas aseguran la inclusión de este alumnado. Por ello, consideramos que es necesario reflexionar críticamente sobre la práctica educativa para posibilitar la adopción de estrategias didácticas que faciliten la inclusión. Este ha sido uno de los retos de esta investigación.

Los resultados de este estudio nos han mostrado que no existe un solo *modelo didáctico* para conseguir la inclusión del alumnado con DM. Coincidimos con Arnaiz (1997), cuando, en su momento, planteó que cualquier modelo didáctico inclusivo debe ajustarse a las características de todo el alumnado en general, incluyendo al alumnado con DM. Por tanto, una intervención docente inclusiva necesitará la adopción de un modelo didáctico abierto y comprometido con la diversidad, que contenga estrategias que faciliten la participación de todo el alumnado a partir de propuestas de tareas que estén a su alcance. Autores como Mosston & Ashworth (1986) ya plantearon el estilo de *inclusión* para referirse a la necesidad de proponer distintos niveles de dificultad en las tareas con el objeto



de facilitar la incorporación activa a ellas de todo el alumnado. Se trata de la antesala de la consideración de la *enseñanza multinivel* como una estrategia inclusiva (Collicot, 2000; Ríos, 2005). Pero también se trata de que la enseñanza inclusiva de la EF clarifique y describa cómo son los modelos que conducen a hacerla posible.

Teniendo en cuenta la propuesta de Navarro y Fernández (1993) y Jiménez (1997) sobre un planteamiento basado en estrategias para la enseñanza, los datos de la investigación nos desvelan una tendencia hacia la utilización de opciones metodológicas propias de las *estrategias instructivas* en la fase A, y *de las estrategias participativas y emancipativas* en la fase B. Así lo apuntan los resultados de la observación sistemática, los cuestionarios de opinión (EPI) y autoconcepto (EPA) y el SCIA, teniendo en cuenta la organización de entornos de aprendizaje inclusivos. Esta evolución, generada en el marco del SCIA, ha posibilitado un cambio en la concepción de la enseñanza por parte de los docentes que han participado en este estudio, aunque este cambio no haya ocurrido por igual ni al mismo ritmo debido, entre otras cosas, a la diversidad de *estilos de aprendizaje* del profesorado participante (Alonso, Gallego y Honey, 1994; Honey & Mumford, 1986).

Si deseamos un aprendizaje de calidad en nuestro alumnado, la enseñanza también debe cumplir con esa calidad (Sicilia y Delgado, 2002; Chinchilla y Zagalaz, 2002), porque esta es una condición imprescindible en un modelo inclusivo que se precie como tal. Llegar a un aprendizaje de calidad ha supuesto un cambio de mentalidad en el profesorado, considerando su enseñanza desde una perspectiva crítica y al alumnado como sujeto activo de su propio aprendizaje. Así, la adopción de un determinado *modelo didáctico inclusivo* por parte del profesorado participante, ha ido evolucionando con el proceso de la investigación. Seguramente sea un error esperar que el profesorado cambie a “saltos” o mediante iniciativas puntuales dirigidas a tal fin; necesita seguir un proceso de intercambio de ideas y experiencias, y llegar a tomar decisiones con la suficiente reflexión. En este proceso, se ha intentado ir más allá de las normativas legales y tratados internacionales, como plantean Echeita y Cuevas (2011), incorporando cambios vinculados con la reflexión crítica sobre la práctica, para mejorarla, es decir, a un nivel cercano a la realidad. Eliminar las barreras para el aprendizaje y promover tareas basadas en la participación activa de todo el alumnado, sin distinciones, son condiciones vitales de un modelo didáctico inclusivo de calidad. Además, esta enseñanza de calidad debería asegurar una mejora en el aprendizaje de todo el alumnado, sin excepciones. Este aspecto ha sido constatado por Black-Hawkins, Florian & Rouse (2007) en su estudio sobre el rendimiento escolar y la inclusión en las escuelas. Block y Zeman (1996), Farrell et al. (2007) y Obrusniková, Válková & Block (2003) habían llegado a

similares conclusiones en el ámbito de la EF. Estos autores comprobaron que la inclusión del alumnado con discapacidad no ha comprometido el aprendizaje del resto de los compañeros del grupo de la clase.

En nuestro caso, hemos podido constatar que el empleo de modelos didácticos inclusivos ha supuesto una mejora en las condiciones de aprendizaje en el alumnado con DM, que se ha traducido en una mejoría significativa de su participación activa. La mejora ha estado vinculada, sin duda, con la adopción de un modelo didáctico que ha dotado de una mayor calidad inclusiva a la intervención docente, aumentando el número de intervenciones inclusivas y el tiempo de permanencia en inclusión. Los resultados de los cuestionarios de opinión también muestran que el incremento de la participación activa del alumnado con DM ha generado, simultáneamente, una mejoría en el clima de la clase y en las expectativas respecto a la participación y el autoconcepto del alumnado con DM, que hacen previsible una mejoría en el aprendizaje de todo el alumnado.

En la adopción de un modelo didáctico inclusivo resulta fundamental reflexionar sobre las estrategias didácticas que favorezcan la participación activa de todo el alumnado, incluido el alumnado con DM. Esta cuestión ya fue planteada en su momento en estudios como el de Kasser & Lytle (2005), Lieberman & Houston-Wilson (2002), Lienert (2003) y Ríos (2005). En ellos, se proponen estrategias para mejorar la competencia profesional de los docentes de EF desde una perspectiva inclusiva y han sido referencias fundamentales para nuestro trabajo en el SCIA. En cualquier caso, coincidimos con estudios como el de Krueger, DiRocco & Félix (2000), en el que se concluye que la formación del profesorado constituye uno de los múltiples factores que dificultan el proceso de inclusión, pero no el único. Así, En este estudio, la escasa formación específica sobre inclusión que ha caracterizado al profesorado en la fase A, ha coincidido con un tipo de intervención docente que no daba respuesta a la inclusión del alumnado con DM.

### **1.1. La formación docente específica y atención a la diversidad**

En nuestra investigación se constata que se ha producido una mejora de las referencias sobre propuestas didácticas vinculadas con la inclusión en la fase final del SCIA, constituyendo un indicador del efecto provocado por la reflexión realizada en el seminario y que permitió a los docentes mejorar su intervención inclusiva en la fase B de la investigación. Así, al comienzo del seminario (plan de trabajo 1) se manifestaron dificultades vinculadas con la baja formación didáctica relacionada con la atención a la diversidad en general y con respecto a la atención al alumnado con DM en particular. En

la dimensión *concepciones previas*, en la categoría *formación específica* (FOES), se destaca la “(...) falta de formación y recursos para poder adaptar las tareas para que este alumnado pueda participar activamente (...)” (P2S0), necesitando “(...) reflexionar críticamente sobre nuestro modelo didáctico tradicional para dar respuesta a la diversidad en nuestras clases” (P2S0).

Sin embargo, al final del seminario (planes de trabajo 4 y 5) se produce un cambio en el modelo didáctico de referencia del docente, hasta el punto de que este modelo va a influir no sólo en la inclusión del alumnado con DM, sino en su concepción de la práctica educativa general, tal y como se refleja en la categoría *competencia percibida* (COPE) de la dimensión *valoración*. Es probable que sea el conocimiento práctico el punto clave en el camino del cambio docente.

La adopción de este “nuevo modelo didáctico inclusivo” se ha visto favorecido por el trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA, dando lugar a soluciones compartidas a los problemas comunes. Tal y como se desprende de la categoría *trabajo colaborativo* (COLA) de la dimensión *valoración*, compartir los problemas ha supuesto “(...) no sólo mejorar la participación inclusiva del alumnado con DM, sino mejorar la calidad de nuestra enseñanza” (P2S7). También ha ayudado a comprender que “(...) no he estado sola en el camino. Esto me da tranquilidad para reflexionar sobre mi práctica para mejorar” (P3S7).

Por otra parte, los resultados del cuestionario de opinión (EPI) sobre la inclusión, que se le administró al alumnado en las dos fases de la investigación, nos ha permitido conocer los detalles del cambio didáctico, porque ha demostrado ser un instrumento muy potente para desvelar el entramado didáctico relacionado con el modelo didáctico inclusivo. Resaltamos el ítem 10 de la dimensión *clima social* ( $p=.001$ ), en el que se produce una tendencia favorable, con la intervención docente, a la mejora de la colaboración y participación activa de todo el alumnado, incluido el que presenta DM, en las clases de EF. Asimismo, los ítems 6 y 20 de la dimensión *participación* ( $p=.001$ ) también muestran una percepción favorable del alumnado en general hacia el hecho de que se favorezca la participación activa del alumnado con DM en los distintos juegos y tareas que se planteen en la clase de EF. Se trata de indicadores que nos muestran que el modelo didáctico utilizado tiende, con la intervención, a mejorar la inclusión del alumnado con DM. Mejorar el clima, potenciando la colaboración y participación activa han constituido no sólo indicadores didácticos, sino también estrategias de fomento de valores para la interacción. La mejora del autoconcepto (EPA), sobre todo en el alumnado con DM, y en

la dimensión física, constituye también un indicador de efectividad de la intervención docente, motivada por la adopción de un modelo didáctico inclusivo. Como vemos, se trata de dos logros de alcance (evidenciados en resultados significativos de 5 ítems, al igual que su dimensión) para el alumnado con DM: imagen y competencia motriz.

En esta senda, pero sin profundizar en el terreno didáctico, se encuentran Block & Obrusnikova (2007), quienes constataron que, a pesar de que el docente de EF suele presentar una buena predisposición hacia la inclusión, necesita incorporar un modelo didáctico que promueva la inclusión del alumnado con discapacidad. También Ríos (2005) apunta a que este modelo debe contener estrategias inclusivas que complementen el entorno de aprendizaje del alumnado. Del mismo modo, Block & Zeman (1996) ya propusieron que la utilización de distintas estrategias metodológicas por parte del docente favorecían no sólo la participación del alumnado con discapacidad, sino de todo el alumnado en general. Autores como Crawford & O'Reilly (2012), Díaz Del Cueto (2009), Grenier (2011), Kasser & Lytle (2005), Kudláèek, et. al (2002), Lorenzi (2012), Murata & Jansma (1997), Myers & French (2002), Ríos (2007) y Vickerman (2007) resaltan que, para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF, es necesario mejorar las estrategias y los modelos didácticos que se han de utilizar.

Por tanto, hemos podido concretar que en dos de las dimensiones de la EPI (clima y participación) residen las claves (favorecer la colaboración y participación activa). Por consiguiente, el enfoque metodológico que se le dé a la tarea se vislumbra como el aspecto didáctico sustantivo de un cambio docente, porque transforma el modelo didácticamente.

Desde un punto de vista general, autores como Almeida y Alberte (2009), Avramidis et al. (2002), Colmenero (2009), Echeita (2012), Forteza (1999), Gallego y Hernández (1999), Lalvani (2013), Moriña (2001), Moriña y Parrilla (2006), han incidido sobre la necesidad de mejorar la formación didáctica del profesorado desde una perspectiva inclusiva, argumentando que la concepción que tienen los docentes sobre la inclusión no se corresponde con las prácticas que se llevan a cabo para conseguirla. Los autores aportan, en la mayoría de los casos, estrategias que contemplan la colaboración entre los docentes como punto de partida para dar respuesta a la inclusión. Entre estas, retomamos y asumimos las consideraciones de Moriña y Parrilla (2006) acerca de la necesidad de dar una orientación práctica y colaborativa a la formación permanente para mejorar la enseñanza inclusiva. También coincidimos con la propuesta de Echeita (2012) sobre la necesidad de establecer un perfil de competencias del profesorado inclusivo,

cuyo objetivo sería el de establecer las competencias inclusivas que el profesorado debería desarrollar en su formación inicial y que se estructuran en cuatro valores nucleares:

- Concebir la diversidad como un recurso y un valor educativo.
- Tener expectativas altas sobre el rendimiento de todo el alumnado.
- La colaboración y el trabajo en equipo como aspectos esenciales en este proceso.
- La necesidad de una formación permanente.

A similares conclusiones llegan Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez (2013) en el ámbito de la actividad física adaptada (AFA), planteando la necesidad de establecer un perfil competencial de los docentes de EF, teniendo en cuenta que las deficiencias en la formación de los futuros docentes se traduce en una baja percepción profesional que necesita de una urgente reflexión. Consideramos que una mejora profesional debe pasar por un cambio en la formación inicial que contemple una ampliación no sólo en el número de créditos de las asignaturas específicas vinculadas con la atención a la diversidad en EF, sino en mantener un cierto equilibrio en su carácter obligatorio y optativo, tal y como proponen autores como Ríos (2009) y Reina (2010). Después de analizar los nuevos planes de estudios de las universidades españolas, observamos que la variación con respecto a planes de estudios anteriores no es relevante, por lo que estamos ante un problema fundamental que corre el riesgo de perpetuarse y que necesita un urgente consenso que oriente la formación inicial. Coincidimos con Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez (2013) al plantear que las declaraciones institucionales y los documentos educativos oficiales son necesarios pero insuficientes si no se acompañan de medidas concretas para hacer realidad los principios de la inclusión en la práctica educativa.

También consideramos esencial el promover propuestas inclusivas que impliquen la relación entre distintos centros, como es el caso del trabajo desarrollado en su momento por Gallego y Hernández (1999) y Moraña (2001) a través del "Grupo Triana", en el que se desarrolla un modelo de apoyo interinstitucional en el que distintos centros comparten un modelo de autoformación y discusión que revierte en cada centro.

Esta investigación ha pretendido dar respuesta a estos planteamientos desde una perspectiva ecológica (Doyle, 1979, Hutzler, 2007). Además de la mejora de la competencia metodológica, coincidimos con Hernández Álvarez (2000) y Pérez-

Samaniego y Fernández-Río (2005), en la necesidad de incidir en la formación personal del docente y en el conocimiento del alumnado para mejorar la capacidad para contextualizar la acción docente.

Llegados a este punto, consideramos que los resultados obtenidos apuntan a que el proceso de investigación-acción llevado a cabo en el seminario puede constituir un modelo alternativo de formación permanente del profesorado en los centros educativos. Este modelo adquiere especial relevancia cuando se comparten contextos educativos similares y no se tiene la información suficiente acerca de un determinado problema y cómo afrontarlo, bien por la escasa formación inicial recibida o bien por la escasa información y asesoramiento específico, como era nuestro caso. Por este motivo, necesitábamos encontrar las claves didácticas (ver figura VI.2.) que facilitaran el proceso de inclusión. Sin ninguna duda, la triangulación desplegada en nuestro diseño de investigación, nos permite afirmar que la didáctica inclusiva pasa por el peso de la tarea con clara vocación participativa y con un carácter activo para todo el alumnado.

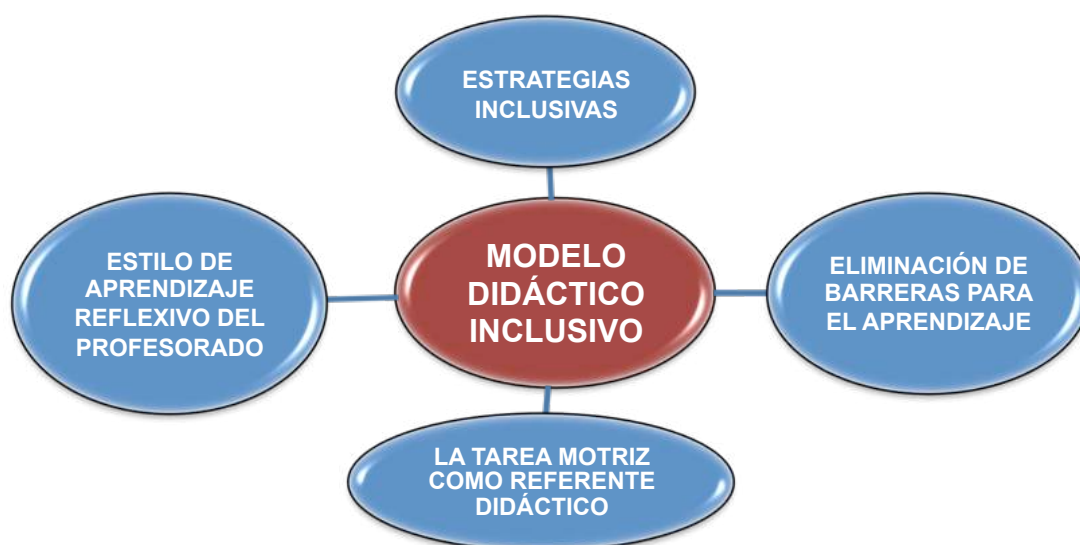


Figura VI.2: Claves didácticas a tener en cuenta en la configuración de un modelo didáctico inclusivo en nuestra investigación.

Desde esta perspectiva, mejorar la *participación inclusiva* del alumnado con DM en las clases de EF ha constituido un reto fundamental en esta investigación, que se ha comprobado a la luz de los resultados de la observación sistemática, confirmándose con el incremento en la participación inclusiva del alumnado con DM en la fase final (fase B) con respecto a la fase inicial (fase A), tanto si analizamos la frecuencia de aparición de las conductas como su duración. Este incremento de la participación ha sido posible,

entre otras cosas, porque se ha producido una mejora en la calidad y efectividad de las estrategias docentes utilizadas por el profesorado en su práctica educativa para hacer posible la inclusión (ver figura VI.3), fruto del trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA, aunque no en todos los casos el cambio se ha producido por igual.



Figura VI.3 Proceso seguido para valorar la participación inclusiva del alumnado con DM.

Así, se observan dificultades en este proceso de cambio en C4 y, en menor grado, en C5. En el primer caso, se destaca la especial dificultad que presenta, que ha sido objeto de atención específica en el seminario colaborativo. De todas formas, observamos una mejora de la participación inclusiva de C4 en la fase B de la investigación, aunque en menor grado que el resto de casos. Esto refuerza la idea de que el trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA ha respondido a las expectativas previstas, independientemente de que, por diversas circunstancias (personales, sociales, educativas, emocionales, etc), el grado de inclusión del alumnado con DM no haya sido el esperado en determinados casos. Se comprueba, por tanto, la eficacia de la formación específica en la inclusión, planteamiento que ya había sido avalado en su momento por Vogler et al. (2000) y Lytle & Collier (2002).

La participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF no sería viable sin reflexionar sobre la intervención docente que la posibilite. Los resultados de la observación sistemática muestran un predominio del porcentaje de intervenciones docentes excluyentes e integradoras en la fase A e inclusivas en la fase B, salvo en P1, donde se observa un predominio del porcentaje de intervenciones docentes inclusivas en las dos fases, aunque ligeramente superior en la fase B. Asimismo, se produce una disminución del porcentaje de intervenciones integradoras en la fase B con respecto a la fase A, que parece estar relacionada con el aumento del porcentaje de intervenciones inclusivas en la fase B. Por otro lado, en la fase B solo se observan intervenciones

docentes excluyentes en P4, aunque hay que resaltar que el porcentaje ha disminuido de forma significativa con respecto a la fase A. Es evidente que, a pesar de los esfuerzos realizados y de las propuestas docentes alternativas consensuadas en el seminario, no se ha conseguido eliminar la exclusión, aunque creemos que se ha producido un avance considerable, sobre todo considerando las especiales circunstancias que rodearon la intervención de P4 en su práctica.

Globalmente, podemos decir que en los seis casos de profesores se ha producido, en distinto grado, una disminución del porcentaje de intervenciones docentes excluyentes e integradoras a favor de la inclusión en la fase B, con respecto a la fase A. Se comprueba, por tanto, cómo el trabajo realizado en el SCIA ha tenido incidencia en la mejora de la intervención docente inclusiva del profesorado participante en esta investigación.

## **1.2. El contexto educativo y atención a la diversidad**

Por otra parte, conocer el *contexto educativo* más próximo al alumnado con DM (nivel, ciclo y centro) también ha contribuido a realizar una valoración más ajustada sobre la inclusión del alumnado con DM en la práctica de la EF. Los resultados generales de la observación sistemática nos muestran que, independientemente del nivel, ciclo y centro de referencia, se ha producido un incremento considerable en el número de intervenciones docentes (frecuencia) y tiempo de permanencia (duración) en inclusión en la fase B con respecto a la fase A, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en los tres casos ( $p < .001$ ). Y, como consecuencia, se ha producido una disminución del número de intervenciones docentes y del tiempo de permanencia en exclusión del alumnado con DM en la fase B con respecto a la fase A. Estos resultados muestran también que se ha producido una mejora en la calidad inclusiva de la intervención docente, fruto del trabajo desarrollado en el seminario. Las razones concretas por las que se dan resultados diferentes en función del nivel, ciclo o centro, pueden deberse a las características evolutivas del alumnado, condicionadas por la edad y la madurez. Así, a mayor edad, hemos encontrado una mayor disponibilidad para interiorizar las propuestas docentes y las condiciones que se plantean en el grupo para posibilitar la inclusión. También pueden influir otros aspectos, como las relaciones de comunicación y socialización con el grupo (Robertson, 2000), los hábitos de trabajo y organización propios de la materia de EF o la experiencia adquirida en los niveles iniciales. Consideramos que este es uno de los motivos por el que en el centro n.º 3 se produce, con relación al resto de centros participantes, una mayor ganancia en el número de intervenciones inclusivas y en el tiempo de permanencia en inclusión en la fase B con



respecto a la fase A, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en ambos casos ( $p < .001$ ). Consideramos que esta diferencia de los resultados entre los centros puede estar relacionada con que el alumnado de este centro (centro n.º 3) pertenece a los grupos de mayor edad (tercero y cuarto de la ESO) que han participado en el estudio, necesitando menos tiempo para interiorizar las condiciones para la inclusión y mostrando una mayor disponibilidad hacia la misma debido, entre otras razones, a una mayor madurez de este alumnado.

En cualquier caso, independientemente del centro en el que hemos realizado la investigación, y teniendo en cuenta la frecuencia y la duración de las conductas, en la fase A se ha producido un predominio de las situaciones excluyentes e integradoras; mientras que, en la fase B, han predominado las situaciones de inclusión. Por ello, podemos decir que las claves para la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF encuentran más su explicación en la calidad de la intervención docente, como resultado de la reflexión colaborativa llevada a cabo en el SCIA, que en el tipo de centro considerado.

Estos resultados se han visto reforzados por los de la EPI, donde se mejoran las puntuaciones del clima de clase, la participación, la intervención docente y la aceptación del alumnado con DM en la fase final (fase B) de la investigación, después del trabajo desarrollado en el SCIA. Del mismo modo, los resultados de la EPA refuerzan lo mencionado anteriormente, mejorándose el autoconcepto físico en el alumnado con DM por encima de la media general del grupo de la clase. Los resultados de ambos cuestionarios coinciden con los resultados de la observación sistemática y el análisis de contenido, confirmando, por diferentes vías, la existencia de una mejora de la participación inclusiva del alumnado con DM en la fase B de la investigación.

Los resultados del análisis de contenido muestran una evolución progresiva hacia la inclusión a medida que se avanzó en la dinámica de trabajo colaborativo del seminario, conduciendo a una participación más inclusiva del alumnado con DM en la fase final (fase B) de la investigación. En cualquier caso, esta evolución no se ha producido de la misma manera en todo alumnado con DM, como podemos observar en el siguiente análisis comparativo entre las tres dimensiones o criterios fundamentales del sistema cualitativo (exclusión, integración e inclusión) y los criterios del sistema de categorías de observación (ver tabla VI.1).

Tabla VI.1: Análisis comparativo de la participación del alumnado con DM, teniendo en cuenta la observación sistemática y el análisis de contenido.

Técnicas/criterios	FASE A o inicial			FASE B o final		
	Exclusión	Integración	Inclusión	Exclusión	Integración	Inclusión
<b>OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA</b>	c3 C4 C5 c6 C7 C8 C9	c1 c2 C3 c4 c5 C6 c7	C1 C2 c6 c7	c4	c3 c4 c5 c6 c7 c9	C1 C2 C3 c4 C5 C6 C7 C8 C9
<b>ANÁLISIS DE CONTENIDO</b>	Predominio de las referencias o propuestas docentes vinculadas con la <b>exclusión y la integración.</b>			Predominio de las referencias o propuestas docentes vinculadas con la <b>inclusión.</b>		

Legenda: C=Caso con DM con media-alta participación; c=Caso con DM con media-baja participación.

Se percibe, por tanto, un paralelismo entre la participación del alumnado con DM en la fase A con el predominio de referencias o propuestas del profesorado vinculadas con la exclusión y la integración. Asimismo, se observa una relación directa entre la participación del alumnado con DM en la fase B y el predominio de referencias o propuestas del profesorado ligadas a la inclusión. Parece que el trabajo desarrollado en el seminario ha propiciado un cambio metodológico en los docentes y, como consecuencia, la mejora de la participación inclusiva del alumnado con DM en la fase B de la investigación. Encontramos, por tanto, una relación directa entre los resultados obtenidos en las dos técnicas de investigación (análisis de contenido y observación sistemática), fortaleciendo así la credibilidad del estudio.

Por lo que respecta a la respuesta a la pregunta inicial, ya se apuntaron resultados similares en un estudio realizado por Fernández et al. (2007, 2012) utilizando una muestra de los casos participantes en esta investigación. También, estudios como el de Kaser & Lytle (2005), Lavega et al. (in press), Lieberman & Houston-Wilson (2002), Obrusniková et al. (2003), Robertson (2000), Ríos (2005) y Valentini & Rudisill (2004) apuntaron ya en su momento en esa dirección. Por ello, parece confirmarse, en esta investigación, que la adopción de estrategias inclusivas en una dinámica de reflexión colaborativa entre el profesorado puede mejorar la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF.

Aunque no hemos encontrado investigaciones similares con las que poder comparar nuestros resultados de forma directa, podemos señalar cierta analogía con los resultados obtenidos por Grenier, (2011), Meegan, (2010), Place & Hodge (2001), Vogler et al. (2000). Se trata de diseños experimentales que utilizan la observación para mostrar que, a pesar de existir una buena predisposición actitudinal hacia la inclusión, existen múltiples problemas que impiden la inclusión en las clase de EF (participación pasiva, poca

interacción social con los compañeros, trato diferenciado por parte del docente, ausencia de adaptaciones del entorno de aprendizaje, etc.). En nuestra investigación se pretende no sólo diagnosticar los problemas sino posibilitar su solución a partir de una reflexión crítica y colaborativa llevada a cabo en el SCIA. Es decir, se diagnosticaron los problemas y se compartieron con el grupo para buscar posibles soluciones entre todos. Se trató de avanzar juntos en la respuesta a los problemas, a partir de una propuesta de modelo de formación permanente del profesorado. Este proceso ha propiciado una participación más inclusiva del alumnado con DM y confirma que en esos problemas o dificultades anteriores están las claves para acceder a un determinado planteamiento inclusivo.

El cambio docente que se ha generado en el contexto del SCIA ha posibilitado un incremento de la participación activa del alumnado con DM y la mejora de la percepción del alumnado con y sin DM. En definitiva, la participación del alumnado es un elemento de calidad del sistema inclusivo cuando es activa y está sustentada en una mejora de la propia imagen del alumnado con DM y en la percepción que poseen los demás sobre la diferencia, a la par que el profesorado capta cómo hacer inclusiva la vía didáctica participativa del alumnado con DM.

También, los resultados del análisis de contenido muestran cierto paralelismo entre la evolución de la participación del alumnado con DM teniendo en cuenta el nivel, el centro y el ciclo de referencia y las propuestas realizadas por el profesorado participante en el SCIA. Así, la participación inclusiva del alumnado ha tenido una relación directa con el compromiso del docente hacia el trabajo colaborativo desarrollado dentro de este seminario, como se desprende del análisis e interpretación de la categoría *trabajo colaborativo* (COLA) de la dimensión *valoración*. También se refuerza, en esta dimensión, la idea de que los centros que han participado comparten muchas más cosas de las que les separan y que esto constituye una motivación para buscar soluciones conjuntas a los problemas de la práctica inclusiva. Así, "(...) lo más importante ha sido el poder compartir los mismos problemas (...) ayudándome a reflexionar sobre mi práctica". (P3S7)

Un aspecto importante a resaltar es que, independientemente del centro, el ciclo y el nivel de referencia, los resultados, tanto a nivel de frecuencia como de duración de las conductas, reflejan realidades semejantes. Por tanto, aunque los centros en los que se ha llevado a cabo este estudio se encuentran ubicados en contextos socioculturales distintos, comparten una situación educativa común y, en consecuencia, la cultura, la gestión y las prácticas ofrecen perspectivas de análisis muy parecidas. Nosotros hemos

partido de esta realidad para centrarnos en los problemas de la práctica educativa inclusiva en las clases de EF.

A pesar de no haber encontrado referencias específicas, estudios como el de Lobato y Ortiz (2001) y Booth & Ainscow (2002) ya constataron la existencia de una relación significativa entre la cultura escolar de los centros y su capacidad para desarrollar prácticas inclusivas. Por tanto, centros educativos distintos que comparten una realidad educativa similar (como es el caso de nuestro estudio), necesitan reflexionar conjuntamente sobre problemáticas comunes para mejorar la participación activa del alumnado con DM en las clases de EF. Así, Smith & Thomas (2006), en su revisión de estudios sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en EF, plantean la necesidad de realizar cambios semejantes en los distintos contextos educativos analizados para mejorarlos. Entre ellos, adquiere especial relevancia la mejora de la formación docente, la gestión de los centros y el trabajo colaborativo. Afrontar este reto ayudará a superar dificultades como: el aislamiento del alumnado con discapacidad, la falta de financiación, la organización de los recursos, la participación del alumnado con DM en las actividades extraescolares, la desconexión entre la normativa existente y la práctica educativa y el escaso hábito de trabajo en equipo. Sin duda, se trata de aspectos que pueden estar condicionando la inclusión del alumnado con DM en la práctica educativa (Hayes & Stiddler, 2003; Hodge et al., 2002; Krueger et al., 2000; Theodoulities et al., 2003).

Por tanto, consideramos la inclusión como un proceso de cambio que va a depender tanto de la organización de los centros como de la colaboración entre el profesorado y sus prácticas educativas (Ríos, 2005), es decir, necesitará un entorno adecuado que la haga posible (Caus y Santos (20011). En cualquier caso, con este estudio se ha constatado que, a pesar de los problemas existentes en el entorno organizativo de los centros, es posible mejorar nuestra intervención inclusiva en la práctica.

Por otra parte, Ainscow & Kugelmas (2005) encontraron una serie de características comunes en tres escuelas de distintos países que estaban vinculadas con la promoción de la educación inclusiva: inclusión como un problema político-social, motivación de la comunidad, trabajo colaborativo, etc., revelando que una misma situación de partida (la inclusión) puede generar una serie de estrategias generales comunes para desarrollarla.

Creemos que, por ello, los centros que han participado en este estudio, con su propia identidad, pueden compartir experiencias y recursos para mejorar el proceso de atención a la atención a la diversidad. Somos conscientes de que no se trata de una tarea sencilla,

pero puede ser el camino a seguir para reflexionar y tomar decisiones consensuadas sobre situaciones estructurales, sociales, individuales (propio alumnado con DM) que forman parte de la realidad educativa y que condicionan la participación de este alumnado en la práctica de la EF. En nuestro caso, se ha pretendido aportar recursos metodológicos y un seguimiento formativo-colaborativo con el profesorado para afrontar la inclusión desde la práctica de aula. Depauw & Doll-Tepper (2000) ya habían apuntado la complejidad de la inclusión como objeto de estudio, ya que necesita la influencia de múltiples factores que generan amplios debates y que, por tanto, demandan amplios procesos de reflexión, como es el caso de esta investigación.

Los resultados del análisis de contenido muestran una evolución progresiva de las referencias o propuestas del profesorado hacia la inclusión a medida que se avanzó en la dinámica de trabajo colaborativo del seminario, posibilitando una intervención docente más cerca de la inclusión en la fase B o final de la investigación. En cualquier caso, esta evolución no ha producido el mismo efecto en el profesorado, como podemos observar en el siguiente análisis comparativo (ver tabla VI.2) entre las tres dimensiones o criterios fundamentales del sistema cualitativo (exclusión, integración e inclusión) y los criterios del sistema de categorías de observación utilizados para analizar la intervención docente, analizados con anterioridad.

Tabla VI.2: Análisis comparativo de la intervención docente, teniendo en cuenta la observación sistemática y el análisis de contenido.

Técnicas/criterios	FASE A o inicial						FASE B o final					
	Exclusión		Integración		Inclusión		Exclusión		Integración		Inclusión	
<b>OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA</b>	p2 P4 p6	P3 P5	p1 p3 p5	P2 p4 P6	P1 p3 p6	p2 p5	p4	p1 p3 p5	p2 p4 p6	P1 P3 P5	P2 p4 P6	
<b>ANÁLISIS DE CONTENIDO</b>	Predominio de las referencias o propuestas docentes vinculadas con la exclusión y la integración						Predominio de las referencias o propuestas docentes vinculadas con la inclusión					

Leyenda: P=Docente. Criterio en grado medio-alto; p=Docente. Criterio en grado medio-bajo.

Se observa, por tanto, un paralelismo entre el efecto de la intervención docente en la fase A con el predominio de referencias o propuestas del profesorado vinculadas con la exclusión y la integración en la primera parte del SCIA. Asimismo, se observa una relación directa entre el efecto de la intervención docente en la fase B y el predominio de referencias o propuestas del profesorado ligadas a la inclusión, más propias de la segunda parte del SCIA.

Analizando las tablas VI.1 y VI.2 , y teniendo en cuenta que la participación de C1 y C2 está vinculada a la intervención de P1, la de C3 a la de P2, la de C4 a la de P4, la de C5 a la de P5, la de C6 a la P6 y la de C7, C8 y C9 está vinculada a la intervención de P3, podemos resaltar que la inclusión del alumnado con DM descansa sobre el profesorado. Así, encontramos una estrecha relación entre la intervención docente y la participación del alumnado con DM en cada fase según los criterios considerados (ver figura VI.4), pudiendo observar un predominio de la exclusión y de la integración si analizamos las intervenciones docentes y la participación del alumnado con DM en las clases de EF en la fase A. En cambio, percibimos un predominio de la inclusión en la fase B si consideramos el análisis de ambos aspectos.

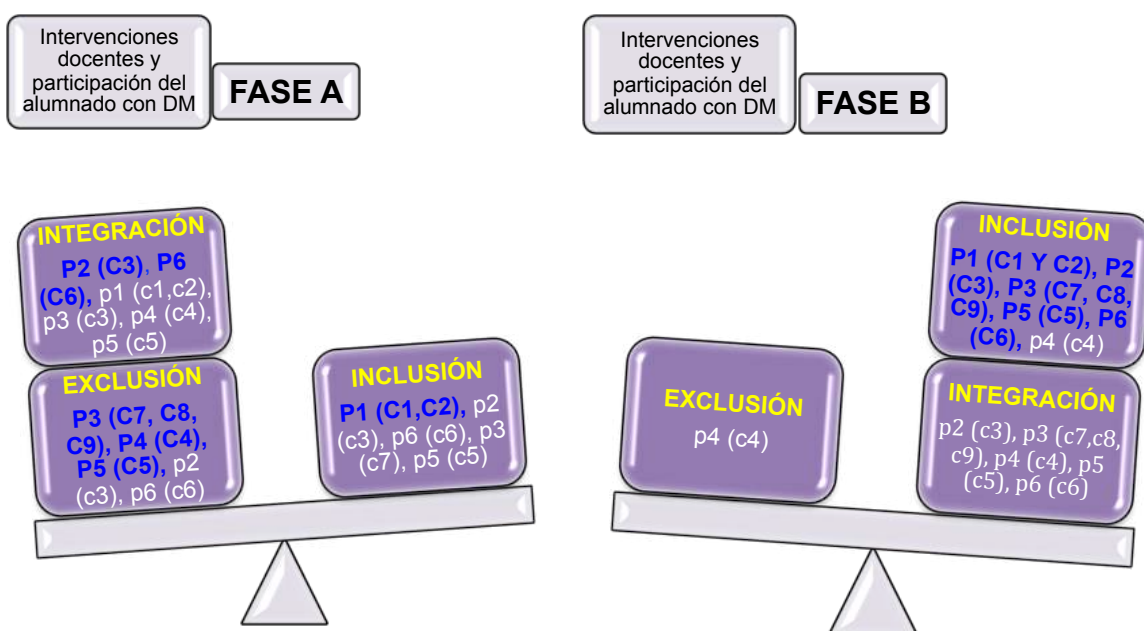


Figura VI.4: Relación entre la intervención docente y la participación del alumnado con DM según criterios.

Todo apunta a que el trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA ha propiciado la mejora de la intervención docente, haciendo factible, en consecuencia, la mejora de la participación inclusiva del alumnado con DM en la fase B de la investigación. Existe, por tanto, una relación directa entre los resultados obtenidos en dos de las técnicas de investigación (análisis de contenido y observación sistemática), lo que fortalece la credibilidad de la investigación.

### 1.3. La incidencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM

Los resultados de la EPI que se le administró al alumnado en las dos fases de la investigación muestran diferencias significativas ( $p=.000$ ) en los ítems 2, 7, 14 y 17, en la dimensión *intervención*. Así, la intervención docente desarrollada en la fase B, y caracterizada por una mejora de la participación inclusiva del alumnado con DM, ha incidido favorablemente en la mejora de la tolerancia y la reducción del rechazo entre el alumnado (ítem 2). También, se ha producido una mejora de la participación del alumnado con DM en las clases debido, fundamentalmente, a que el grupo recibe una mayor información sobre las posibles adaptaciones o apoyos vinculados al entorno de la tarea en la fase B (ítem 7). Se trata de un aspecto relevante en la inclusión, ya que a través de esta información se establecen y acuerdan las condiciones de participación de todo el grupo (incluido el alumnado con DM). Paralelamente, el alumnado se muestra favorable, con la intervención docente en la fase B, *a establecer ayudas, adaptar reglas y entornos de aprendizaje*, para que los compañeros con dificultades motrices puedan participar de forma activa en las clases (ítem 14). En consecuencia, la mejora de la intervención docente ha favorecido la participación activa del alumnado con DM y, por tanto, su inclusión, adaptando lo necesario para que este alumnado pueda participar de una manera inclusiva, respetando los distintos ritmos de trabajo del grupo en general (ítem 17). Otro indicador de efectividad de la intervención docente la podemos encontrar en el ítem 21 ( $p=.000$ ). Así, con la intervención, el alumnado en general considera que sus compañeros con DM pueden participar activamente en las sesiones igual que los demás. Se constatan, por tanto, resultados de investigaciones generales (Stainback y Stainback, 1999), que demuestran la viabilidad de la inclusión en la práctica. Esta mejora de la opinión general sobre la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF coincide con los resultados del estudio descriptivo general realizado por Gasser et al. (2013).

Llegados a este punto, podemos considerar que, con la mejora de la intervención docente en la fase B, el alumnado muestra una opinión favorable a la inclusión, aunque esta opinión puede variar si no hay una reflexión docente sobre el contenido, las estrategias didácticas inclusivas y el contexto de la tarea motriz, necesaria para mejorar su intervención docente inclusiva. Coincidimos en este caso con Spencer-Cavalier y Watkinson (2010) cuando constatan en su estudio que la inclusión va a depender del contenido y de las tareas planteadas. A conclusiones similares habían llegado Verderber et al. (2003). Asimismo, en el estudio que realizamos en el curso 2004/05 (Fernández et

al., 2005) se evidenció también que la intervención docente, después de un proceso de formación colaborativa, puede mejorar la opinión del alumnado hacia la inclusión.

Por tanto, y atendiendo al incremento de la participación inclusiva del alumnado con DM a raíz de un proceso de formación específica de los docentes, se demanda una reflexión sobre la formación inicial y permanente del profesorado para poder afrontar los retos que nos plantea la diversidad en EF. Nuestra investigación ha partido de esta problemática pero, además, aporta un modelo de formación permanente que permite esa reflexión que haga posible el cambio hacia la inclusión desde la práctica. Este modelo de investigación-acción adquirió justificación en la dinámica de trabajo llevada a cabo en el SCIA, demostrando mejorar la inclusión del alumnado con DM en la fase B de la investigación, por lo que se ha mostrado eficaz para mejorar la calidad de la atención a la diversidad en la práctica educativa de la EF. Estudios como el de Hodge et al. (2003) y Jerlinder et al. (2011) apuntaron ya en esta dirección, concluyendo que la formación docente y la optimización de los recursos pueden mejorar la competencia profesional, el compromiso personal y las prácticas inclusivas.

Esta mejora de la inclusión, en nuestra investigación, fue posible gracias al “debate didáctico” que tuvo lugar en el SCIA. La reflexión sobre las tareas motrices y las estrategias didácticas relacionadas con la inclusión han sido el punto de partida que ha posibilitado el cambio en la intervención docente. Estudios como el de Lienert (2003), Kaser & Lytle (2005) ya concluyeron en su momento que la puesta en práctica de estrategias didácticas relacionadas con la adaptación de las tareas, la cooperación y, en definitiva, con una reflexión sobre el entorno de aprendizaje en la diversidad, podía mejorar la participación inclusiva del alumnado con discapacidad en las clases de EF.

Por otro lado, los resultados de la observación sistemática muestran un incremento de la intervención docente inclusiva en la fase B con respecto a la fase A, tanto en la frecuencia como en la duración de las tareas motrices inclusivas analizadas, siendo significativas estas diferencias y confirmando la contribución de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM.

Así, en esta investigación se responde a problemas como el planteado en su momento por Place & Hodge (2001) y Meegan (2010), y se concreta, por nuestra parte, en que una interacción didáctica de calidad, favorecida por un diseño de tareas motrices con una orientación inclusiva que permita un mayor tiempo de participación activa del alumnado con DM, puede provocar una inclusión eficiente. Igualmente, estamos en disposición de



advertir que la intervención debe ser activa sobre las tareas (participación activa). Se concluye que el mero hecho de asistir y “participar” no implica estar incluido. El trabajo desarrollado en el SCIA nos permitió reflexionar sobre estas cuestiones y proponer, de forma colaborativa, estrategias docentes para mejorar la inclusión del alumnado con DM y, en consecuencia, la interacción entre todo el alumnado, incluido el alumnado con DM, en la fase B de la investigación.

También, la intervención docente con estrategia colaborativa contribuye a hacer eficaz la intervención inclusiva, como ya pudimos señalar en otro estudio (Fernández et al., 2012). Del mismo modo, para la idea de participación, un estudio de Lavega et al. (in press) confirma que un grupo de escolares (con y sin discapacidad) fueron capaces de participar activamente en una propuesta de juegos cooperativos a partir de una reflexión sobre la intervención docente vinculada con la inclusión. Luego, de nuevo la participación activa en las tareas y una intervención docente comprometida con la práctica inclusiva, se muestran como aspectos didácticos destacados.

Por último, los resultados del análisis de contenido también resaltan la contribución positiva de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Las reflexiones sobre el trabajo colaborativo realizado por los docentes en el SCIA y la mejora del grado de *competencia percibida* se comprueban con claridad en la dimensión *valoración* del sistema de categorías empleado para el análisis de contenido, resaltándose cómo el seminario ha contribuido a mejorar la reflexión sobre la práctica y a “(...) plantear alternativas para que el alumnado con DM pueda mejorar su participación en las clases de EF” (P1S10).

Pero hemos de asumir que se trata de un proceso complejo que necesita tiempo para poder valorarse adecuadamente y caminar en la senda del cambio, evidenciándose que “(...) continúa siendo un proceso muy difícil, que necesita más tiempo y experiencias para consolidarse, aunque creo que estamos en el camino adecuado” (P2S10).

Esta mejora de la intervención no sólo supone mejorar la participación del alumnado con DM en las clases, sino mejorar la relación social con el resto de compañeros de clase. No cabe mejor escenario didáctico para un docente que avanzar en el progreso de las interacciones sociales. Esta cuestión ratifica los resultados obtenidos por Ríos (2005). El seminario ha aportado las “(...) herramientas para ayudarme a que este alumnado participe más activamente y mejore su relación con el resto de compañeros” (P3S10).

La mejora de la intervención docente también va a repercutir en la mejora de la calidad de la enseñanza, siendo percibida por el profesorado como un corpus de verdadero modelo. Se resalta en el seminario que la inclusión es un “ (...) modelo educativo (...) que trata de mejorar la calidad de las clases de EF” (P6S10).

Desde una perspectiva metodológica, una mejora de la intervención docente va a conllevar también un mayor reparto en la toma de decisiones con el propio alumnado, enriqueciendo la participación y el propio contexto de las tareas planteadas. De este modo, se van captando las estrategias de intervención docente con las que conformar un futuro modelo. Se resalta en el seminario, también en la categoría *competencia percibida* y en la dimensión *valoración*, como “(...) se trata de estrategias fundamentales que nos han ayudado a seleccionar e, incluso, compartir con el alumnado decisiones que han ayudado a mejorar su participación activa en las clases” (P1S10).

Se muestra concluyente el cambio habido entre las fases A y B al comparar los resultados de la intervención docente, de la observación sistemática y del análisis de contenido. Si analizamos los tres criterios o dimensiones principales del sistema de categorías cualitativo del análisis de contenido (exclusión, integración e inclusión), constatamos que existe una relación paralela con los tres criterios contemplados en el sistema de categorías de observación sistemática (ver tabla VI.3).

Tabla VI.3: Comparación entre los criterios de observación sistemática y las dimensiones principales del sistema de categorías cualitativo del análisis de contenido.

	FASE A	FASE B
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	-Predominio de intervenciones <b>excluyentes e integradoras</b> , tanto en frecuencia como en duración.	-Predominio de intervenciones <b>inclusivas</b> , tanto en frecuencia como en duración.
ANÁLISIS DE CONTENIDO	-Predominio de referencias o propuestas vinculadas con la <b>exclusión o la integración</b> . -Falta de recursos metodológicos, inseguridad, desconocimiento de las competencias personales del alumnado con DM, roles pasivos (generalmente), actitud e inmadurez del grupo, apoyos integradores.	-Predominio de propuestas vinculadas con la <b>inclusión</b> -Reflexión sobre la tarea y su alcance inclusivo -Madurez del grupo -Estrategias inclusivas -Participación activa -Apoyos inclusivos

Esta relación entre la evolución de la intervención docente desde una perspectiva inclusiva y la evolución de las referencias o propuestas realizadas por el profesorado participante a lo largo del SCIA, constituye un aspecto revelador que relaciona el trabajo colaborativo desarrollado en el seminario con la mejora de la intervención inclusiva

llevada a cabo por cada docente en la práctica. Como vemos, se trata de pautas concretas en el terreno didáctico.

Los resultados obtenidos de las distintas técnicas de investigación nos permiten afirmar que la mejora de la intervención docente ha favorecido el proceso de inclusión del alumnado con DM en las clases de EF. Se trata de un aspecto fundamental en este trabajo. Sólo a través de la reflexión sobre la práctica que conlleve una mejora del entorno de aprendizaje, podemos mejorar la inclusión del alumnado. Estudios como el de Hodge et al. (2003) y Liberman y Houston-Wilson (2002) ya apuntaron conclusiones similares acerca de las estrategias inclusivas, la intervención docente y la inclusión del alumnado con discapacidad en EF. También, Ríos (2005) constata en la práctica que la utilización de estrategias inclusivas va a mejorar la participación activa e inclusiva del alumnado con DM, resultados que coinciden con nuestra investigación.

Para finalizar la reflexión sobre este objetivo, planteado a modo de interrogante, consideramos oportuno señalar que, independientemente del compromiso personal inicial, si mejoramos la formación inicial y permanente del profesorado podremos facilitar el proceso de inclusión del alumnado con DM en la práctica educativa de la EF.

Aunque la literatura posee numerosas alusiones a la incidencia de la baja formación de los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas en EF (Block & Obruchnikova, 2007; Coates, 2012; Depauw & Karp, 1994; Doulkeridou et al., 2011; Hayes & Stiddler, 2003; Liberman et al., 2002; Lorenzi, 2012; Vikerman & Kim, 2009), no es frecuente encontrarse con propuestas desde la práctica para poder afrontar esta problemática, limitándose a confirmar la realidad estudiada o una determinada actitud del profesorado o el alumnado hacia la inclusión. Incluso, hay estudios, como el de Hodge et al. (2002) y La Master et al. (1998), que delegan la función docente al profesorado de apoyo, causando la correspondiente frustración en el profesorado de EF al no poder dar respuesta a la inclusión del alumnado con Discapacidad. Esta investigación no sólo se ha limitado a conocer el contexto educativo inclusivo de partida, sino que trata de reflexionar sobre él para poder mejorarlo.

Otros estudios de carácter más cualitativo (Grenier, 2011; Ríos, 2007; Hodge et al., 2004) llegan a similares conclusiones, aportando la necesidad de una reflexión metodológica en la formación docente para facilitar el proceso de inclusión en EF. En esta investigación, la reflexión sobre los recursos metodológicos para posibilitar la inclusión ha supuesto

mejorar la toma de decisiones de los docentes para incluir al alumnado con DM en las tareas motrices.

Por tanto, mientras hay autores que proponen una revisión de los enfoques formativos para atender a la diversidad (Vikerman, 2007), otros ponen el acento en la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente, demandando recursos didácticos para afrontar la práctica inclusiva en EF (Díaz-del Cueto, 2009; Crawford y O'Reilly, 2012; Sato et al., 2007; Verderer et al., 2003). En esta investigación se han tenido en cuenta estas cuestiones y, además, se ha puesto el acento en la mejora de la formación específica del profesorado participante a partir de una reflexión colaborativa sobre las tareas motrices y su alcance inclusivo (Smith, 2004; Smith & Green, 2004), para posibilitar una mejora de la intervención docente.

En consecuencia, intervenir de forma inclusiva es factible y se hace viable, desde el punto de vista didáctico, aumentando la frecuencia y la duración de las intervenciones docentes inclusivas, proyectando en el grupo la nueva conciencia inclusiva que se va conformando en el alumnado, y generando la participación activa, sin perder el foco de la tarea y los apoyos que fueran necesarios.

Retomando el párrafo introductorio de este objetivo, no queremos concluir la discusión sobre este objetivo sin aportar una breve síntesis sobre la evolución de la intervención docente y su vinculación con el contexto en el que ésta intervención se ha desarrollado (ver tabla VI.4).

- *La intervención docente en el momento inicial o fase A* de la investigación se ha caracterizado, en general, por la adopción de un modelo didáctico que ha promovido una escasa participación inclusiva del alumnado con DM, predominando la exclusión y la integración. Asimismo, también se detecta una tendencia hacia el predominio de opciones metodológicas relacionadas con estrategias instructivas, en las que existe un predominio en la toma de decisiones por parte del docente acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando la homogeneidad en la participación. Podemos vincular este escenario no inclusivo con la escasa formación específica sobre estrategias para atender a la diversidad por parte del profesorado participante, aspecto reconocido por los propios docentes en las primeras reuniones del SCIA. Se resalta, asimismo, las escasas expectativas del grupo-clase sobre la participación activa del alumnado con DM en las clases de EF. Todo ello redundando en una baja percepción de sí mismo (autoconcepto) y en la escasa relación con el resto del grupo en esta fase.

- *La intervención docente en el momento final o fase B* de la investigación se ha caracterizado, en general, por la adopción de un modelo didáctico que ha promovido una alta participación inclusiva del alumnado con DM, disminuyendo considerablemente la exclusión y la integración. Asimismo, también se detecta una tendencia hacia el predominio de opciones metodológicas relacionadas con estrategias participativas y emancipativas, compartiendo el docente la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumnado y facilitando la apertura en la participación inclusiva del alumnado con DM. Todo ello ha posibilitado una disminución de las intervenciones docentes excluyentes e integradoras y un incremento considerable de las intervenciones inclusivas, aunque no de una manera uniforme en todo el profesorado. Esta mejora de la intervención docente, facilitada por la dinámica de trabajo llevada a cabo en el SCIA, ha posibilitado un incremento del tiempo de participación activa del alumnado con DM en las clases de EF, aunque no de la misma manera en todos los casos. Este incremento coincide con una mayor información sobre las posibles adaptaciones o apoyos vinculados al entorno de la tarea, además de la aceptación por parte del alumnado para, en caso necesario, establecer ayudas, adaptar reglas y entornos de aprendizaje, para que los compañeros con DM puedan participar de forma activa en las clases. Esto trae como consecuencia el que se produzca una mejora del autoconcepto, sobre todo el autoconcepto físico, del clima de la clase (mejora de la tolerancia y disminución del rechazo entre el alumnado) y un incremento en las expectativas que el grupo-clase se crea con respecto a sus compañeros con DM, redundando positivamente en la mejora de las relaciones sociales de este alumnado con el grupo.

- Una baja formación inicial para afrontar la diversidad, un contexto administrativo que tampoco facilita el proceso de inclusión y un contexto educativo muy complejo, se han presentado como *condicionantes que inciden en el tipo de intervención docente* que desarrolla el profesorado para la inclusión del alumnado con DM en sus clases de EF. Con respecto al *contexto educativo*, destacamos que en el ciclo y niveles superiores (3.º y 4.º de la ESO) se produce un mayor incremento en la frecuencia y duración de las intervenciones inclusivas. La edad y madurez del alumnado parece favorecer el desarrollo de este tipo de opciones metodológicas, mostrando una mayor disponibilidad hacia la posibilidad de adaptarse a distintos entornos de aprendizaje con el que facilitar la participación del alumnado con DM. En general, resaltamos el paralelismo existente entre la evolución de la participación del alumnado con DM teniendo en cuenta el nivel, el centro y el ciclo de referencia y las aportaciones realizadas por el profesorado en el SCIA.

A pesar de estos condicionantes, esta investigación ha puesto de manifiesto que es posible abordar la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva, mostrándose el compromiso personal y la formación específica en este ámbito como requisitos fundamentales para conseguirlo.

Tabla VI.4: Evolución de la intervención docente teniendo en cuenta las fases en las que se ha desarrollado la investigación.

Aspectos/fases	INTERVENCIÓN DOCENTE FASE A	INTERVENCIÓN DOCENTE FASE B
<b>Metodología</b>	-Modelo didáctico cerrado y poco comprometido con la diversidad, con predominio de la exclusión y de la integración del alumnado con DM.	-Modelo didáctico abierto y comprometido con la diversidad, con predominio de la inclusión del alumnado con DM.
	-Predominio de estrategias instructivas	-Predominio de estrategias participativas y emancipativas.
	-No aporta un escenario inclusivo para el alumnado con DM. Predominio de intervenciones excluyentes e integradoras.	-Disminución de las intervenciones docentes excluyentes e integradoras a favor de las inclusivas, aunque no de una manera uniforme para todo el profesorado.
<b>Formación del profesorado</b>	-Escasa formación específica en atención a la diversidad.	-La investigación-acción en el SCIA como modelo alternativo de formación permanente del profesorado
<b>Participación Alumnado con DM</b>	-Escasa participación inclusiva Del alumnado con DM.	-Mejora de la participación inclusiva del alumnado con DM, aunque no en todos los casos ni de la misma manera.
	-Predominio de la exclusión y la integración	-Predominio de la inclusión
<b>Opinión del grupo sobre la inclusión del alumnado con DM</b>	-Escasas expectativas del grupo con respecto a la participación de sus compañeros con DM en la clase de EF. Poca aceptación en el grupo.	-Incremento en las expectativas del grupo respecto a la participación de sus compañeros con DM en la clase de EF. Mejora sustancial de la aceptación en el grupo.
<b>Autoconcepto alumnado con DM</b>	-Baja percepción de si mismo, especialmente en el autoconcepto físico.	-Mejora sustancial del autoconcepto en el alumnado con DM, especialmente en el autoconcepto físico.
<b>Clima de clase</b>	-Escasa relación entre el alumnado con DM y el resto de la clase.	-La mejora de las relaciones sociales del alumnado con DM con el resto de la clase ha posibilitado el incremento de la tolerancia y la disminución del rechazo entre el alumnado, redundando en la mejora del clima de la clase.
<b>Condicionantes externos</b>	-Complejidad del contexto educativo para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.	
	-El contexto administrativo y organizativo general no favorece la inclusión (escasez de apoyos, normativa rígida y descontextualizada, inexistencia de reuniones periódicas de seguimiento del trabajo práctico...). Centros educativos organizados más en clave de integración que de inclusión.	
<b>Técnicas de investigación</b>	-EPI, EPA, Observación sistemática	-EPI, EPA, Observación sistemática y análisis e contenido

**VI.2. ¿Puede contribuir la intervención docente inclusiva al desarrollo del autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz (DM) y a la mejora de la percepción y expectativas inclusivas del grupo-clase?**

El cambio de opinión del alumnado sobre distintos aspectos relacionados con la inclusión y la percepción de sí mismo, constituyen indicadores importantes para valorar la intervención docente desde una perspectiva inclusiva. Esta valoración ha estado íntimamente relacionada con el grado de participación activa del alumnado con DM en las clases, aportándonos también información sobre el grado de incidencia en la práctica del trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA.

Los resultados de los cuestionarios administrados al alumnado (EPI y EPA) han servido de apoyo y complemento a los resultados de otras técnicas de investigación utilizadas (análisis de contenido y observación sistemática), tal y como plantean Castañer, Camerino y Anguera (2013), Bericat (1998), Callejo y Viedma (2007), Kerlinger (1997), Ruiz Bolívar (2008), y Teddlie & Tashakkori (2006). En nuestra investigación, hemos utilizado la información de los cuestionarios para analizar la intervención docente desde una perspectiva inclusiva y desde la visión del alumnado como verdadero protagonista de su aprendizaje.

Toda esta confluencia metodológica y de resultados parece ser concluyente. Los resultados del cuestionario de opinión (EPI), que se le administró al alumnado participante en las dos fases de la investigación, muestran significación estadística en todas sus dimensiones, especialmente en *intervención, participación y aceptación* ( $p=.000$ ), confirmando una mejora de la percepción hacia la inclusión en la fase B, después de la aplicación de las estrategias inclusivas que han sido objeto de reflexión en el SCIA. Se constata que el instrumento se ha mostrado eficaz para verificar la mejora de la intervención docente desde una perspectiva inclusiva en la fase final (fase B) con respecto a la fase inicial (fase A) de la investigación.

Especial consideración presenta la dimensión *intervención*, que es la que mayor diferencia de medias presenta (-2,2). En concreto, los ítems 7 y 14 se presentan como los más relevantes de esta dimensión ( $p=.000$ ). El cambio de opinión del alumnado puede

estar vinculado al trabajo colaborativo sobre estrategias inclusivas de intervención docente desarrollado en el seminario. Esto se corrobora en que se produjo un consenso sobre las condiciones de participación en las tareas, modificando lo necesario del entorno de aprendizaje para facilitar la participación inclusiva del alumnado con DM. Al acordarse las condiciones de participación, también se favorece la *aceptación* del alumnado con DM por parte del grupo, mejorándose también el *clima* de trabajo de la clase.

Estos resultados están en consonancia con otros estudios previos que hemos realizado (Fernández et al., 2006, 2007) en el que un seminario de investigación-acción favoreció la mejora de la intervención docente en la segunda fase de la investigación, provocando la mejora en la participación del alumnado con DM en las clases de EF. Una vez más, las mejoras en las estrategias docentes requieren procesos de reflexión y compromiso, tal y como sucedió en nuestro seminario.

También, los resultados del cuestionario de opinión (EPI) nos ayudan a completar y a responder, en parte, a las conclusiones de estudios descriptivos como el de Coates y Vikerman (2010), Hodge et al. (2009), Goodwin & Watkinson (2000), Verderber et al. (2003), Vikerman & Kim (2009) y Spencer-Cavalier & Watkinson (2010), en los que el alumnado percibe dificultades en las estrategias utilizadas por el profesorado para posibilitar la inclusión. En nuestro caso, se ha producido un cambio de opinión del alumnado en la fase B, mejorando la percepción sobre estas estrategias y su alcance inclusivo.

Los resultados del cuestionario de autoconcepto (EPA), que se le administró al alumnado participante en las dos fases de la investigación, muestran diferencias significativas en su *dimensión física* ( $p=.001$ ), en concreto en sus ítems 10 ( $p=.001$ ) y 25 ( $p=.004$ ). También observamos algo de significación en la *dimensión familiar*, en concreto, en los pares 14 y 29. Analizando esta última dimensión, podemos resaltar que se trata de dos ítems que pueden tener cierta relación entre sí. Por un lado, aparecen sentimientos como *decepción, cariño, confianza, crítica...*, que podemos considerar como variables extrañas inherentes a la propia marcha del curso escolar. Teniendo en cuenta los momentos en los que se aplicó el cuestionario (comienzo y final de curso), parece que, por un lado, el aumento de la decepción en la fase B puede ser debido a la incidencia de estas variables extrañas en un determinado momento de curso escolar. Por ejemplo: las calificaciones obtenidas por el alumnado.



Por otro lado, podemos considerar que los resultados del ítem 23, en la *dimensión emocional*, pueden estar relacionados con esta investigación. Se trata de una consecuencia colateral. Es decir, no se persigue directamente como un objetivo a conseguir pero, al haber una mayor interacción con el alumnado en la fase B, se produce una mayor confianza en la relación con el alumnado, que provoca una disminución del nerviosismo ante las cuestiones que le plantea el docente.

Podemos decir que el autoconcepto, como conjunto de percepciones que una persona tiene de sí misma (Elespuru & Garma, 1999; Esnaola, 2005; Harter, 1990; Shavelson et al., 1976), por su complejidad, necesita un tiempo mayor para que pueda mejorarse. De hecho, se observa una cierta estabilidad en su evolución general a lo largo del tiempo que duró el trabajo de campo de la investigación. Así, estudios como el de Kavina y Block (2008), constatan que, en las clases de EF, se suele producir un mayor cambio en el tiempo sobre la percepción de los aspectos físicos que sobre los aspectos cognitivos, que suelen necesitar mayor tiempo.

Sin embargo, cuando analizamos el autoconcepto del alumnado con DM, sí que hemos observado diferencias significativas con respecto al grupo de clase, en la *dimensión académica* ( $p=0.002$ ), ítems 6 y 21, y *física* (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30) ( $p=0.000$ ).

Los resultados vinculados a la *dimensión académica* (ítem 6) también pueden estar relacionados con esta investigación en la medida en que el alumnado con DM percibe que sus profesores los consideran con mayores capacidades, competencias personales, actitudes de relación, etc. Esto puede justificarse por la mejora de la participación activa del alumnado en la fase B, facilitada por un cambio en la intervención docente llevada a cabo después del trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA. Los resultados del ítem 21 de la *dimensión académica* muestran que la mejora de la participación del alumnado con DM puede ser un indicador de que se produce una intervención docente más inclusiva en la fase B. El alumnado con DM percibe una mejora de sus competencias personales (motrices, cognitivas, emocionales, sociales, etc., vinculadas con los resultados de la investigación en esta fase).

Lo realmente destacable es la ganancia general de autoconcepto en la mayoría de las dimensiones por parte del alumnado con DM, que es mayor que la del resto del grupo de la clase. Especialmente se presenta el caso de la *dimensión física* ( $p=0.000$ ) en este alumnado con DM. Se trata de un indicador fundamental que nos ofrece información acerca de la mejora del autoconcepto, favorecido por una mayor participación activa del

alumnado con DM en la práctica a partir de una intervención docente inclusiva, que se produce después del trabajo colaborativo realizado en el SCIA. Por tanto, el trabajo desarrollado en el seminario se ha mostrado eficaz, produciendo cambios significativos en la intervención docente, desde una perspectiva inclusiva, y que han producido una mejora significativa del autoconcepto, más acentuada en el alumnado con DM, en la fase final (fase B) de la investigación.

A pesar de que hemos encontrado escasas referencias sobre investigaciones relacionadas con el autoconcepto, la EF y la DM, podemos resaltar algunas cuyos resultados coinciden con los de este estudio (Arráez, 1998; Fernández et al., 2006, 2007, 2012; Gallego, 2003). En todas ellas se ha mejorado el autoconcepto del alumnado con discapacidad, ya sea porque se ha incorporado un programa específico para mejorarlo o porque se ha diseñado un seminario de formación entre las dos fases de aplicación del cuestionario, como es nuestro caso.

También, podemos encontrar coincidencias con resultados de investigaciones de carácter más general, relacionadas con la práctica físico-deportiva y el autoconcepto físico, en las que participa alumnado sin discapacidad de distintas edades, como la de Contreras et al. (2010), Gomendio y Maganto (2000), Moreno et al. (2007), Ruiz Pérez et al. (2008); Sonström et al. (1992) y Zulaika (2002).

Un estudio descriptivo sobre el autoconcepto en el alumnado con y sin discapacidad, realizado por Gómez-Vela et al. (2007) y utilizando el mismo cuestionario que se ha aplicado en esta investigación (AF5), revela resultados similares a los de esta investigación, pero teniendo en cuenta solo una fase de la misma (fase A), es decir, se encuentran diferencias significativas entre el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad. Sin embargo, en esta investigación, después del trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA, se observan cambios significativos en el autoconcepto del alumnado con DM, fundamentalmente en el autoconcepto físico. Esto constata que la intervención docente inclusiva puede mejorar el autoconcepto del alumnado con discapacidad.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, los resultados de la EPA también tratan de dar respuesta a estudios descriptivos relacionados con el autoconcepto físico y la discapacidad, como el de Díaz-Aguado et al. (1995), Fernández et al. (2007), Ortiz (1990) y Susinos (1993). En todos ellos, se concluye que hay diferencias en el autoconcepto entre el alumnado con y sin discapacidad. En esta investigación, no nos

hemos quedado en el análisis descriptivo del problema, sino que se han diseñado estrategias organizativas y metodológicas para poder afrontarlo. Somos conscientes de que este proceso requiere un mayor tiempo y esfuerzo, pero, sin duda, supone asumir nuestra responsabilidad como docentes comprometidos con la diversidad.

Esta cuestión es compartida por autores como Gómez-Vela et al. (2007), al considerar relevante el trabajo colaborativo del profesorado en la mejora del autoconcepto del alumnado con discapacidad, como se ha constatado en esta investigación, con la dificultad añadida de que se ha realizado con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, donde la imagen corporal y los cambios biológicos adquieren especial significación, tanto en el desarrollo personal y social como en el aprendizaje.

Esta complejidad que plantea el autoconcepto en la adolescencia hace que el papel del docente en esta investigación adquiera una gran importancia, especialmente cuando se trata de mejorar el autoconcepto del alumnado con DM, tal y como en su día plantearon Machargo (1989, 1991) y Worrall et al. (1988) para el alumnado en general. De ahí que se haya diseñado el SCIA para que el profesorado pudiese reflexionar colaborativamente sobre la mejora del entorno de aprendizaje y la participación del alumnado con DM. La concreción de esta reflexión en la práctica constituye un indicador de mejora del autoconcepto de este alumnado.

Llegados a este punto, y para responder a la pregunta inicial, podemos decir que la aplicación de estrategias didácticas inclusivas en la fase final de esta investigación (fase B), ha mejorado la participación activa del alumnado con DM, mejorando el clima general de la clase y la aceptación del alumnado con DM por parte del grupo. En consecuencia, se ha producido una mejora del proceso de inclusión en la clase de EF. Este contexto ha favorecido una mejora de las puntuaciones del autoconcepto (sobre todo del alumnado con DM) y de la percepción del grupo sobre la inclusión en la fase B de esta investigación. Es decir, que todos estos aspectos revelan las direcciones de la intervención para una estrategia didáctica inclusiva (ver figura VI.5).

Por último, también se constata que la mejora de la opinión del alumnado sobre la inclusión en la fase B coincide con la mejora del autoconcepto del alumnado con DM, sobre todo en los cinco ítems de la dimensión física ( $p=.000$ ). El avance en este aspecto del autoconcepto revierte en una mejor imagen corporal y en una percepción más justa y abierta del resto de compañeros de la clase. Ello da idea de cómo la intervención docente puede mejorarse en aspectos concretos y repercutir en la inclusión.



Figura VI.5: Mejora del autoconcepto y la percepción del grupo sobre la inclusión después del SCIA.

### VI.3. ¿Cómo incide del trabajo colaborativo del profesorado en la mejora de su intervención docente inclusiva?

Un grupo de trabajo colaborativo, para ser considerado como tal, debe asumir un compromiso de implicación activa en una dinámica de cambio a partir de una reflexión crítica sobre la práctica. Madurar en esta dirección, supone vincularse con paradigmas interpretativos y sociocríticos. Ello implica asumir compromisos ideológicos sobre los propios objetivos de la inclusión y de la educación en general.

El trabajo colaborativo llevado a cabo en el seminario ha constituido la piedra angular del proceso de investigación. Ha posibilitado la reflexión compartida sobre los problemas de la práctica del profesorado participante y un cambio en la intervención docente en la fase final del estudio (fase B).

En este seminario se han analizado, de forma colaborativa, las distintas estrategias docentes vinculadas con un modelo didáctico inclusivo y las tareas motrices presentes en las distintas programaciones de EF del profesorado. La técnica de investigación utilizada para organizar, comprender y analizar la información del SCIA ha sido el análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1994; Pérez Serrano, 1994). Para ello, se elaboró un sistema cualitativo de categorías, que ha resultado ser eficaz para cumplir con el propósito de facilitar el análisis de la información y la triangulación con otras técnicas de investigación. Por otra parte, comprobamos que la investigación-acción se ha mostrado como un método eficaz para abordar los problemas de la práctica del profesorado que ha

participado en esta investigación (Fraile, 1993; Blández, 1996; García Russo, 1993b, 1997; Viciano, 1996). Aparte de su formalismo como método, la investigación-acción genera un clima de encuentro amable entre docentes, que no se ha valorado lo suficiente. El valor colaborativo de las decisiones es, también, un desencadenante de acciones exitosas. En este contexto, junto a las precisas orientaciones de contenido (sistema de categorías, por ejemplo), se justifican nuestros resultados.

Los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos tras la finalización del SCIA, a través de los correspondientes instrumentos de recogida de datos (EPI, EPA, sistema de categorías de observación y análisis de contenido), revelan que se ha producido un cambio significativo en la intervención docente en la fase B de la investigación y, en consecuencia, en la mejora de la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF.

Con respecto a la observación sistemática, se constata que existe una mejora de la intervención docente inclusiva en la fase B con relación a la fase A, tanto si nos referimos a la *frecuencia* como a la *duración* de las conductas motrices analizadas, siendo significativas estas diferencias ( $p=.001$ ). A esta mejora ha colaborado la reflexión llevada a cabo en el SCIA desarrollado entre las dos fases de recogida de los datos.

Los resultados de la EPI nos muestran también un alto grado de significación en todas sus dimensiones ( $p=.000$ ). Esto nos lleva a considerar que se ha producido una mejora, en la fase B (después del SCIA), del clima de la clase, de la participación activa, de la intervención docente y de la aceptación del alumnado con DM en las clases. Asimismo, después del SCIA se ha producido una mejora del autoconcepto (EPA) en la fase B de la investigación. Se trata, por tanto, de indicadores importantes que muestran que el trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA ha dado sus frutos, aunque en distintos grados, según la especificidad concreta y el contexto de intervención de cada docente participante en la investigación.

Por otro lado, el análisis de la intervención verbal del profesorado durante la fase del seminario, muestra resultados distintos, aunque complementarios y esperanzadores. Esto nos lleva a valorar que existen aspectos que inicialmente han condicionado el cambio y evolución del profesorado hacia la realización de prácticas inclusivas (estilos de aprendizaje, formación inicial y permanente, concepciones sobre la educación en general y sobre la EF en particular, modelo didáctico, compromiso personal y profesional, etc.). En algunos casos, estas cuestiones se observan más en el deseo de cambiar que en el

de innovar o experimentar nuevas estrategias en la práctica. Es decir, la actitud positiva y el compromiso personal no siempre fue acompañado de una reflexión sobre la práctica para intentar mejorarla. Somos conscientes de que se trata de un proceso complejo que requiere tiempo para asimilarlo, ya que implica un cambio en el pensamiento y en las prácticas educativas. El trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA ha facilitado este proceso, aunque cada docente ha evolucionado de forma distinta hacia el mismo objetivo, respetándose el principio de diversidad. La utilización del sistema de categorías cualitativo nos ha proporcionado información sobre esta evolución para poder analizar momentos puntuales de la práctica, valorándose positivamente por el profesorado participante. Así, en la categoría *formación específica* (FOES), dentro de la dimensión *concepciones previas*, se resalta que “(...) el sistema de categorías constituye una herramienta importante para analizar nuestra intervención docente desde una perspectiva inclusiva y puede ser de gran ayuda para el profesorado”. (P1S6). En concreto, podemos utilizarlo para situarnos en la realidad con respecto a la inclusión: “(...) observamos que la mayoría de nuestras intervenciones en la primera fase están vinculadas a la integración o a la exclusión. Hay poca inclusión”. (P1S3), “(...) esta herramienta nos va a ayudar a discriminar el alcance inclusivo de las tareas que planteemos en la práctica (...)”. (P1S6). Por tanto, el profesorado ha encontrado en el sistema de categorías cualitativo una herramienta útil para encauzar la reflexión acerca de su intervención docente en un contexto de práctica inclusiva (ver figura VI.6).

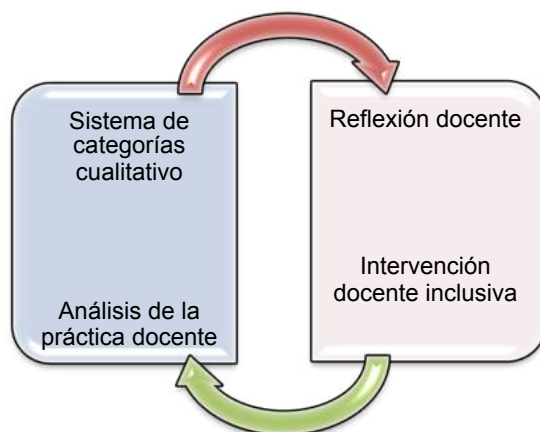


Figura VI.6: El sistema de categorías cualitativo como herramienta para el análisis y la reflexión docente.

Para poder afrontar con garantías esta diversidad educativa, es necesario tener conocimientos sobre procesos didácticos y estrategias de inclusión en la práctica, ya que no siempre el movimiento inclusivo se ha visto reflejado en ella. Así, los resultados de esta investigación han tratado de completar, desde una reflexión crítica sobre la práctica,

estudios que han puesto el acento en la mejora de la formación inicial y permanente del docente como condición para posibilitar la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF (Cumellas, 2009, Depauw, 1986; Fernández et al., 2012; Hogdeet al. 2003; Kudláèek et.al., 2002; Lorenzi, 2012; Lytle & Collier, 2002; Obrusnikova, 2008; Ríos, 2007; Sato et al., 2007; Verderber et al., 2003), adoptando distintas formas de organización para canalizar esta formación (seminarios colaborativos y grupos de discusión, entre otras).

Asimismo, trabajos como el de Coates (2012), Depauw & Karp (1994), Liberman et al. (2002) y Vikerman & Kim (2009) nos muestran de forma explícita que la formación del docente para atender a la diversidad en EF es, en general, insuficiente. Esta baja preparación profesional constituye una importante barrera para la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF. Una vez más, se constata que toda iniciativa inclusiva requiere una estrategia formativa colaborativa. Este es el caso de un estudio de Smith & Green (2004) en el que el profesorado manifiesta tener dificultades en su intervención docente y demanda una formación específica y permanente vinculada con la inclusión. Esta demanda formativa ha tenido respuesta en esta investigación a través del SCIA.

Por tanto, los distintos estudios presentados apuntan hacia la formación del profesorado como una necesidad básica para posibilitar la inclusión (Del Villar, 2006; Hernández Vázquez, 2009 y Reina, 2010), aunque más de una forma descriptiva que a nivel de un seguimiento continuado vinculado con la práctica y, más concretamente, con el análisis crítico y reflexivo de las tareas, como se ha pretendido hacer en este estudio. Esta investigación ha intentado aportar orientaciones didácticas con las que valerse el profesorado en su práctica del aula-cancha.

Es aquí donde mayor incidencia ha tenido la investigación, tratando de dar respuesta en la práctica a los problemas de la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF a través del análisis de las tareas de enseñanza (Ríos, 2004, 2006; Ruiz Sánchez, 1994). Este proceso se ha llevado a cabo de manera colaborativa en el SCIA, provocándose un cambio en el pensamiento y en las prácticas educativas del profesorado participante.

Con relación al trabajo colaborativo, esta investigación ha tratado de responder de forma práctica a los problemas que sobre la inclusión plantearon autores como Ainscow y Kugelmas (2005), Avramidis et al. (2002), Lobato y Ortiz (2001), Moriña (2011), Parrilla (1999) y Moriña y Parrilla (2006). En todos ellos, se propone la necesidad de que el

profesorado reflexione colaborativamente sobre los problemas de la práctica para poder afrontar los retos que plantea la inclusión. En el caso concreto de la EF, nuestros resultados se encuentran en la línea de estudios como el de Robertson (2000), constatando en la práctica que el trabajo colaborativo entre los docentes mejora la participación inclusiva del alumnado con discapacidad.

Analizando los resultados de la categoría *trabajo colaborativo* (COLA), dentro de la dimensión *valoración* correspondiente al SCIA, hemos considerado los *estilos de aprendizaje* (Alonso et al., 1994; Honey & Mumford, 1986) del profesorado para explicar su evolución en el seminario. De este modo, expondremos aspectos referenciales con los que entender los cambios del profesorado.

Teniendo en cuenta que cada docente es distinto, piensa y capta la información de manera diferente, adquiere un determinado nivel de compromiso y utiliza su propio método o estrategias para aprender, podemos considerar distintos estilos de aprendizaje caracterizadores en los casos de los docentes estudiados, en función del momento del SCIA.

-En la *primera parte del seminario* predominó, en la mayoría de los casos, el *estilo pragmático*, donde lo importante va a ser la aplicación práctica de los acuerdos que se tomen en el seminario para ver si mejora la intervención inclusiva. Lo esencial es resolver el problema práctico que supone el mejorar la participación del alumnado con DM en las clases de EF. Se evitó la reflexión y el análisis profundo de las propuestas realizadas en el contexto del seminario. Este inicio del seminario se caracterizó, además, por ser un período de incertidumbre donde se mezclan los deseos con la realidad de la problemática de la inclusión, creándose la empatía necesaria para compartir experiencias profesionales con el grupo. Esto requirió algo de tiempo para interiorizarse por parte del profesorado, tal y como se plantea en la categoría *trabajo colaborativo* (TRAC) de la dimensión *valoración*: “este seminario supone un reto para mejorar mi conocimiento sobre los medios y recursos que me ayuden a solucionar mis problemas de la práctica y mejorar la participación del alumnado con DM en mis clases”. (P1S0, P2S0, P3S0, P4S0, P6S0); y, de forma más concreta, en la categoría *incompetencia percibida* (INPE) de la dimensión *concepciones previas*:

En realidad, pienso que también se trata de que cada día tengamos una propuesta de trabajo para este alumnado (...). (P4S2).



Todo esto es nuevo para mí. No consigo verlo en la realidad. Creo que la inclusión real es muy difícil". (S2P3).

Lo importante es que nos planteemos posibilidades y alternativas que nos ayuden a mejorar su participación en las clases. Luego ya iremos mejorando, creo yo, la calidad inclusiva de dicha participación". (P1S1).

El mayor problema es la falta de formación y recursos didácticos para poder adaptar las tareas y que este alumnado pueda participar activamente (...). (P2S0).

-En la *parte intermedia del seminario* predominó, en la mayoría de los casos, un *estilo activo de aprendizaje*, donde se produce una implicación importante en las nuevas experiencias de inclusión. También se reflejó en un mayor dinamismo en las reuniones del SCIA, donde se aportaron y acordaron con gran entusiasmo nuevas tareas para llevarlas a la práctica en sus respectivos grupos de clase. Se observó bastante compromiso general en el profesorado y muchas ganas de compartir las experiencias con el grupo de trabajo. Fue el momento de los desafíos continuos y también se destaca el compromiso de todo el profesorado por ayudar a resolver los problemas prácticos de sus compañeros de grupo. La tarea motriz y su potencial inclusivo en la práctica de la EF adquirieron aquí una gran relevancia. Se plantea esta intención en la categoría *falsa integración* (FINT) de la dimensión *integración*:

Mi grupo continúa con bastantes dificultades para que asuman los distintos roles que deben asumir en las tareas planteadas. Creo que un problema importante es la falta de hábitos y la inmadurez del grupo. Su egocentrismo dificulta la inclusión. De momento, consigo que esté con el grupo, aunque el reto es que participe activamente en las tareas, adoptando los roles previstos en la misma. (P4S7).

También se plantea en la categoría *integración socializadora* (ISOC), correspondiente a la misma dimensión: "Yo noto que cada vez se mueve más en clase, mejora su comunicación con el grupo y esto me parece importante. Le veo muy motivado, independientemente de que participe más o menos en las tareas". (P1S4).

Asimismo, también hacen referencias a esta cuestión en la categoría *apertura de la tarea* (APER) de la dimensión *inclusión*.

En esta fase de experimentación inicial, donde las tareas son más abiertas y menos complejas, C1 y C2 participan activamente, al igual que el resto, según su ritmo y posibilidades. Lo importante es que se activen y que trabajen a su nivel. (P1S4)

C6 suele participar con bastante autonomía en la mayoría de las tareas, aunque soy consciente de que podría ajustar más las propuestas para que la inclusión fuese mayor. Ese es el reto hasta final de curso (...). (P6S8).

Otras categorías como la *adaptación de la metodología* (METO), de la dimensión *inclusión* también forman parte de referencias aportadas por los docentes en la fase intermedia del SCIA.

(...) Suelo identificar los momentos en los que las cosas no funcionan para plantear alternativas que mejoren su inclusión. Es más, yo misma estoy sorprendida con la respuesta de este alumnado. He cambiado tanto mi lenguaje como mi exigencia hacia ellos. Yo creo también que el contenido condiciona el grado de inclusión. Así, a mayor complejidad en el mecanismo motor, mayor dificultad para la inclusión y más complejas serán las adaptaciones y la metodología. (P1S7).

También encontramos referencias a la categoría *competencia percibida* (COPE), de la dimensión *valoración* en esta fase de la investigación: “Creo que se trata de estrategias fundamentales que nos han ayudado a seleccionar e, incluso, compartir con el alumnado decisiones que han ayudado a mejorar su participación activa en las clases”. (P1S10).

-En la *última parte* del SCIA, predominó un estilo de *aprendizaje reflexivo* en el grupo de trabajo. Así, las propuestas y experiencias se analizan desde distintas perspectivas antes de llegar a una conclusión sobre su potencial inclusivo en la práctica. Se consideraron las distintas alternativas que pueden presentar las distintas tareas planteadas, con el objeto de seleccionar aquellas que ofrezcan mayores posibilidades para la inclusión y modificando lo menos posible el entorno de aprendizaje. También se produjo una mayor implicación en las propuestas prácticas planteadas por el resto de compañeros del grupo, aportando posibles soluciones a los problemas de los demás a partir del análisis reflexivo de las propuestas planteadas. Existió una mayor preocupación por comprender el significado del proceso de inclusión y no sólo el cómo hacerlo. Por ejemplo, descubrir cómo para determinados casos de alumnado con DM y tipos de tareas propuestas, las adaptaciones, si las hubiese, tenían una cierta relación. Así, en un juego de persecución,

siempre habría que contemplar, al menos, la adaptación del espacio para que el alumnado con DM participe de una manera inclusiva. Se observó también cómo las dificultades iniciales han disminuido considerablemente, como se plantea en la categoría *competencia percibida* (COPE) de la dimensión *valoración*

(...) Esta experiencia me ha hecho reflexionar sobre mi práctica, ayudándome a reflexionar sobre las herramientas adecuadas para que este alumnado participe más activamente y mejore su relación con el resto de compañeros. (P3S10)

(...) La inclusión va más allá. Se trata de un modelo educativo que debe conjugar actitudes, competencias, relaciones... En definitiva, se trata de mejorar la calidad de las clases de EF. (P6S10).

Las dificultades han disminuido mucho, a la vez que aumenta la seguridad en la intervención (...). (P1S10)

(...) Esta experiencia ha ido más allá. Nos ha servido para reflexionar sobre nuestra práctica para aportarle una mayor calidad. (P2S10).

En la categoría *trabajo colaborativo* (TRAC) de la dimensión *valoración*, se resalta el grado de influencia del seminario en la mejora de la reflexión sobre la práctica docente inclusiva.

Lo que está claro es que estas reflexiones grupales nos ayudan a ver la realidad con otros ojos, que antes no utilizábamos. (P1S4).

Todo esto me ha hecho reflexionar sobre las enormes posibilidades de nuestra materia y también acerca de la importancia de la inclusión en nuestro trabajo. (P1S10).

Estas reuniones me ayudan mucho a pensar en la respuesta (...) cuando me encuentro con algún problema en la práctica. (P2S4).

Este seminario me ha ayudado a reflexionar (...) y a plantearme alternativas para que el alumnado con DM pueda mejorar su participación en clase (...). (P1S10).

Incluso, se plantea la necesidad de una continuidad en el modelo de trabajo desarrollado en el SCIA: “Yo creo que este modelo de formación debería permanecer en los centros como el nuestro y que se debería hacer llegar a la administración esta demanda”. (P6S7).

Teniendo en cuenta que los distintos planes de trabajo desarrollados en el SCIA han seguido el ciclo de aprendizaje de Honey-Mumford (1986), hemos podido constatar que

el proceso de aprendizaje seguido por cada docente también ha sido distinto, según su grado de compromiso, experiencia previa y momento del seminario. Esta diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el profesorado ha sido permanente en los distintos momentos del seminario, configurándose diversos perfiles de aprendizaje del grupo de trabajo (Alonso et al., 1994). Se constata, por tanto, una evolución del perfil de aprendizaje del profesorado en su conjunto. En la tabla VI.5 se presentan las puntuaciones (frecuencias y porcentajes, en nuestro caso) de los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo de docentes, teniendo en cuenta los distintos momentos del SCIA. Asimismo, en la figura VI.7 podemos observar en una gráfica estos perfiles de aprendizaje según la evolución del grupo de trabajo dentro del seminario. El seguimiento de esta evolución se ha realizado, en nuestro caso, teniendo en cuenta la frecuencia de las intervenciones verbales vinculadas con las categorías del análisis de contenido. Estas puntuaciones se sitúan en una gráfica formada por 4 ejes, a cuyo extremo se encuentran los 4 estilos de aprendizaje respectivos. Esta manera de realizar el seguimiento se ha visto favorecida por la experiencia y el contacto directo con el profesorado durante las sesiones del seminario. También se puede hacer un diagnóstico sobre las teorías del aprendizaje predominantes en el profesorado a través del cuestionario CHAEA<sup>1</sup>. En nuestro caso, no nos limitamos a realizar un diagnóstico puntual a partir de la aplicación de este cuestionario, sino que realizamos un seguimiento de la evolución del profesorado a lo largo del proceso del SCIA, observando los posibles cambios producidos en las distintas fases del mismo. Así, el color rojo representa el primer momento (primeras tres sesiones), el color azul representa el segundo momento (cuarta, quinta, sexta y séptima sesión) y el color verde representa el tercer momento (octava, novena y décima sesión). También, podemos ubicar a cada docente por separado utilizando el mismo código de colores que hemos empleado para el grupo.

Tabla VI.5. Frecuencias y porcentajes de los estilos de aprendizajes predominantes en el grupo de docentes que han participado en la investigación, en los distintos momentos del SCIA.

MOMENTOS DEL SCIA		GRUPO DE DOCENTES (P1, P2, P3, P4, P5, P6)			
ESTILO DE APRENDIZAJE		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
M1 (S1, S2 y S3)	Frecuencia	7	5	3	18
	Porcentaje	21	15	9	55
M2 (S4, S5, S6 y S7)	Frecuencia	18	8	5	11
	Porcentaje	43	19	12	26
M3 (S8, S9 y S10)	Frecuencia	11	17	7	9
	Porcentaje	25	39	16	20

<sup>1</sup> Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje, elaborado por Alonso y Gallego en 1992. Puede consultarse en <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>. Este cuestionario genera automáticamente la correspondiente gráfica al cumplimentarlo on line.

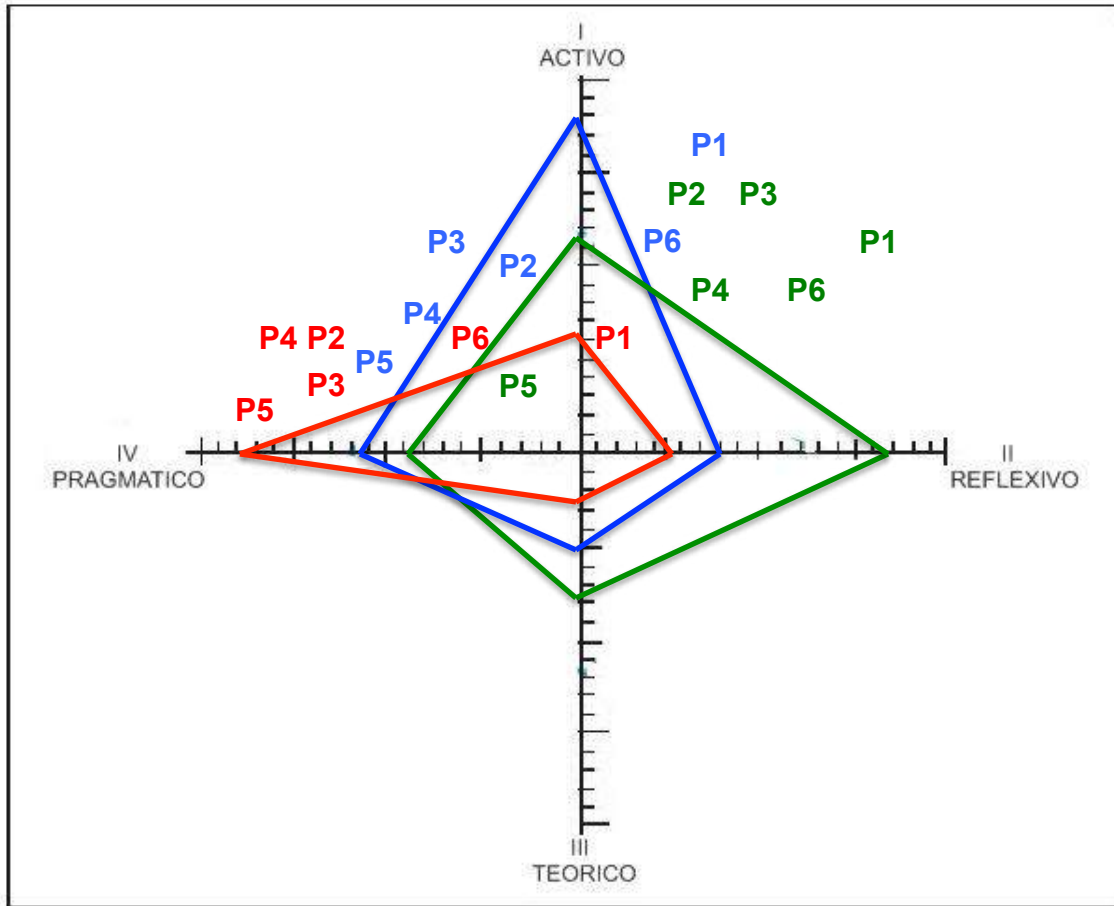


Figura VI.7: Desplazamiento del perfil del profesorado (individual y grupal), teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje (Alonso y otros, 1994). P1, P2, P3, P4, P5 y P6 corresponden a los casos de profesorado estudiados.

Observando la grafica anterior, podemos preguntarnos: ¿qué es lo que cambia en el profesorado? O, mejor dicho, ¿qué es lo que tiene más peso sobre el cambio?.

Analizando la figura VI.8, podemos percatarnos de que no presenta una estructura lineal, ni en una sola dirección. Es más, parece que se produce un *efecto embudo* en que se ensancha en su parte central. Este ensanche tiene que ver con la presencia de tareas activas, significativas y con apertura didáctica en las que, si es necesario, se adapta el entorno de aprendizaje. Todo ello, en el contexto de una intervención docente que permita avanzar hacia la inclusión.

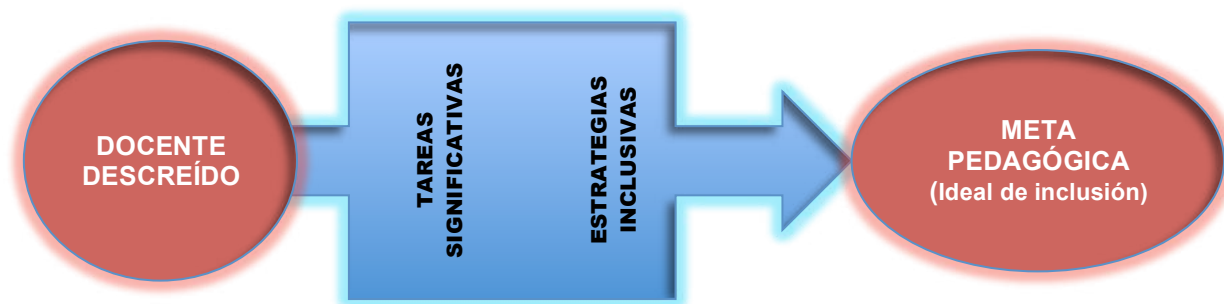


Figura VI.8: La apertura didáctica de la tarea y las estrategias inclusivas como factor principal del cambio docente hacia la inclusión.

Para facilitar este proceso hacia la inclusión, se han diseñado diversos *planes de trabajo* en el SCIA que han posibilitado superar dificultades relacionadas con los estilos de aprendizaje. Si nos adentramos en los motivos del desplazamiento de un perfil pragmático a un perfil de aprendizaje reflexivo, encontramos una serie de dificultades o resistencias, a las que proponemos mejoras a modo de alternativas (ver tabla VI.6).

Tabla VI.6: Estilos de aprendizaje, dificultades y mejoras en nuestra investigación.

SESIÓN SCIA	ESTILOS PREDOMINANTES	DIFICULTADES	MEJORAS
Sesión 2-3 Plan de trabajo 1	<b>Pragmático</b>	-Más interés por la solución a los problemas que por la práctica -Las técnicas didácticas no es suficiente -Creer que las propuestas de los demás no funcionan con uno mismo	-Análisis colaborativo de los casos y de los problemas. Búsqueda conjunta de posibles soluciones. -Aplicación de las estrategias y técnicas disponibles a nuestro contexto educativo. -Planes de acción concretos y progresivos en dificultad. -Solicitar ayuda al grupo de trabajo para ir superando los obstáculos.
Sesión 4-6 Planes de trabajo 2-4	<b>Activo</b>	-Miedo a cometer errores -Ansiedad ante lo desconocido -Falta de confianza en sí mismo	-Cambiar la rutina de la práctica. Motivación -Variabilidad de las tareas. -Dialogar con el alumnado sobre la inclusión y convencerles de su necesidad. -Participar activamente en las reuniones compartiendo las experiencias y aportando soluciones a los problemas de los demás.
Sesión 7-10 Plan de trabajo 5	<b>Reflexivo</b>	-Tiempo insuficiente para planificar -Resistencia a presentar propuestas por escrito -Preocupación por la cantidad de propuestas y cambiar rápidamente de una a otra. -Resistencia a la escucha y predominio de la interrupción.	-Menor número de propuestas, pero más variadas. -Reflexión colaborativa sobre las alternativas de solución ante los problemas planteados. -Llevar un diario personal, donde anotar los aspectos más significativos de la clase para luego compartirlos con el grupo. Práctica de la observación. -Revisión crítica de las propuestas y las soluciones a los problemas. Plasmarlos por escrito. -Receptivos a las propuestas.

Por tanto, podemos afirmar que el estilo de aprendizaje de los docentes que han participado en esta investigación va a estar interrelacionado con las necesidades para dar respuesta a sus problemas y con la formación, tal y como planteó Smith (1988).

Teniendo en cuenta que cada estilo de aprendizaje tiene sus puntos fuertes y débiles, consideramos que un buen docente debe conocer y utilizar distintos estilos de enseñanza y aprendizaje para adaptarse a las necesidades de aprendizaje del alumnado en su diversidad (Alonso et al., 1994). Así, el profesorado se convierte en el actor principal de la escuela inclusiva (Lladó y Arnáiz, 2010), y su formación representa el motor del cambio desde la práctica (Reyes, 2010).

En consecuencia, podemos decir que el SCIA constituye un modelo eficiente de formación permanente del profesorado. La diversidad y la existencia de distintos estilos de aprendizaje no ha sido un obstáculo para avanzar en el proceso de pensamiento y cambio, posibilitando incorporar diversos puntos de vista sobre una misma problemática que ha vinculado al profesorado con la dinámica del seminario: la preocupación por mejorar la inclusión del alumnado con DM en sus clases de EF. Lo importante ha residido en adoptar el compromiso personal y con respecto al grupo, necesario para mejorar y acomodar el estilo de aprendizaje a un plan de acción que ayude a resolver los problemas de la inclusión del alumnado con DM en la práctica educativa.

Llegados a este punto, podemos decir que se ha producido un cambio en el modelo didáctico utilizado por el profesorado y que este cambio ha venido favorecido por el trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA. Teniendo en cuenta los marcos de racionalidad (López Pastor et al., 2003), podemos observar un predominio de la *racionalidad práctica y crítica* en la fase B, frente a la *racionalidad técnica* (que predomina en la fase A). Por tanto, se produce una evolución en la concepción del currículo como proceso y como praxis, basado en una concepción comprensiva y transformadora de la realidad (ver figura VI.9). Esto tiene consecuencias en la evolución en el diseño de las tareas (predominio de las tareas definidas en la fase A frente al predominio de las tareas semidefinidas y no definidas en la fase B). Esta evolución nos lleva a considerar al docente como un profesional reflexivo, crítico y comprometido con la diversidad (Fraile, 1999), y preocupado por mejorar la participación activa del alumnado con DM en las clases de EF. Este proceso de cambio no ha estado exento de dificultades y contradicciones, tal y como planten Dyson & Milward (2000), Norwich (2008) y Echeita et al. (2009). El SCIA constituyó un punto de encuentro fundamental para superar

conjuntamente estos problemas, teniendo en cuenta la diversidad del profesorado y su compromiso inicial con la inclusión.

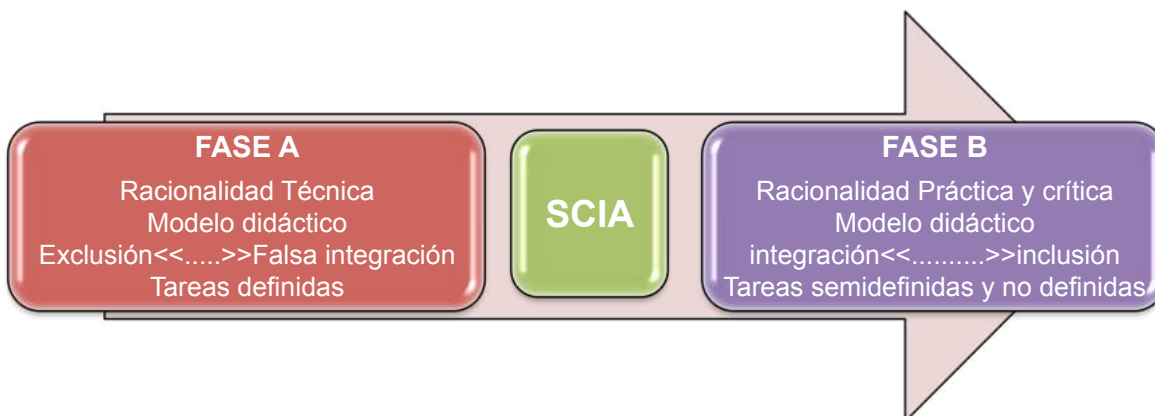


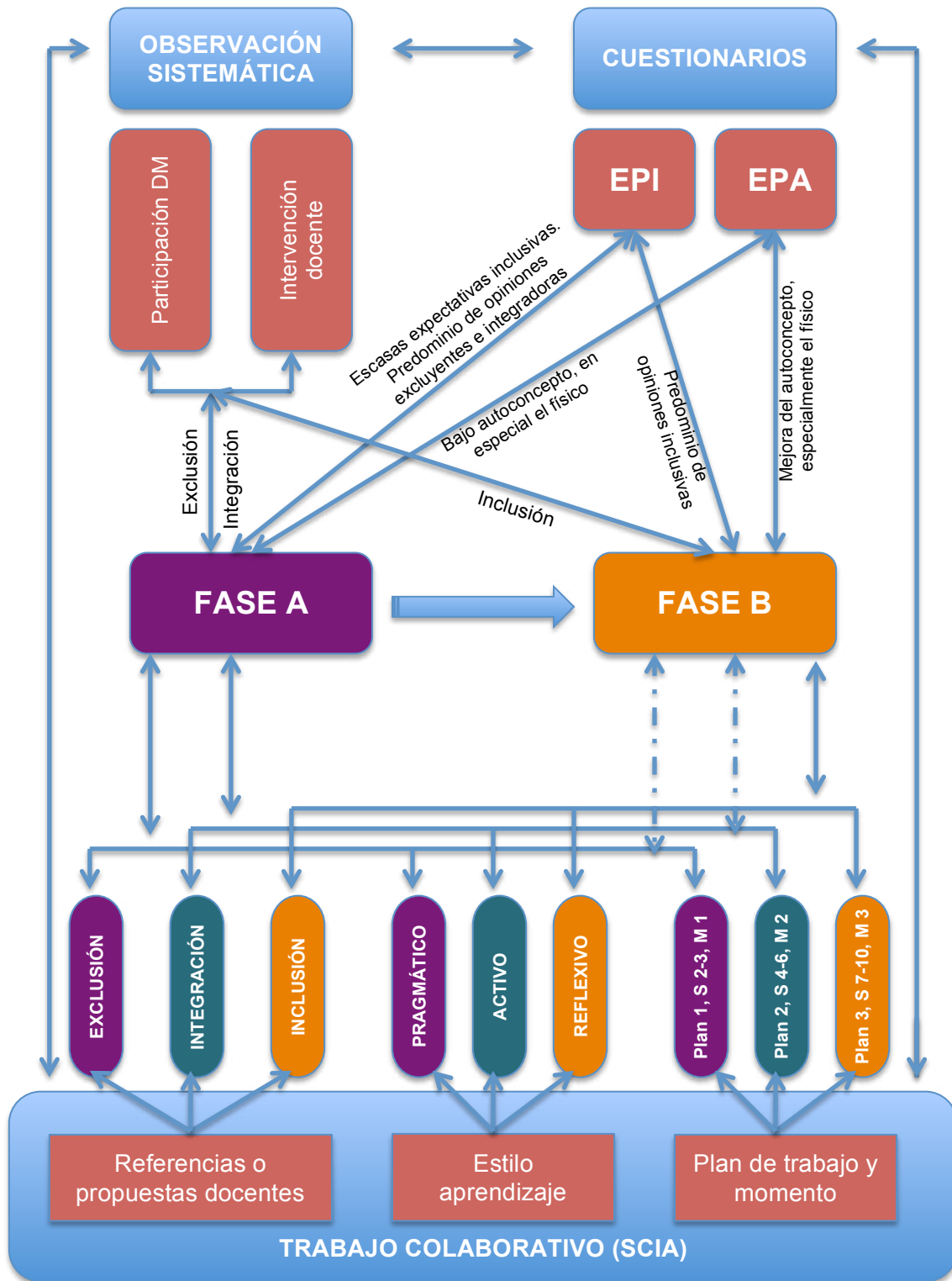
Figura VI.9: Distintos modelos didácticos, tareas y estructuras de racionalidad predominantes en las dos fases de la investigación, mediatizadas por el SCIA.

A modo de síntesis, se muestra, en la figura VI.10, una propuesta de relación sistémica entre los resultados de la EPI, EPA, la observación sistemática y los distintos momentos del SCIA en las 2 fases de la investigación.

- *En la fase A* se produce un predominio de la participación excluyente e integradora del alumnado con DM, como consecuencia de una intervención docente poco comprometida con la diversidad. Este escenario influye en la baja percepción del grupo sobre la inclusión y el autoconcepto, sobre todo del alumnado con DM. Esta situación de partida la podemos relacionar con los resultados del trabajo colaborativo del seminario realizado con posterioridad a esta fase. Esto lo podemos constatar en el primer y segundo plan de trabajo, fundamentalmente, en las seis primeras sesiones, donde predominan las referencias o propuestas excluyentes e integradoras dentro de un estilo pragmático y activo (en menor medida) de aprendizaje por parte del profesorado participante.

- *En la fase B* se produce un predominio de la participación inclusiva del alumnado con DM, aunque distinta en cada caso, como consecuencia de una intervención docente comprometida con la diversidad y a partir de la aplicación de estrategias didácticas que han sido objeto de reflexión en las reuniones del seminario. Esta fase la podemos relacionar con la adopción de un estilo de aprendizaje reflexivo, donde se produce el predominio de referencias o propuestas inclusivas por parte del profesorado. Se puede observar en el tercer plan de trabajo, durante las últimas tres sesiones del SCIA.





Legenda: S=Sesión; M=Momento del seminario; Plan=Plan de trabajo

Figura VI.10: Relación entre los resultados de las distintas técnicas de investigación utilizadas en las dos fases de la investigación.

Podemos afirmar, en consecuencia, que la dinámica llevada a cabo dentro del SCIA va más allá de una simple reflexión didáctica. Se ha encontrado sentido a la reflexión sobre la práctica: la mejora docente, tal y como se comprueba cuando se plantean valoraciones como: “(...) yo creo que esta experiencia ha ido más allá. Nos ha servido para reflexionar sobre nuestra práctica para aportarle una mayor calidad”. (P2S10). Esta mejora docente ha tenido una influencia decisiva en el incremento de la participación inclusiva del alumnado con DM en la fase B de esta investigación, reduciéndose considerablemente las barreras para el aprendizaje, en la línea de planteamientos como el de Ainscow, Booth & Dyson (2006).

Finalmente, el trabajo colaborativo, una vez más, constituye una herramienta potente para que los docentes trabajen juntos en problemas compartidos y en planteamientos complejos. La triangulación de los resultados obtenidos por las técnicas de investigación aplicadas, junto con la correspondencia señalada en el desplazamiento de los perfiles de aprendizaje, parece no dejar lugar a dudas. El cambio del profesorado es un hecho incuestionable.



Figura VI. 11: El SCIA constituyó un marco de reflexión fundamental para el cambio docente, reconduciéndose la práctica educativa hacia propuestas que han mejorado la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.

## VI.4. Consideraciones finales

Para concluir la presente discusión de los resultados, se proponen una serie de **consideraciones, recomendaciones y reflexiones generales** relacionadas con este capítulo, con el objetivo de que puedan contribuir a orientar al profesorado a mejorar su intervención docente desde una perspectiva inclusiva. Somos conscientes de que el profesorado constituye el primer nivel de actuación conducente a un cambio educativo, porque tiene incidencia sobre las personas que perciben los valores inclusivos en su convivencia, y con las que interactúan en un contexto didáctico. Cobra vida, así, el cambio personal y pedagógico:

- Reflexionar sobre la adopción de un **modelo didáctico** abierto, flexible y horizontal, comprometido con la inclusión y con predominio en la utilización de estrategias participativas y emancipativas. Estas propiedades del modelo didáctico han de estar presentes en el diseño de la enseñanza de la práctica de aula.
- Profundizar sobre la **racionalidad práctica y crítica** como entornos facilitadores del cambio educativo hacia la inclusión. La transformación hacia una EF inclusiva supone un discurso real y auténtico sobre la práctica. Este "lenguaje" permite que el profesorado y el alumnado se entiendan en la práctica inclusiva.
- Para facilitar la inclusión es fundamental tomar como punto de partida **descriptores de competencia personal** del alumnado con DM. Indagar sobre lo que puede conocer y hacer es el mejor camino para avanzar hacia la inclusión. Estos descriptores competenciales constituyen recursos metodológicos que ofrecen una gran información al profesorado, a través de la observación de los comportamientos y la declaración del alumnado acerca de sus motivos y valores.
- Una intervención docente inclusiva necesita una reflexión sobre la **tarea motriz** y su alcance inclusivo, además de estrategias inclusivas como: adaptación de las tareas, aprendizaje cooperativo, enseñanza multinivel, etc., actuando el docente como mediador en este proceso. La motricidad puede llegar a ser un contenido

discriminador si no se atiende a que el logro de la tarea haga posible una participación activa a la vez que sea un logro interesante para el practicante.

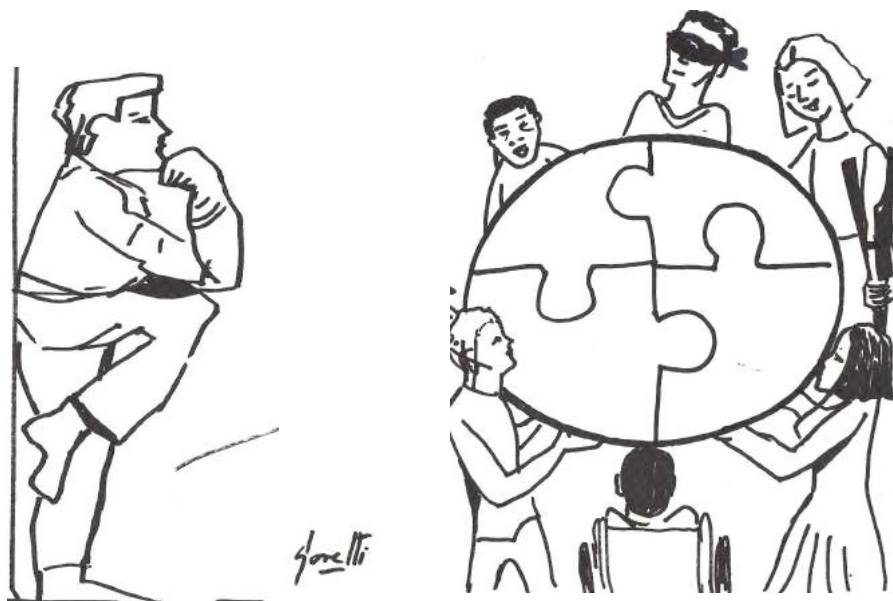
- La **metodología observacional** nos ofrece grandes posibilidades para analizar y reflexionar sobre nuestra práctica educativa en EF, teniendo una gran capacidad para adaptarse a los distintos comportamientos y contextos naturales en los que se desarrolla esta práctica. Con nuestro instrumento de observación<sup>2</sup>, nos servimos de una herramienta para que el profesorado pueda analizar su práctica docente (ver ejemplo visual en anexo X.3.18, pp. 692-693). Muchas veces, el docente dispuesto a mejorar asume la reflexión, pero se necesita dar contenido a este proceso y saber diferenciar los comportamientos inclusivos de los que no lo son. De esta manera, el sistema de categorías va a transformarse en un recurso fundamental para el docente de EF al poner en sus manos una herramienta con valor autodiagnóstico, que contiene la gran mayoría de posibilidades de actuación que se pueden presentar en la práctica con relación a la inclusión. No obstante, es preciso reconocer que no son conceptos accesibles para el profesorado no iniciado. Consideramos que una herramienta de este tipo puede contribuir a la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, permitiendo ajustar las estrategias didácticas y los recursos para la inclusión. Al presentar al profesorado categorías propias de la inclusión, estamos poniendo en su haber pedagógico referencias sobre la calidad, la relación y la situación de las iniciativas docentes conducentes a la intervención inclusiva.
- Hay que ser muy **cauteloso con los resultados** de esta investigación, con respecto a que corresponden a un modelo de proceso reflexivo en el que el investigador ha jugado un papel muy especial. Se ha propuesto un modelo de organizativo y pedagógico concreto que ha posibilitado mejorar el entorno educativo inclusivo de los grupos y profesorado participante. Pero, desgraciadamente, la realidad actual nos presenta una visión diferente que hace difícil que un profesor tome iniciativas en solitario y con clarividencia, acerca de las distintas direcciones en las que ha de dirigir sus reflexiones y acciones. De ahí la necesidad de establecer escenarios colaborativos para compartir los problemas y analizar las posibles soluciones.

---

<sup>2</sup> Este instrumento de observación ha sido contrastado y sometido a diversos procesos de fiabilidad (Fernández et al., 2012), mostrándose fiable y válido para recoger las estrategias de intervención docente que posibiliten la inclusión del alumnado con DM y el mínimo de sesiones que sería necesario registrar para lograr una generalizabilidad óptima.

- Somos conscientes de la **dificultad** que entraña entrar en un proceso formativo contemplado dentro del horario lectivo del profesorado, como ha sucedido en esta investigación. La realidad educativa nos ofrece un panorama en el que prevalecen, en general, los criterios de gestión y organización sobre la búsqueda de la calidad inclusiva en la práctica de aula. Esta cuestión se complica aún más cuando esta formación implica al profesorado de varios centros, de forma simultánea, donde, por ejemplo, la propia estructura del horario escolar dificulta enormemente que este proceso formativo pueda desarrollarse adecuadamente. Para afrontar con garantías el proceso de inclusión en los centros es necesario, por tanto, superar dificultades internas (formación, compromiso docente) y externas (financiación, organización de los centros, coordinación docente) que, sin duda, están frenando todo un movimiento inclusivo que trata de aportar argumentos para la reflexión sobre los problemas de participación activa del alumnado con discapacidad. Por ello, no queremos quedarnos solo en la práctica de aula en EF, donde hemos constatado que es posible la inclusión, sino en la necesidad de que exista transferencia positiva hacia otros contextos educativos, aspectos que ya demandaron autores como Ríos (2005) y Seymour et al. (2009), cuando comprobaron que la mejora de las relaciones sociales, mientras se participaba en las tareas de la clase de EF, no se correspondía con esta mejora fuera de ella. Es una prueba más de que la inclusión sigue siendo una asignatura pendiente en nuestras escuelas y de que el profesorado no debe caminar solo en este proceso.
- Finalmente, consideramos necesaria una reflexión sobre el perfil competencial del docente de EF desde una perspectiva inclusiva para poder mejorar la formación inicial y permanente del profesorado para atender a la diversidad en la EF escolar.

# VII. CONCLUSIONES



La reflexión sobre los resultados y la discusión nos proporciona los argumentos necesarios para organizar y presentar las conclusiones principales de esta investigación.

Teniendo en cuenta la discusión de los resultados de la investigación, llegamos a las siguientes conclusiones, que van a ser desarrolladas en respuesta a cada uno de los objetivos considerados, formulados a modo de interrogantes:

**1. ¿Cómo influye la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF?**

Para responder a esta pregunta, tendremos en cuenta el análisis observacional de la intervención docente en las fases A y B de la investigación y el análisis de contenido del SCIA.

En la fase A, antes del SCIA:

- 1.1. El modelo didáctico empleado por el profesorado, en el que ha predominado la utilización de estrategias instructivas, se ha mostrado poco eficiente para promover la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF, predominando la exclusión y la integración de este alumnado.
- 1.2. El profesorado reconoce que no dispone de una formación específica para atender a la diversidad de su alumnado, señalando este aspecto como una de las causas que le dificultan ofrecer una respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
- 1.3. Se ha producido un predominio del número de intervenciones docentes (frecuencia) y del tiempo de permanencia (duración), que han promovido la exclusión e integración del alumnado con DM, en todos los centros, niveles y ciclos educativos analizados.

En la fase B, después del SCIA:

- 1.4. Se ha producido un cambio en el modelo didáctico utilizado por los docentes, que ha coincidido con el predominio en la utilización de estrategias didácticas participativas y emancipativas, incrementándose la participación inclusiva del alumnado con DM y disminuyendo la exclusión y la integración en todos los

centros, ciclos y niveles considerados, tanto si tenemos en cuenta la frecuencia como la duración de las tareas motrices. Este proceso no ha ocurrido de la misma manera ni en el mismo grado en todos los casos estudiados.

- 1.5. La mejora de la formación específica del profesorado, promovida por su participación en el SCIA, ha provocado un incremento de la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF, a partir de un mayor ajuste inclusivo de la intervención docente, y una disminución considerable de las intervenciones docentes excluyentes e integradoras.
- 1.6. La edad y la madurez del alumnado parecen favorecer el desarrollo de opciones metodológicas que faciliten el proceso de toma de decisiones en el alumnado, favoreciéndose la inclusión en la práctica educativa de la EF, como se muestra en la mayor ganancia inclusiva que se ha producido en el último nivel del 2.º ciclo la ESO (4.º), ubicado en el centro n.º 3.
- 1.7. El incremento de la frecuencia y duración en inclusión también ha estado relacionado con la mejora del conocimiento del profesorado sobre los posibles apoyos o modificaciones vinculadas al entorno inclusivo de la tarea propuesta, así como con la predisposición por parte del alumnado para ofrecer apoyos y adaptar las reglas y los entornos de aprendizaje, para que los compañeros con DM puedan participar de forma activa y significativa en las clases de EF.
- 1.8. La utilización, en esta fase, de un modelo didáctico más sensible con la diversidad, ha supuesto un incremento de la calidad inclusiva de la intervención docente, mejorándose las condiciones de aprendizaje del alumnado con DM y, en consecuencia, favoreciéndose su participación activa en las clases de EF.
- 1.9. La modificación de las estrategias de intervención docente se ha mostrado efectiva en la mejora de la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF, al presentarse como significativa la faceta *fase (A-B)*.
- 1.10. La intervención docente en esta fase se ha sustentado en criterios didácticos orientados a que las tareas estuvieran al alcance de todo el alumnado, sin excepciones. Por tanto, el enfoque metodológico que se le ha dado a la tarea motriz ha constituido el aspecto didáctico sustantivo para provocar el cambio docente.



## 2. ¿Cómo incide la aplicación de estrategias didácticas inclusivas en el desarrollo del autoconcepto del alumnado con DM y en la percepción y expectativas del grupo-clase?

Para responder a este interrogante, tendremos en cuenta la aplicación del cuestionario de opinión sobre la inclusión (EPI) y el autoconcepto (EPA) del alumnado en general y del alumnado con DM en particular, en las dos fases en las que se ha desarrollado la investigación, es decir, antes y después del SCIA.

En la fase A, antes del SCIA:

- 2.1. Son escasas las expectativas del grupo-clase acerca de la participación activa del alumnado con DM en las clases de EF.
- 2.2. Nos encontramos con una baja percepción de sí mismo (autoconcepto) en el alumnado con DM, especialmente en el autoconcepto físico.
- 2.3. Este bajo autoconcepto, especialmente el físico, junto con la escasa participación activa en las clases de EF, ha generado un clima de clase que no favorece la relación y la comunicación del alumnado con DM con el resto del grupo en el desarrollo de las clases de EF.

En la fase B, después del SCIA:

- 2.4. Se produce una mejora estadísticamente significativa de las expectativas del grupo-clase con respecto a la participación inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF.
- 2.5. La adopción de un modelo didáctico inclusivo ha promovido una mejora significativa del autoconcepto, sobre todo en el alumnado con DM, y en la dimensión física.

- 2.6. Se produce una mejora de la relación del alumnado con DM con el grupo-clase, como consecuencia del incremento significativo en la participación activa e inclusiva del alumnado con DM en las clases de EF.
- 2.7. Se percibe una mejora significativa general del clima de la clase, incidiendo positivamente en el incremento de la tolerancia y la disminución del rechazo, que podría repercutir positivamente en una mejora del aprendizaje de todo el alumnado.
- 2.8. El alumnado con DM percibe una mejora significativa de sus competencias personales (motrices, cognitivas, emocionales, sociales, etc.), favoreciéndose su participación en la toma de decisiones sobre la posibilidad de adaptarse a los distintos entornos de aprendizaje propuestos.
- 2.9. La mejora de la opinión del alumnado sobre la inclusión en la fase B coincide con la mejora del autoconcepto del alumnado con DM, sobre todo en la dimensión física. El avance en este aspecto del autoconcepto revierte en una mejor imagen corporal y en una percepción más justa y abierta del resto de compañeros de la clase.
- 2.10. Los cuestionarios de opinión (EPI y EPA) se han mostrado como instrumentos eficaces para desvelar la evolución del autoconcepto del alumnado con DM y la percepción y expectativas del grupo-clase, asociada a un cambio en la intervención docente.

### **3. ¿Cómo incide del trabajo colaborativo del profesorado en la mejora de su intervención docente inclusiva?**

Después del análisis de la participación del profesorado en el SCIA, podemos extraer las siguientes conclusiones una vez concluida la fase B de la investigación:

- 3.1. El proceso de investigación-acción llevado a cabo en el seminario (SCIA) ha resultado eficaz para facilitar el cambio en el modelo didáctico del profesorado,

que ha posibilitado el incremento en la participación inclusiva del alumnado con DM.

- 3.2. La puesta en funcionamiento de un seminario para reflexionar y debatir colaborativamente sobre los problemas de la inclusión del alumnado con DM en EF ha constituido un modelo de formación permanente del profesorado que ha mejorado la respuesta a la diversidad en la práctica educativa de la EF.
- 3.3. La evolución de la participación inclusiva del alumnado con DM teniendo en cuenta el centro, ciclo y nivel de referencia, se encuentra directamente relacionada con las aportaciones realizadas por el profesorado en la dinámica de trabajo del SCIA.
- 3.4. El trabajo colaborativo desarrollado en el seminario ha contribuido a mejorar la toma de decisiones y el compromiso del profesorado de EF sobre la inclusión del alumnado con DM en las clases, posibilitando una mejora de la calidad inclusiva de la intervención docente.
- 3.5. El trabajo colaborativo desarrollado en el seminario también ha tenido una influencia considerable en la mejora de los hábitos de programación del profesorado. La generación de entornos de aprendizaje inclusivos exige una reflexión sobre el diseño de la enseñanza, presentándose diversas opciones con relación a la toma de decisiones sobre la participación del alumnado con DM en las tareas de enseñanza.
- 3.6. El sistema de categorías de observación que se aporta en este estudio se muestra fiable y válido para analizar la intervención docente desde una perspectiva inclusiva. Se trata, por tanto, de una herramienta eficaz que puede aportar argumentos para la reflexión del profesorado sobre su práctica, pudiendo contribuir a la mejora de su formación docente, permitiendo ajustar las estrategias didácticas y los recursos para la inclusión.
- 3.7. El estilo de aprendizaje del profesorado, la formación inicial y permanente y el compromiso personal y profesional, han condicionado el cambio y la evolución hacia la inclusión. El trabajo colaborativo desarrollado en el SCIA ha facilitado este proceso, distinto en cada docente, teniendo en cuenta que esta diversidad no ha sido un obstáculo para avanzar.

- 3.8. El cambio que se produce en la intervención docente para posibilitar la inclusión del alumnado con DM no obedece a un fenómeno lineal, sino a una reflexión sobre el entorno de aprendizaje y la apertura didáctica de la tarea motriz. Tomar decisiones en la práctica vinculadas a la reflexión sobre el alcance inclusivo de nuestra propuesta de tareas ha marcado el camino de la intervención.
  
- 3.9. El profesorado que ha participado en el SCIA ha valorado positivamente la experiencia formativa llevada a cabo durante la fase intermedia de la investigación. Los docentes consideran que se trata de una dinámica que favorece el desarrollo profesional de los docentes, llevada a cabo a partir del análisis de contextos educativos semejantes en los que es factible compartir reflexiones sobre las prácticas susceptibles de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el tratamiento de la diversidad en la EF escolar.
  
- 3.10. La formación docente y la optimización de los recursos pueden mejorar la competencia profesional, el compromiso personal y las prácticas inclusivas.

# VIII.

## LIMITACIONES, APORTACIONES Y PROSPECTIVAS



Esta investigación aporta, entre otras cosas, una reflexión didáctica sobre estrategias que posibiliten la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF.

En este apartado se tratarán aquellos aspectos que hayan podido tener alguna influencia en el alcance de la investigación y se plantearán algunas cuestiones que puedan dar lugar a futuros estudios vinculados con nuestro objeto de estudio. Asimismo, se añadirán algunas consideraciones sobre las posibles aportaciones de este trabajo al conocimiento científico y a la práctica educativa.

### VIII.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

---

*“El éxito de la inclusión descansa en el coraje y determinación de la comunidad educativa; especialmente en los profesores, ya que todo el proceso requiere de sus conocimientos, habilidades, cultura colaborativa, pensamiento creativo y acción comprometida y apasionada”.*

Arnáiz (1997, p. 349)

Aunque esta investigación ha tenido su punto de partida en consideraciones como las de Arnáiz (1997, p. 349), somos conscientes de que la inclusión educativa también debe tener en cuenta el contexto cultural y de gestión de los centros (Booth & Ainscow, 2002). Este contexto se agrava con la actual crisis económica que creemos que está afectando negativamente al desarrollo de la educación inclusiva. Así, las medidas impuestas por los distintos gobiernos para superar esta crisis, caracterizadas por recortes en la educación, están restringiendo considerablemente la concesión de los fondos necesarios para poder afrontar el reto de educar en la diversidad. Esto se traduce en el aumento de horas lectivas del profesorado, disminución del profesorado de apoyo, aumento considerable de las ratios de alumnado, escasez de tiempo para la reflexión y el trabajo colaborativo, etc, y que está afectando a la calidad de la atención a aquellos colectivos más vulnerables, entre los que se encuentra el alumnado con discapacidad motriz, objeto de este estudio.

Por tanto, para atender adecuadamente a la diversidad, se hacen necesarias una serie de condiciones en la vida de los centros que cada vez parece que presentan una mayor dificultad a consecuencia de las medidas que se están tomando para controlar la crisis económica. En este contexto, el profesorado, como agente fundamental en el proceso de inclusión, necesita tener tiempo para trabajar en dinámicas colaborativas, reflexionar sobre su práctica, compartir sus experiencias con otros colegas de profesión, etc. Ante la situación, parece que estas últimas cuestiones están también pasando por una crisis que puede resultar enormemente negativa para el presente y el futuro de la educación inclusiva (Porrás, 2012).

En cualquier caso, a pesar de la complejidad cada vez mayor para llevar a cabo proyectos educativos inclusivos, esta investigación pretende aportar un poco de luz para poder afrontar el problema de la diversidad en los centros educativos, desde la materia de EF, con la mayor dignidad posible; entendiendo que, desde una reflexión sobre la práctica educativa, podemos incorporar mejoras con las que podamos afrontar el reto de atender a la diversidad de nuestro alumnado. Coincidimos con Pujolás (2013) cuando plantea que, a pesar de la crisis, podemos cambiar determinadas estrategias didácticas en el aula para conseguir que todo el alumnado se sienta incluido. Desde este planteamiento, la atención a la diversidad parece constituir el reto fundamental de la educación del futuro. En palabras de Staimbak (2002):

Gracias a la dedicación de personas interesadas por este tema, el sueño de la enseñanza inclusiva se está convirtiendo en una realidad en muchos lugares de todo el mundo. Pero como en todos los sueños dignos de verse cumplidos, ha habido y continúa habiendo muchos retos y barreras. Y aunque los retos y barreras no sean razones insalvables para dejar de perseguir el sueño, sí son problemas que hay que solucionar (p. 12)

Esta investigación ha dedicado todo su esfuerzo a solucionar los problemas que plantea la inclusión en la práctica en forma de retos y barreras, intentando dejar de considerar que la inclusión es el problema, sino una oportunidad para mejorar la intervención docente y la participación activa del alumnado con DM en las clases de EF.

El profesorado participante en la investigación ha sido consciente de la complejidad que presenta la inclusión del alumnado con DM; ya que se trata de un proceso a largo plazo que necesita ser interiorizado por los distintos agentes participantes (profesorado, familias y grupo de clase, fundamentalmente) y que su desarrollo depende de la disponibilidad motriz, cognitiva, emocional y social. Por ello, consideramos necesaria una continuidad en el tiempo de dinámicas de trabajo como la que se ha planteado en esta investigación para poder observar un cambio realmente efectivo en las prácticas educativas vinculadas con la atención a la diversidad en la EF.

Estas limitaciones, inherentes al contexto educativo y a la población objeto de este estudio, no deben ser consideradas como impedimentos a la investigación, que se ha visto favorecida en todo momento por parte de los centros y de las familias, sino como aspectos reales implícitos a la investigación en la práctica a los que hay que ajustarse.

Después de reflexionar sobre las limitaciones vinculadas con el contexto educativo y social de esta investigación, creemos oportuno resaltar aquellas que están relacionadas con el propio estudio, con la finalidad de poder dar respuesta a estas limitaciones en futuras investigaciones.

Partiendo de las concepciones epistemológicas de esta investigación, queremos resaltar que el hecho de posicionarnos en una perspectiva interpretativa y sociocrítica se justifica, en gran medida, por la necesidad de comprender la realidad educativa y reflexionar sobre la práctica con el objetivo de mejorarla, si es posible. En modo alguno significa que no consideremos las aportaciones del paradigma positivista a la investigación sobre la educación inclusiva. Lo que sí constatamos, es que la apertura metodológica, que necesariamente debe estar vinculada con otros paradigmas de la investigación, va a facilitar el proceso de inclusión del alumnado con DM en las prácticas educativa de la EF.

En cuanto a la propuesta metodológica, hemos intentado tomar las decisiones que mejor se han adaptado al contexto ecológico en el que se ha desarrollado la investigación. Por ello, hemos optado por combinar distintas metodologías, con el objeto de poder explicar, comprender y transferir los resultados teniendo en cuenta el entorno en el que esta investigación ha tenido lugar. Esto pudiera dar lugar a distintas interpretaciones sobre el grado de profundización considerado en cada una de las metodologías consideradas. Así, el hecho de que le hayamos dado una mayor importancia a la metodología observacional no significa que no se haya considerado la relevancia de los datos obtenidos a partir de técnicas derivadas del resto de metodologías utilizadas en esta investigación. Por el contrario, el proceso de triangulación nos ha ayudado a complementar y a darle consistencia a los resultados, facilitando su interpretación. En cualquier caso, consideramos que un diseño *mixed methods* puede ofrecer una visión más amplia para estudiar la idiosincrasia de los fenómenos educativos en su contexto real, como es el caso de este estudio.

Si nos centramos en el proceso metodológico seguido, consideramos adecuado el protocolo seguido: elaboración del proyecto inicial, experiencia piloto, fiabilidad de los instrumentos utilizados, etc, aunque hay algunas cuestiones que me gustaría compartir para que se tuviesen en cuenta en futuras investigaciones. Antes de comenzar el trabajo de campo, se nos planteó la siguiente duda: ¿cuántos casos de alumnado con DM necesitamos? ¿cuántos casos de docentes? ¿cuántas sesiones filmamos? Se trataba de preguntas con un alto grado de incertidumbre. Al final optamos por acordarlo con los distintos departamentos de EF de los tres centros implicados. Nuestra sorpresa fue



cuando nos encontramos con que la inmensa mayoría del profesorado de EF que tenía alumnado con DM en sus clases estaban muy interesados en participar como casos en el estudio. Así, llegamos a la conclusión de que seis casos de docentes y nueve casos de alumnado con DM eran un número adecuado (se aceptó a todo el profesorado que estaba interesado en participar). Lo más lógico hubiese sido haber hecho un estudio de generalizabilidad cuando realizamos la experiencia piloto en el curso 2004/2005 para saber cuantos casos y cuantas sesiones serían necesarias para que la investigación adquiriese las garantías óptimas de fiabilidad. Este estudio se realizó después de culminar el proceso de filmación en la fase B en la investigación propiamente dicha y, afortunadamente, no hubo dificultades con la toma de decisiones inicial. Es más, se filmaron bastantes sesiones más de las que inicialmente se necesitaban. Esta cuestión nos dio bastante tranquilidad a la hora de seleccionar aquellas sesiones que presentaban una mayor claridad de imagen y audio, desechando aquellas que ofrecían dudas a la hora de realizar el análisis.

Un aspecto importante es que ha sido el propio investigador principal (doctorando) el que ha filmado las sesiones. Aunque ya habíamos tenido un entrenamiento en la fase de realización de la experiencia piloto en el curso 2004-2005, no fue suficiente, ya que hubieron errores en la filmación y en el audio que, afortunadamente, se fueron subsanando a medida que avanzaba la investigación. Hubiese sido necesario haber tenido algún tipo de asesoramiento específico a nivel técnico para que todas las filmaciones hubieran tenido un nivel óptimo de calidad, y esto incluye la elección de los medios utilizados.

Por otro lado, los datos obtenidos de los cuestionarios de opinión (EPI y EPA) hay que analizarlos con cautela, ya que la muestra utilizada (171) no permiten la generalización, aunque sus valores de consistencia interna son más que aceptables. Por tanto, los resultados obtenidos han servido, entre otras cosas, para apoyar los resultados provenientes del resto de metodologías utilizadas en el estudio. De hecho, uno de los cuestionarios (EPI) ha sido elaborado específicamente para esta investigación (ad hoc). Aunque el análisis factorial confirmatorio (AFC) realizado nos muestra valores muy buenos en algunos índices ( $X^2/gI=1.51$  y  $RMSA=0.055$ ), no ocurre lo mismo con otros índices como el CFI y el GFI, que deben superar el valor de 0.90 para poder considerar que existe un buen ajuste del modelo. En nuestro caso, estos índices se encuentran ligeramente por debajo (CFI=0.86 y GFI=0.88). Podemos decir, por tanto, que este cuestionario se ha mostrado eficaz para este estudio, aunque resulta necesario modificar, suprimir o aumentar el número de ítems para conseguir mejorar el índice de bondad de

ajuste del modelo con el fin de que pueda ser contrastado con otras muestras semejantes en futuros trabajos de investigación. En cualquier caso, cualquier cambio que se realice en la estructura del cuestionario para ajustar los índices de bondad del mismo debe pasar por realizarse antes de aplicarse en cualquier estudio, no al finalizar el mismo, como ha ocurrido en esta investigación. En definitiva, el AFC va a corregir las posibles deficiencias que presente el cuestionario a nivel de fiabilidad y validez (Jackson, 2007).

Otro aspecto importante a resaltar es la escasa duración en tiempo real del SCIA. Es verdad que logramos acordar que las reuniones del seminario se realizaran en el horario lectivo, coincidiendo con las horas de departamento, y que se logró un consenso entre los tres centros. Pero el tiempo de reunión siempre fue insuficiente para poder tratar con profundidad las cuestiones planificadas para cada sesión. De hecho, tuvimos que realizar seminarios “extra” para poder ajustarnos a la planificación general del SCIA. Por las cuestiones tratadas y el nivel de reflexión exigido, también consideramos que éste seminario de formación debería haberse ampliado en el tiempo.

Otro aspecto que, sin duda, ha tenido una influencia importante en la elaboración del informe final de la investigación, ha sido el escaso tiempo disponible para poder analizar gran cantidad de información y de datos, sobre todo cuando el doctorando comparte docencia universitaria y no universitaria de forma simultánea. Aunque esta continuidad en el tiempo, necesaria para llevar a cabo cualquier investigación, no ha sido la deseada, hemos intentado aprovechar al límite el escaso tiempo disponible para que este trabajo saliera adelante.

## VIII.2. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

---

Se trata de una de las cuestiones fundamentales que debería plantearse toda investigación para considerarse como tal. Cuando se comienza una investigación, se suele ser demasiado optimista acerca de las expectativas sobre sus posibles aportaciones. Una vez concluido el estudio, estas expectativas suelen ser más reales y concretas. En cualquier caso, un aspecto fundamental que se ha de resaltar como aportación es el continuo *replanteamiento o feedback* que se genera sobre el proceso de la inclusión del alumnado con DM en las clases de EF, constatándose que no existen recetas únicas y mágicas para llevarse a cabo. La inclusión en la práctica necesita, por tanto, de un proceso reflexivo, colaborativo, compartido y continuo sobre las estrategias y

las tareas de enseñanza que faciliten la participación activa de todo el alumnado, teniendo en cuenta sus capacidades y competencias individuales.

Entre las posibles aportaciones generales de esta investigación, señalamos las dos nos parecen más relevantes:

### **VIII.2.1. Aportaciones a la práctica educativa:**

Esta investigación ha puesto de manifiesto que es posible mejorar la participación activa del alumnado con DM en las clases de EF, partiendo de una reflexión sobre sus descriptores de competencia personal. Las estrategias inclusivas, el sistema de categorías de observación y las tareas motrices pueden constituir marcos de reflexión para poder analizar la práctica docente desde una perspectiva inclusiva. El trabajo colaborativo puede favorecer esta reflexión y la mejora profesional del docente. La creciente diversidad del alumnado con distintas capacidades presente en los centros educativos hace necesaria una reconsideración y adaptación de los entornos de aprendizaje vinculados con las tareas escolares. Los resultados de esta investigación pueden aportar claves para este proceso.

### **VIII.2.2. Aportaciones al conocimiento científico:**

La creciente diversidad educativa y social en la actualidad hace que la inclusión constituya, sin duda, una línea de investigación emergente en el ámbito de la investigación en las Ciencias Sociales. Este estudio pretende aportar algunos elementos para la reflexión desde el punto de vista educativo. Por un lado, la necesidad de vincular la inclusión con situaciones de aprendizaje concretas. Así, no hay inclusión sin una reflexión sobre el entorno de aprendizaje, es decir, sobre la tarea motriz. Por otro lado, el instrumento de observación elaborado para esta investigación (ad hoc) puede servir como marco de reflexión o como herramienta para analizar, desde una perspectiva inclusiva, distintos contextos de la práctica educativa.

## **VIII.3. PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

Una investigación que se precie como tal, debe dejar una puerta abierta a la incorporación de futuros estudios que la continúen. Después de recoger el testigo de investigaciones como las de Arráez (1996), Ríos (2005) y Cumellas (2009), abrimos una

puerta a nuevas investigaciones, derivadas de los resultados, las aportaciones y las propias limitaciones que presenta nuestro estudio. Así, esta investigación sobre la influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM nos sugiere las siguientes líneas complementarias y alternativas de trabajo:

- Creemos necesario profundizar sobre la influencia de la aplicación de distintos modelos didácticos en la inclusión del alumnado con DM en EF.
- Consideramos que es necesario complementar esta investigación de carácter didáctico con otras más centradas en cuestiones de aprendizaje. Así, ¿qué influencia puede tener la inclusión del alumnado con DM en el aprendizaje de todo el alumnado, incluido el alumnado con DM?
- Se propone también realizar estudios semejantes al que se presenta en esta investigación, teniendo como referencia la participación de alumnado con otras discapacidades (sensoriales, cognitivas, mixtas, etc).
- También se propone indagar sobre las teorías implícitas del profesorado y su influencia en la inclusión del alumnado con discapacidad.
- Se propone también realizar estudios en los que se observe la influencia que puede ejercer la motivación en la inclusión del alumnado con discapacidad.
- También se propone realizar estudios sobre la influencia del desarrollo de la autonomía en la inclusión del alumnado con discapacidad.
- Adquiere especial interés la indagación sobre las estrategias discursivas del profesorado y su influencia en los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad.
- En esta investigación nos hemos centrado en analizar el proceso de inclusión en la práctica educativa de las clases de EF. Sería necesario complementarla con estudios sobre la inclusión en otros contextos educativos que puedan tener relación con la motricidad: actividades complementarias y extraescolares, actividades en el tiempo de recreo, etc.

- Interesante parece también el análisis de barreras para la participación y el aprendizaje del alumnado con discapacidad en el contexto de una EF inclusiva.
- Se propone también la realización de estudios relacionados con la inclusión en EF desde el análisis del currículo vigente.
- También creemos necesario indagar sobre la formación inicial del docente de EF desde una perspectiva inclusiva que genere un perfil de competencias para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad.
- También se propone realizar estudios sobre los beneficios de la actividad física del alumnado con discapacidad en un contexto inclusivo.
- Consideramos necesario realizar investigaciones sobre la Inclusión y el autoconcepto del alumnado con discapacidad en el contexto de la Educación Física Escolar, que puedan complementar los resultados de esta investigación.
- También vemos la necesidad de realizar estudios vinculados con el análisis de la actitud del profesorado y del alumnado sobre la inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de EF.
- Por su importancia para la práctica educativa, se propone realizar estudios sobre la influencia del trabajo colaborativo en la inclusión del alumnado con discapacidad.

# IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Alumnado con distintas capacidades realizando una consulta bibliográfica.

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/UNESCO.
- AINSCOW, M., FARREL, P. & TWEDDLE, D. A. (1998). *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together*. London, Department for Education and Employment.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- AINSCOW, M. & HAILE-GIORGIS, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 103-121.
- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. & KUGELMASS, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3), 3-12.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. & DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- AINSCOW, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. y MILES, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas?. En G. Giné, D. Durán, J. Font, y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE-Horsor.
- ALCANTUD, F. y FERRER, A. M. (1999). Asesoramiento psicopedagógico en estudiantes con discapacidades motóricas. En F. Rivas, F. y M. López (Eds.), *Asesoramiento vocacional a estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales* (pp. 117-146). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- ALEGRE, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- ALEGRE, O. M. (2004). Construir la paz en una cultura de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 137, 12-15.
- ALEGRE, O. M. (2005). Estrategias de la educación en la diversidad desde el currículum y la organización educativa. En L. M. Villar, P. Vicenter, y O. Alegre, *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles* (pp. 217-263). Madrid: Pirámide.
- ALEXANDER, F. G. y SELESNICK, S. T. (1970). *Historia de la Psiquiatría*. Barcelona: Espaxs.
- ALFERMANN, D. & STOLL, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 47-65.
- ALONSO, C. M., GALLEGU, D. J. y HONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje* (5.ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- ALONSO, M. J. y ARAOZ, I. (2011). *El impacto de la Convección Internacional sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones CINCA.  
Recuperado de  
[http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU\\_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf)

- ALVARIÑAS, M. y GONZÁLEZ, M. (2004). Relación entre la práctica físico-deportiva extraescolar y el autoconcepto físico en la adolescencia. *Revista de Educación Física*, 94, 5-8.
- AMARAL, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- AMARAL, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial,
- ANDINO, F. E. (2008). *El efecto de la educación física en el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes*. Master's thesis, Metropolitan University, San Juan, Puerto Rico: Retrieved from Suagm.
- ANGELIDES, P., ANTONIOU, E. & CHARALAMBOUS, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: a case study from Cyprus, *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319-334.
- ANGUERA, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- ANGUERA, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. *Rev. Investigación Educativa*, 3(6), 127-144.
- ANGUERA, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (Eds.). *Métodos de la investigación en las Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- ANGUERA, M. T. (1991). Proceso de categorización. En Anguera, M. T. (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica*, Vol. I, (pp. 115-167). Barcelona: PPU.
- ANGUERA, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas (5.ª ed.)*. Madrid: Cátedra
- ANGUERA, M. T. (Ed.) (1993a). *Metodología observacional en la investigación psicológica*, Vol. I y II. Barcelona: PPU.
- ANGUERA, M. T., BEHAR, J., BLANCO, A., CARRERAS, M. V., LOSADA, J. L., QUERA, V. y RIBA, C. (1993b). Glosario. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica*, Vol. II. (pp. 587-617). Barcelona: PPU.
- ANGUERA, M. T. (1998). Metodología de la observación en las Ciencias Humanas. Madrid: Cátedra.
- ANGUERA, M. T., BLANCO, A., LOSADA, J. L. y HERNÁNDEZ, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 24. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- ANGUERA, M. T., BLANCO, A. y LOSADA, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- ANGUERA, M. T. (2003a). La metodología selectiva en Psicología del Deporte. En A. Hernández-Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte (Vol. II)*. *Metodología* (pp. 74-96). Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>.
- ANGUERA, M. T. (2003b). Diseños observacionales en la actividad física y el deporte: estructura, alcance, y nuevas perspectivas. En A. Oña, y A. Bilbao (Eds.), *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 253-282). Granada: Universidad de Granada.



- ANGUERA, M. T. (2003c). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- ANGUERA, M. T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología em Revista*, 10(15), 13-27.
- ANGUERA (2007). Aplicación de la metodología observacional al estudio de las conductas motrices. Programa de Doctorado Interuniversitario: Práxiología Motriz, Educación Física y Entrenamiento Deportivo. Universidad de La laguna: marzo.
- ANGUERA, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.  
Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- ANGUERA, M. T. (2011a). *Metodología cualitativa: ¿enfrentamiento o 'continuum' en la complementariedad?* Conferencia iberoamericana de investigación cualitativa. Universidad de Granada. Recuperado de [http://web2.espacual.es/.../Complementariedad\\_metodológica\\_IBERACUA](http://web2.espacual.es/.../Complementariedad_metodológica_IBERACUA)
- ANGUERA, M. T. (2011b). Metodología en procesos de coaching. *I Congreso Nacional de coaching y liderazgo* (p. 4). Barcelona: Universidad de Baercelona e instituto Gomá. Recuperado de <http://www.slideshare.net/hgoma/metodologia-en-los-procesos-de-coaching>.
- ANGUERA, M. T., BLANCO, A., HERNÁNDEZ, A. y LOSADA, J. L. (2011c). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-67.
- ANGUERA, M. T., CAMERINO, O., CASTAÑER, M. y SANCHEZ-ALGARRA, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- ANTLE, B. J. (2004). Factors associated with self-worth in Young people with physical disabilities. *Health and Social Work*, 29(3), 167-175.
- ARCHIE, V. W. & SHERRIL, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322.
- ARIAS, B. (1994). *Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Salamanca: Departamento de Psicología.
- ÁRIAS, J. L., ARGUDO, F. M. y ALONSO, J. I. (2009). El proceso de formación de observadores y la obtención de la fiabilidad en metodología observacional para analizar la dinámica de juego en minibásquet. *Revista Apunts de Educación Física y Deportes*, 98, 40-45.
- ARMSTRONG, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 7-87.
- ARMSTRONG, F. & MOORE, M. (EDS) (2004). *Action Research for Inclusive Education: changing places, changing practices, changing minds*. London, Routledge Falmer.

- ARNÁIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- ARNÁIZ, P. (1997): Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz, y R. De Haro (Ed.), *10 años de integración en España* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad,
- ARNÁIZ, P. (1999a). Currículo y atención a la diversidad. En M. Verdugo, y B. Jordan, (Coords), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (pp. 39-62). Salamanca: Amarú.
- ARNÁIZ, P. (1999b). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino et al. (Coord.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, (pp. 61-90). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- ARNÁIZ, P.; HERRERO, A. J.; GARRIDO, C. F. y DE HARO, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, 262, 29-35.
- ARNÁIZ, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En A. Miñambres, y G. Jové (Coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, (pp. 187-196). Lleida: Ediciones de la *Universidad* de Lleida.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARNAIZ, P. (2006). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero* 27(2), 25-34.
- ARNÁIZ, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- ARRÁEZ, J. M. (1996). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de los niños ciegos*. Tesis inédita de doctorado. Granada: Universidad de Granada.
- ARRÁEZ, J. M. (1998). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- ARRÁEZ, J. M. (2003). Evaluar para integrar en las clases de Educación Física. En *Tandem*, 11, 18-32.
- ATTFIELD, R. & WILLIAMS, C. (2003). Leadership and inclusión: a special school perspective. *Britihs Jorunal of Special Education*, 30(1), 28-33.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. (2002). Effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- AVRAMIDIS, E. & KALYVA, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. Recuperado de <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/41433>
- AXPE, M. A. (2005). Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 25(4), 162-173.
- AYORA, D., GARCÍA-FERRIOL, A. y RUBIO-SWIFT, S. (1997). Factores de autoconcepto relacionados con el rendimiento de los adolescentes en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 59-73.

- BAILEY, J. (1998). Australia: Inclusion through categorisation? In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education*, (pp. 171-185), London: Routledge.
- BAILEY, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90.
- BALLARD, K. D. (1994). Inclusion, paradigms, power and participation. In A. Dyson, C. Clark & A. Milward (Eds), *Organisational change and special needs: School improvement or dilemma management?* London: David Fulton Publishers.
- BALLARD, K. & MACDONALD, T. (1998). New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy? In T. Booth y M. Ainscow (eds.). *The from to us: An international study of inclusion in education*, (pp. 69-94). London: Routledge.
- BALESTRINI, M. (1997). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- BANK-MIKKELSEN, N. (1975). El principio de Normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- BARBOSA, P. J., FERREIRA, M. D., DA SILVA, R. y VARGAS, C. R. (2011). Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à Inclusão da pessoa com Deficiência na Educação Física: uma revisão da produção científica brasileira. *Liberabit*, 17(1), 19-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68619288003>
- BARDÍN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARNES, C. (2012). The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? In N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas, *The Routledge Handbook of Disability Studies*, (pp. 12-19). London: Routledge. Recuperado de <http://www.mcgill.ca/files/osd/TheSocialModelofDisability.pdf>
- BARTOLOMÉ, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en Valores*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? En *Revista Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- BARTOLOMÉ, (1997): Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- BARTON, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (2009) Estudios sobre discapacidad y búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349(37), 37-42.
- BARTON, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 63-76.
- BAYÉS, (1984). *Una introducción al método científico en psicología*. Barcelona: Martínez Roca.
- BAYLISS, P. (1998). What is "inclusion"? Comunicación presentada en la *BPS Conference, Education Section*, Exeter, Reino Unido.
- BAYLISS, P. (1999). So, what is inclusion...? *Discover*, 9, 12-13.
- BENTLER, P. M. & BONNET, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin* 88, 588-606.
- BERICAT, E. (1988). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación*

- social*. Barcelona: Ariel.
- BERNAL, I. R. (2006). Influencia de la autoestima en la mejora de la resistencia en adolescentes. La aproximación entre la teoría y la práctica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6, 131-137.
- BIANCHETTI, L. (1995). Aspectos históricos da educação especial. In *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(3), 7-19.
- BYRA & JENKINS (1998). The Thoughts and behaviors of learners in the inclusión style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 26-42.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLACK-HAWKINS, K., FLORIAN, L. & ROUSE, M. (2007). *Achivement and inclusión in Schols*. Londres: Routledge
- BLACKMAN, L., HUNTER, G. R., HILYER, J. & HARRISON, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence*, 23, 437-448.
- BLANCO, A. (1993). Fiabilidad, precisión, validez y generalización de los diseños observacionales. En M. T. Anguera, J. Behar, A. Blanco, M. V. Carreras, J. L. Losada, V. Quera y C. Riba, *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol. II), (pp. 149-260). Barcelona: PPU.
- BLANCO, A. y HERNÁNDEZ-MENDO, A. (1998). Estimación y generalización en un diseño de estructura espacial. En J. Sabucedo, R. García, E. Ares y D. Prada, *Medio ambiente y responsabilidad humana* (pp. 579-584). A Coruña: Libro de Comunicaciones-VI Congreso de Psicología Ambiental.
- BLANCO, A. y ANGUERA, M. T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. En A. Hernández-Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte* (Vol. II). *Metodología* (p. 35-73). Buenos Aires: Efdeportes ([www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)). [Reimpreso en A. Hernández-Mendo (Coord.) (2005). *Psicología del Deporte*, Vol. II, Metodología (pp.35-73). Buenos Aires: Efdeportes].
- BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación* (REICE), 4(3), 1-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053611>
- BLÁNDEZ, J. (1996): *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- BLÁZQUEZ, D. (1993). Orientaciones para la evaluación de la educación física en la Enseñanza Primaria. En: VV. AA.: *Fundamentos de la educación Física para Enseñanza Primaria*, vol. II. Barcelona: Inde.
- BLOCK, M. E. & VOGLER, E. W. (1994). Inclusion in regular physical education. The Research base. *Journal of physical education, recreation and dance*, 65(1), 40-44.
- BLOCK, M. E. & ZEMAN, R. (1996): Including students with disabilities in regular physical education: effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 38-49.  
Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem12739.pdf>
- BLOCK, M. E. (1998). Don't forget the social aspects of inclusion. *Strategies*, 12, 30-34.

- BLOCK, M. E. (1999). Did We Jump on the Wrong Bandwagon? Problems with Inclusion in Physical Education. *La Palestra*, 15(3), 4-10. Recuperado de <http://www.palestra.com/Inclusion.html>
- BLOCK, M. E. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- BLOCK, M. E. & OBRUSNIKOVA, I. (2007). Inclusion in physical education: A revive of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/7267.pdf>
- BÖCK, F. (1986). Über die Möglichkeiten des Sports bei der sozialen Integration ausländischer Migrantenkinder. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 35(4), 146-149.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- BOOTH, T. & POTTS, P. (Eds.) (1985). *Integrating special education*. Blackwell. Oxford.
- BOOTH, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 79-89). London, Routledge,
- BOOTH, T. (2000). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. In E. BLYTH y J. MILNER (Eds.), *Exclusions from school*. London, (pp. 21-36). Routledge.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (1998): *From the to us*. An international study of inclusion in education. Londres: Routledge.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M. y SHAW, L. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: CSIE. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd edn). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- BORINAGA, G. I., GRANDMONTAGNE, A. G. y VILLAMOR, J. D. V. (2011). Actividad física y autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta. *Psicología del Deporte*, 20, 429-444.
- BRACKEN, B. A. (1996). *Handbook of self-concept*. New York: Jonh Wiley y Sons.
- BRADLEY, V. J. (1994). Evolution of a new service paradigm. En V. J. Bradley, J. W. Ashbaugh y Blaney, B. C. (Eds.), *Creating individual supports for people with developmental disabilities* (pp. 11-32). Baltimore: P.H. Brookes.
- BRENNAN, W. K. (1998). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC. Siglo XXI
- BREWER, J. & HUNTER, A. (1989). *Multimethod Research. A Synthesis of Styles*. Newbury Park, California: Sage.
- BREWER, J. & HUNTER, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research. Synthesizing Styles*. Thousand Oaks. California: Sage.
- BRITTON L. & CASEBOURNE J. (2002). Defining Social Exclusion. *Working Brief 136*, 10-14. London: Centre for Economic & Social Inclusion.

- BROADHEAD, G. D. (1985). Placement of mildly handicapped children in mainstream physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 307-313. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/11657.pdf>
- BROOKE, P. P., JR, RUSSELL, D.W. & PRICE, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.
- BROWN, F. (1987). Meaningful assessment of people with severe and profound handicaps. In M. E. Snell (Ed.), *Systematic instruction of persons with severe handicaps* (3rd ed.) (pp. 39-63). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- BRUYA, L. D. (1977). Effect of selected movement skills on positive self-concept. *Perceptual and Motor skills*, 45, 252-254.
- BUNCH, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. *Educación inclusiva*, 1, 77-89.
- BUNCH, G. & FINNEGAN, K. (2000). Values teachers find in inclusive education. Including the excluded. *International Special Education Congress 2000*. Manchester.
- BURNS, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: EGA.
- BYRNE, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS*. Mahwah, NJ.: LEA.
- CALLEJO, J. y VIEDMA, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- CAHUZAC, M. (1985). *El niño con trastornos motores de origen cerebral* (2.ª ed.). Buenos Aires: Médica Panamericana
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In B. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- CALVEROL LLAURADÓ, T. (2000). Atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad física de los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona. *Apunts de Educació Física i Esports*, 60, 37-44.
- CAMERINO, O. (1995). *Integració metodològica en la investigació de l'educació física*. Lleida: Generalitat de Catalunya-INEFC
- CAMPILLO, N. C., ZAFRA, A. O. y REDONDO, A. B. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 61-77.
- CARDONA, M. C. (2005): *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- CARPENTER, B. (1992). The whole curriculum: meeting the needs of the whole child. En K. Bovair, B. Carpenter & G. Upton (Eds.), *Special Curricula Needs*. Londres: David Fulton.
- CARR, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-47.
- CARR, W. (1990). *Hacia una teoría crítica de la educación*. Barcelona: Laertes
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARREIRO, F. (1986). No clube também se ensina... e se aprende. *Horizonte*, 3(16), 119-123.
- CARREIRO, F. (1989). Estudo das condições e factores de ensinoaprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física. *Motricidad Humana*. Lisboa: Facultad de

- Motricidad Humana.
- CARREIRO, F. (2005). Un exemple de mise en place du LMD au Portugal. *Revue Education Physique et Sport*, 313, 14-16
- CARREIRO, F. (2006). La enseñanza de la Educación Física ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. En *Educación Física y Deporte-Universidad de Antioquía*, 29-43. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte>
- CASH, T. F. & PRUZINSKY, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.
- CASTAÑER, M., CAMERINO, O. y ANGUERA (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36.
- CASTELLANO, J. y HERNÁNDEZ, A. (2003). El análisis de coordenadas polares para la estimación de relaciones en la interacción motriz en fútbol. *Psicothema*, 15(4), 569-574.
- CASTELLANO, J., PEREA, A. E. y ALDAY, L. (2006). *Match Vision Studio v3.0*. Software para la observación deportiva y manual de usuario.
- CASTELLANO, J., PEREA, A. E. y ALDAY, L. (2010). *Match Vision Studio Premium*. Software para la observación deportiva y manual de usuario.
- CASTRO, J. F. y ABAD, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Qurrículum*, 22, 165-188.
- CAUS, N. y SANTOS, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de Educación Física. *Educación y Diversidad*, 5(1), 119-130. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLaLaborDocenteEnElProcesoDeInclusionDeAl-3618858%20\(1\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLaLaborDocenteEnElProcesoDeInclusionDeAl-3618858%20(1).pdf)
- CAUS, N., SANTOS, E., BLASCO, J., VEGA, L., MENGUAL, S. y YANGÜEZ, E. (2013). Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de Educación Física (PAIADEF). *Apunts. Educación Física y deportes*, 2(112), 37-45. Recuperado de <http://www.raco.cat/accedys2.bbt.ull.es/index.php/ApuntsEFD/article/view/268186/355764>
- CENTER, Y., WARD, J., & FERGUSON, C. (1991). Towards an index to evaluate the integration of children with disabilities into regular classes. *Educational Psychology*, 11(1), 77-95.
- CNREE: CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1990). *Las Necesidades Educativas Especiales del niño con Deficiencia Motora*. Madrid: MEC/CNREE.
- CNREE: CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- CREENA: CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA (Equipo de Motóricos) (2000). *Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica. Guía para la respuesta a las necesidades del alumnado con parálisis cerebral*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de [http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/necesidades\\_completo.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/necesidades_completo.pdf)

- CERDA, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Colombia: CEM.
- CEREZA, J. M. (2000). Transición de un centro de educación especial hacia un centro de recursos educativos. En A. Miñambres y G. Jové (Coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad* (pp. 425-430). Lleida: Universidad de Lleida.
- CHEERENBERGER, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS/Real Patronato de Educación y atención a decicientes.
- CHINCHILLA, J. L. y ZAGALAZ, M. L. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: CCS.
- CHICON, J. F., MOREIRA, K. A. y CARVALHO, M. (2011). Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. *Movimiento*, 14(4), 185-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115321666010>
- CHURTON, M. W. (1987). Impact of the Education of the Handicapped Act on adapted physical education: a 10-year overview. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(1), 1-8.
- CLARKE, G. & NUTT, G. (1999). Physical Education. In D. Hill & M. Cole (Eds.), *Promoting Equality in Secondary Schools* (pp. 211-237). London: Cassell.
- CLARK, C., DYSON, A., MILWARD, A. & ROBSON, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.
- CLEMENS, H. y BEAN, R. (1988). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Debate.
- CLEMENTE, M. (1999) ¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado? *Revista de Educación*, 320, 205-221.
- CLEMENTE, M. y SANTALLA, Z. (1991). *El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad*. Madrid: Deusto.
- 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
- COATES, J. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2011.582487#.U3-lyJR5O-w>
- COATES, J. & VICKERMAN, P. (2013). A review of methodological strategies for consulting children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 333-347. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.797705#.U3-0Q5R5O-w>
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, M. P. (1986). Corrientes metodológicas en la investigación educativa. *Cuestiones pedagógicas*, 3, 193-220.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.



- COLL, C. (1991). *Psicología y currículum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- COLLICOT, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivel: estratègies per als Mestres. *Suports*, 4.
- COLMENERO, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-4.pdf>
- CONROY, P. (2012). Supporting students with visual impairments in physical education: Needs of physical educators. *Insight: Research & Practice in Visual Impairment & Blindness*, 5(1), 3-10.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). BOE n.º 311, de 29 de diciembre.
- CONTRERAS, O. R. (1994). ¿Qué es la investigación acción? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.
- CONTRERAS, O. R. (1999). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Sierra, J. Tierra y M. Díaz Trillo (Eds.), *Formación del profesorado en Educación Física* (pp. 77-86). Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CONTRERAS, O. R., GARCÍA, L. M., GIL, P. y DEL VALLE, M. S. (2004). Una experiencia colaborativa: el diseño de materiales curriculares para la iniciación deportiva. *Tandem*, 15, 7-17.
- CONTRERAS, O. R. y GIL, P. (2010). Estrategias didácticas en Educación Física. En C. González y T. lleixá, (coords.), *Didáctica de la Educación Física*, (pp. 31-44), Formación del profesorado. Educación Secundaria, 4(II). Barcelona: Graó.
- CONTRERAS, O. R. y GARCÍA, L. M. (2011). *Didáctica De la Educación Física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Síntesis: Madrid.
- CONTRERAS, O. R., FERNÁNDEZ J. G., GARCÍA LÓPEZ, L. M., PALOU, P. y PONSETI, J. (2010). El Autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.
- CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2006).  
Recuperado de <http://www.udg.edu/Portals/9/SPD/convencionu.115.pdf>
- COOK, T. D. y REICHARDT, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Press.
- CORBETT, J. (1996). *The language of special Needs*. London: Falmer
- CORBETT, J. & SLEE, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspective*, (pp. 133-146). London: David Fulton,.
- CRAFT, D. H. & HOGAN, P. I. (1985). Development of self-concept and self-efficacy: considerations for mainstreaming. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 320-327. Recuperado de

- <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/11659.pdf>
- CRAIN, R. M. & BRACKEN, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.
- CRAWFORD, S., O'REILLY, R. & FLANAGAN, N. (2012). Examining current provision, practice and experience of initial teacher training providers in Ireland preparing pre service teachers for the inclusion of students with special education needs in physical education classes. *European Journal of adapted Physical Activity*, 5(2), 23-44. Recuperado de <http://eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA/article/.../91/41>
- CRESPO, C. (2005). Definición de discapacidad motriz. En I. Martínez, J.G. Storch De Gracia, P. Sánchez y C. Delgado, *Pautas básicas para facilitar la Prueba de Acceso a Estudios Universitarios de las personas con discapacidad en la Universidad Complutense de Madrid* (pp.12-14). Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2012-11-12-pautas%20b%C3%A1sicas%20para%20facilitar%20la%20pau%20a%20personas%20con%20discapacidad.pdf>
- CRESWELL, J. W. (2014) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). London: SAGE.
- CRESWELL, J. W. & PLANO CLARK, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- CRONBACH, L. J., GLESER, G. C., NANDA, H. & RAJARATNAM, N. (1972). *The dependability of behavioral measurement generalizability for scores and profiles*. New York: John Wiley and Sons.
- CUELLAR, M. J. y DELGADO, M. A. (2001). Estudio sobre los distintos estilos de enseñanza en Educación Física. *En Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5, 25. Recuperado de <http://efdeportes.com/efd25a/estilos.htm>
- CUMELLAS, M. (2009). *La educación física adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Catalunya*. Tesis inédita de doctorado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- DAVIS, R. W. (2002). *Inclusion Through Sports. A Guide to Enhancing Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- DAVIS, W. E. & RIZZO, T. L. (1991). Issues in the classification of motor disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 280-304.
- DE ALMEIDA, M. S. y ALBERTE, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Educación Inclusiva*, 2(2), 31-40. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf>
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de investigación educativa. En I. Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación Educativa*, (pp. 66-77). Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (1989). *Metodología de la Investigación Participante y desarrollo comunitario*. En Jornadas de Educación Permanente. Gijón: UNED.

- DE MIGUEL, M. (1994). La investigación acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales? En VV. AA., *Metodología de la investigación científica* (pp. 75-84). Santiago de Compostela: ICE,.
- DE MIGUEL, M. (1998). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, (pp. 60-77). Madrid: Narcea
- DE SOUZA, G. y PICH, S. (2013). A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. *Movimento*, 19(3), 149-169. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115328026016.pdf>
- DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. BOC n.º 154, de 06/08/2010.
- DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC n.º 910, de 07/06/2007.
- DECRETO 157/1986, de 24 de octubre, de Ordenación de la Pedagogía Terapéutica en un sistema integrador. BOC n.º 136, de 12/11/1986.
- DECRETO 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la Orientación Educativa en Canarias. BOC n.º 34, de 20/03/1995.
- DECRETO 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. BOE n.º 248, de 16/10/1965.
- DECRETO 51/2002, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC n.º 55, de 30/04/2002.
- DEL BARRIO, M. V., FRÍAS, M. D. y MESTRE, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 471-476.
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001a). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2001b). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 135-145.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL VILLAR, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- DEL VILLAR, F., RAMOS, L. A., CREVELLÓ, E., JULIÁN, J. A. y JIMÉNEZ, R. (2002). El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de Educación Física en su formación inicial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 2, 45-64.
- DEL VILLAR, F. (2006). Libro Blanco de la Titulación de Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. ANECA. Recuperado de [www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_deporte\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_deporte_def.pdf)
- DELGADO, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.
- DELGADO, M. A. (1993). Las tareas en la Educación Física para la Enseñanza Primaria. En VV. AA.,

- Fundamentos de la Educación Física en Primaria*. Barcelona: INDE.
- DELGADO, M. A. y Del VILLAR, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad*, 1, 25-44.
- DELGADO, M. A., y MEDINA, J. (1997). Investigación sobre las ciencias de la actividad física y el deporte en la universidad española: 1981-1996. *Revista motricidad*, 3, 131-150.
- DENDALUCE, I. (1988). Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- DEPAUW, K. P. (1986). Toward progressive inclusion and acceptance: implications for physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3(1), 1-5.  
Recuperado de <http://www.getcited.org/pub/103337948>
- DEPAUK, K. P. & DOLL-TEPPER, G. (1989). European Perspectives on Adapted Physical Activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 6, 95-99.
- DEPAUW, K. P. & DOLL-TEPLER, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or Reality? The Inclusion Debate and Bandwagon Discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143.
- DEPAUW, K. P. & KARP, A. P. (1994). Integrating knowledge of disability throughout the physical education curriculum: An inclusion approach. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 3-13.
- DEVÍS, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- DEVÍS, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum: Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DEVÍS, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum en la Educación Física. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte*, (pp. 277-300). Madrid: Síntesis.
- DEVÍS, J., FUENTES, J. A. y SPARKES, C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90
- DÍAZ DEL CUETO, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.  
Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm>
- DÍAZ-AGUADO, M. J., ROYO, P. y BAROJA, A. (1995). Programas para favorecer la integración escolar: manual de intervención. En *Todos Iguales, Todos Diferentes* (Vol. II). Madrid: ONCE.
- DÍAZ, J. (2001). Las voces acalladas de la discapacidad. En M. Verdugo, y B. Jordan (Coords.), *Apoos, autodeterminación y calidad de vida*, (pp. 823-824). Salamanca: Amarú.
- DÍAZ LUCEA, J (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: INDE.
- DIEPPA, M., MACHARGO, J., LUJÁN, I. y GUILLÉN, F. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes Españoles y Brasileños que practican actividad física vs. no practicantes. *Psicología del Deporte*, 17(2), 221-239.

- DIGENNARO, F. D., MCINTYRE, L. L., DUSEK, J. & QUINTERO, N. (2012). Preliminary Assessment of Friendship, Problem Behavior, and Social Adjustment in Children with Disabilities in an Inclusive Education Setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10882-011-9236-2>
- DIGIORGIO, C. (2009). The application of Bourdieuan theory to the inclusion of students with learning/physical challenges in multicultural school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 179-194.
- DOLL-TEPPER, G., SCHMIDT-GOTZ, E., LIENERT, C., DÖEN, U. & HECKER, R. (1994). Attitudes of university students and teachers toward integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17(1), 45-57.
- DOMÈNECH, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó. Barcelona.
- DON FRANKS, B. (1992). The Spectrum of Teaching Styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 35-36.
- DORIO, I., SABARIEGO, M. y MASSOT, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. BISQUERRA, *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- DOULKERIDOU, A., EVAGGELINO, C., MOURATIDOU, K., KOIDOU, E., PANAGIOTOU, A. & KUDLACEK, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.
- DOYLE, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 5, pp. 163-168). Itasca, Illinois: AERA, F. E. Peacock.
- DOYLE, W. (1979). Classroom effects. *Theory into practice*. 18(3), 138-144.
- DOYLE, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan
- DOYLE, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In Ph. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the AERA* (pp. 486-516). Macmillan: Nueva York
- DUEÑAS, M. L. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- DUNN, N., SHIELDS, N., TAYLOR, N. F. & DODD, K. L. (2007). A systematic review of the self-concept of children with cerebral palsy and perceptions of parents and teachers. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(3), 55-71.
- DURÁN, D. y MESTRES, P. (1998). Enseñar y aprender una materia optativa de tutoría entre iguales. *Aula de Innovación Educativa*, 75, 63-67.
- DURÁN, D. y SANZ, A. (2007). Dificultades del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 203-231. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm>
- DUSCHATZKY, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 7(15), 45-49

- DYSON, A. (1997). Dilemas, contradicciones and democracy: models in the governance of special needs education in England and Wales. *The View Finder*, 4, 12-19.
- DYSON, A. (1998). *Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and Reconstructing the "inclusive school"*. Presented Paper to the Pacific Coast Research. Conference, San Diego, California, 5-8.
- DYSON, A. (1999). *Examining Issues of inclusion*. Unpublished paper. Department of Education, University of Newcastle
- DYSON, A. & MILKWARD, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champan Publishing.
- DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán De Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- DYSON, A., HOWES, A. & ROBERTS, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (Inclusive Education)*. London: Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education.
- ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., FLANAGAN, C. A., MILLER, C., REUMAN, D. A. y YEE, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- ECHEITA, G. y DOMÍNGUEZ, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- ECHEITA, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- ECHEITA, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos*, 1, 237-249.
- ECHEITA, G. (2001a). *El proceso hacia la inclusión en educación. I Congreso de Discapacidad Cognitiva. Medellín, Colombia*. Recuperado de <http://www.pasoapaso.com.ve/Echeita01.pdf>
- ECHEITA, G. (2001b). Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión. En Verdugo, M. y Jordan, B. (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, (pp. 161-176). Salamanca: Amarú.
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. y SIMÓN, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el reto de su inclusión social. En L. Cayo, y R. De Lorenzo, *Tratado sobre discapacidad*, (pp.1103-1134). Madrid: Aranzadi/Thomson.
- ECHEITA, G. (2008): Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18, Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

- ECHEITA, G. y DUK, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-6. Recuperado de <http://www.rinace.net/vol6num2.htm>.
- ECHEITA, G., VERDUGO, M. A., SANDOVAL, M., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., GONZÁLEZ-GIL, F. y CALVO, I. (2008). La opinión de feaps sobre el proceso de inclusión educativa. *siglo cero*, 39 (4), 26-50.
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M. A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I. y GONZÁLEZ-GIL, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. Número Monográfico: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo.  
Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf)
- ECHEITA, G. y CUEVAS, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri, (Coords.): *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Graó 15*, II, 11-23.
- ECHEITA, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales, *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24. Recuperado de:  
[http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012\\_19\\_03.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_03.pdf)
- EICHINGER, J. MEYER, L. H. & D'AQUANNI, M. (1996). Evolving best practices for learners with severe disabilities. *Special Education Leadership Review*, 1-13.
- ELEXPURU, I. Y GARMA, A. (1999). *El autoconcepto en el aula*. Recursos para el profesorado. Barcelona: Edebé.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- EMMANOUEL, C., ZERVAS, Y. & VAGENAS, G. (1992). Effects of four physical education teaching methods on development of motor skills, self-concept, and social attitudes of fifth-grade children. *Perceptual & Motor Skills*, 74, 1151-1160.
- EPSTEIN, S. (1974). The self-concept revisited. *American psychologist*, 28, 403-416. En A. Fierro (Trad.), *lectura de psicología de la personalidad*, Alianza, Madrid.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza (II). Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós/MEC.
- ERICKSON, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 315-324). Madrid: Trotta.
- ESCUADERO, J. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Innovación e investigación educativa*, 3, 5-39.
- ESNAOLA, I. (2003). *Autoconcepto físico y práctica deportiva*. En F. V. Castro, M. I. Fajardo, M. I. Ruiz y A. Ventura (Eds.), *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pp.167-179). Fuerteventura:

## PSICOEX

- ESNAOLA, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- ESNAOLA, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- ESNAOLA, I., RODRÍGUEZ, A. y GOÑI, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- ESTEVE, J. V., MUSITU, G. y LILA, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de Psicología*, 7, 82-90.
- ETXANIZ, I. E. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 80, 5-12.
- EURYDICE (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/150EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150EN.pdf)
- FAISON-HODGE, J. & PORRETA, D. L. (2004). Physical activity levels of students with mental retardation and students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139-154.
- FAMOSE, J. P. (1983). *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*. Paris: EPS.
- FARRELL, P., DYSON, A., POLAT, F., HUTCHESON, G. & GALLANNAUGH, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2000). Discrimination: What Do We Know, and What Can We Do About It? In Jones, R.L. & Armour, K.M. (ed.), *Sociology of Sport: Theory and Practice*, Harlow: Longman: 134-144
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M. (2002). Educación Física e integración. Análisis de un caso con parálisis cerebral infantil (paresia espástica) dentro de un programa de intervención lúdico-motriz (CD). *En Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e interculturalidad*. Universidad de Murcia y Universidad Politécnica de Cartagena.
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M., HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, A. y HERNÁNDEZ DÉNIZ, J. (2003). El pensamiento del profesorado sobre la integración del alumnado con discapacidad motriz en el área de Educación Física (CD). *En Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de la Laguna.
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., NAVARRO ADELANTADO, V., PINTOR DÍAZ, P. y HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A. J. (2005). Hacia una Educación Física Inclusiva: incidencia de la intervención docente en el autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz y en la percepción y expectativas de sus compañeros y compañeras (CD). *En Actas del XXIII Congreso Nacional y I Internacional de Educación Física: en respuesta a la demanda social de la actividad física*. Universidad de Jaén.
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., NAVARRO ADELANTADO, V., HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J., PINTOR DÍAZ, P., HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, A. y DÍEZ RIVERA, L.



- (2007a). La observación sistemática como herramienta de análisis de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en el área de educación física en la ESO (CD). *En Actas del XXIV Congreso Nacional y II Internacional de Educación Física*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., NAVARRO ADELANTADO, V., HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J., PINTOR DÍAZ, P., HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, A. y DÍEZ RIVERA, L. (2007b). Educación física, discapacidad motriz e inclusión: incidencia de la intervención docente en el autoconcepto, percepción y expectativas del grupo clase CD). *En Actas del XXIV Congreso Nacional y II Internacional de Educación Física*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M. y GÓMEZ RIJO, A. (2009). Análisis del currículo de Educación Física de Canarias para la Educación Secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Primeres Jornades Educació Física, Inclusió i Alumnat amb Discapacitat*, Universitat de Barcelona: ICE (CD).
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M., PINTOR DÍAZ, P., HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, A. (2009). Hacia una educación física inclusiva: análisis de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz, en su autoconcepto y en las expectativas del grupo-clase. *Acción Motriz*, (2), 17-27. Recuperado de [http://www.accionmotriz.com/revistas/2/2\\_2.pdf](http://www.accionmotriz.com/revistas/2/2_2.pdf)
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M., PINTOR DÍAZ, P., HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, A. (2012a). Incidencia de la intervención docente en el autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz. *Tandem*, 38, 19-32.
- FERNÁNDEZ CABRERA, J. M., SÁNCHEZ LÓPEZ, C. R., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., NAVARRO ADELANTADO, V. y ANGUERA ARGILAGA, M. T. (2012b). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en Educación Física. *Psicología del Deporte*, 21(1), 67-73.
- FERNÁNDEZ CALERO, G. y NAVARRO ADELANTADO, V. (1989). *Diseño curricular en educación física*. INDE. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen*. Pirámide. Madrid.
- FERNÁNDEZ, C., LÓPEZ-JUSTICIA, D. y POLO, T. (2007). Discapacidad visible y no visible: diferencias en el autoconcepto. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 359-368
- FERNÁNDEZ, E., CECCHINI, J. A. y ZAGALAZ, M. L. (2002). *Didáctica de la educación física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ, J. G., CONTRERAS, R. O., VILLORA, L. M. y GONZÁLEZ, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad fisicodeportiva realizada y la motivación hacia esta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 251-263
- FERNÁNDEZ, G. y NAVARRO, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. (2007). Estudio sobre el pensamiento del profesorado de primaria y de secundaria. Tesis inédita de doctorado. Madrid: Universidad Complutense.
- FERRON, C. (1997). *Body image in adolescence: Cross-cultural research. Results of the preliminary phase of a quantitative survey*. *Adolescence*, 32(127), 735-745

- FLECHA, R. (2008). ¿Qué es una buena escuela?. *Escuela. Monográfico 3*, 4-6; recuperado de [http://es.scribd.com/doc/97954995/Bolivar-A-y-Garcia-R-J-2008-Escuelas-democraticas-Monografico-3-Periodico-ESCUELA\(25/03/2013\)](http://es.scribd.com/doc/97954995/Bolivar-A-y-Garcia-R-J-2008-Escuelas-democraticas-Monografico-3-Periodico-ESCUELA(25/03/2013))
- FOLSOM-MEEK, S. L. (1984). Parents: forgotten teacher aides in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 275-281.
- FOLSOM-MEEK, S. L. & RIZZO, T. L. (2002). Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (peatid III). *Adapted Physical Activity Quarterly* 19, 141-154
- FORNER, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33-50.
- FORLIN, C., DOUGLAS, G. & HATTIE, J. (1996). Inclusive practices: how accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- FORTEZA, D. (1998). Medidas de atención a la diversidad en la ESO: los programas de diversificación curricular en el punto de mira. En R. Pérez, A. Pascual y M. Álvarez, *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 563-574). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- FORTEZA, D. (1999). Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en secundaria. Las voces de los implicados. *Educación Especial*, 26, 7-39.
- FOX, J. D. (1987). *El proceso de investigación en educación* (2.ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- FOX, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- FOX, K. R. (2000a). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.
- FOX, K. R. (2000b). The effects of exercise on selfperceptions and self-esteem. En S. J. H. Biddle, K. R. Fox & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical Activity and Psychological Well-Being* (pp. 88- 118). Londres: Routledge.
- FRAILE, A. (1993). *Un modelo de formación permanente del profesorado de Educación Física*. Tesis inédita de doctorado. UNED. Valladolid.
- FRAILE, A. (2004). El profesor como investigador de su práctica. *Tándem: Monográfico abril-junio*; 37-49. Barcelona.
- FRAILE, A. (1995a). La investigación-acción: instrumento de formación para el profesorado de educación física. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 42, 46-52. Barcelona.
- FRAILE, A. (1999). La Didáctica de la Educación Física desde una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 689-698. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- FRAILE, A. (2005a). La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física. En A. SICILIA Y J. M. FERNÁNDEZ-BALBOA (Coord.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, (pp. 49-76). Barcelona: Inde.
- FRAILE, A. (1995b). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- FRAILE, A. y VIZCARRA, M. T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Psicodidáctica*, 14(1), 119-132.

- GALLARDO, J. R. y GALLEGU, J. L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- GALLARDO, M. V. y SALVADOR, M. L. (1994). *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- GALLEGU, C. (1998). Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad. En R. Pérez, A. Pascual y M. Álvarez, *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, (pp. 513-526). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- GALLEGU, C. y HERNÁNDEZ, E. (1999). El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores. En M. Verdugo y B. Jordan, (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la diversidad*, (pp. 563-580). Salamanca: Amarú.
- GALLEGU, J. (2002). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral*. Tesis inédita de doctorado. Granada: Universidad de Granada.
- GARAIGORDOBIL, M. y DURÁ, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- GARAIGORDOBIL, M., DURÁ, A. y PÉREZ, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- GARCÍA PASTOR, C. (1988). Normalización e integración. En J. Mayor (Dir): *manual de educación especial* (pp. 57-78). Madrid: Anaya.
- GARCÍA PASTOR, C. (1990). Integración: implicaciones para la intervención educativa. En *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial: intervención en EE* (pp. 47-67). Murcia: ICE Universidad.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: EUB.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997). Más allá de lo esencial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos. En A. Sánchez, y J. A. Torres, *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 121-146). Madrid, Pirámide.
- GARCÍA PASTOR, C. (1999). Diversidad e inclusión. En A. Sánchez Palomino et al. (Coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, (pp. 11-30). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- GARCÍA PASTOR, C. (2003): Segregación, integración e inclusión. *Monográfico Bordón: Más allá de la Educación Especial*, 55(1), 9-26
- GARCÍA, J. J., NAVARRO, A, YUSTE, J. L., GARCÍA, J. V. y PÉREZ, J. A. (2008). Alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de Educación Físicas: opinión de los profesores. *Actas del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de:  
<http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-237-143-007-001.html>

- GARCIA RUSO, H. (1993) *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción*. Santiago: Servicio de Publicaciones Universidad.
- GARCÍA RUSO, H. (1994) La investigación-acción en la formación del profesorado de Educación Física. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 36, 54-61.
- GARCIA RUSO, H. (1997) *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- GARCÍA RUSO, H. (2003a). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física El pensamiento del profesorado* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias.
- GARCÍA RUSO, H. (2003b). Antecedente, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de Educación Física. *Estudios y Experiencias Educativas (EDAXE)*, 19, 105-133. Recuperado de [http://minerva.usc.es/bitstream/10347/688/1/pg\\_107-136\\_adaxe19.pdf](http://minerva.usc.es/bitstream/10347/688/1/pg_107-136_adaxe19.pdf)
- GARCÍA RUSO, H. (2004). La investigación del conocimiento práctico del profesor de Educación Física. *Tandem (Monográfico abril-mayo)*, 15, 50-57. Barcelona.
- GARCÍA FERRANDO (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CIS.
- GARCÍA, F. G. y LUJÁN, R. S. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos. *Psicología y Psicopedagogía*, 2, 259-272.
- GARCÍA, F. y MUSITU, G. (1999). *Manual Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- GARCÍA, J. F. y MUSITU, G. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- GARCÍA, J. y TRIGO, E. (2000). Investigación colaborativa y formación de universitarios. *Educación*, 323, 289-317.
- GARCÍA, F. y MUSITU, G. (1995): *Autoconcepto Forma 5. AF5*. Madrid:TEA.
- GARGALLO, B. GARFELLA, P. R., SÁNCHEZ, F., ROS, C. y SERRA, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20(1), 16-28. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Bernardo%20Gargallo.pdf>
- GARNIQUE, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&nrm=iso).
- GARTNER, A. & LIPSKY, D. K. (1989). *The yoke of special education: How to break it*. Rochester, NY: National Center on Education and the Economy. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 307 792).
- GARRETA, J. (1998). Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el sistema educativo español. *Educación*, 317, 229-254.
- GASSER, L., MALTI, T. & BUHOLZER, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions

- following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 948-958.
- GERGEN, K. J. (1984). Theory of the self: impasse and evolution. En Berkowitz, L. (Ed.): *Advances in experimental social psychology: Theorizing in social psychology: special topics*, 17, (pp. 49-115). London: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- GIANGRECO, M. F., (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development & Education*, 44(3), 193-206. Recuperado de [http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/IJDDE9744\(3\)193-206.pdf](http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/IJDDE9744(3)193-206.pdf)
- GIANGRECO, M. F. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. En Stainback, S. y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 261-286). Madrid: Narcea.
- GIL, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIL, J., VALERO, L. y POLAINO A. (1985). El empleo de Observadores en Investigación aplicada (Educativa y Clínica): El cálculo de la confiabilidad entre observadores. Paper.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77-90.
- GIMENO, J. (1990). Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- GINÉ, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo", Universidad de Salamanca, Salamanca.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOMENDIO, M. y MAGANTO, C. M. (2000). Eficacia y mejora del desarrollo psicomotor, el autoconcepto y la socialización a través de un programa de actividades físicas. *Apunts: Educación física y deportes*, 61, 24-31.
- GOMENDIO, M. (1996). *La Educación Física en las aulas de integración: Diseño y elaboración de un Programa de Actividades Físicas para la integración en primer curso de Primaria a partir de la LOGSE*. Tesis inédita de doctorado. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- GOMENDIO, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Programa de actividad física para niños de 6 a 12 años*. Madrid: Gymnos.
- GÓMEZ RIJO, A. (2012). *Estrategias de intervención docente en Educación Física para el desarrollo de la autonomía en el alumnado de Educación Primaria*. Tesis inédita de doctorado. La Laguna: Universidad de La Laguna
- GÓMEZ-VELA, M., VERDUGO, M. y GONZÁLEZ-GIL, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 523-536.
- GÓMEZ, I. R. (1989). *La Educación Física en el nivel primario*. Buenos Aires: Stadium

- GÓMEZ, J. (1990). Metodología de encuesta por correo. En Arnau, J., Anguera, M. T. y Gómez, J.: *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*, (pp. 239-310). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia,.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D. (Coord.) (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ, J. M. y CONTRERAS, O. (2003). Evolución de las tendencias profesionales del titulado en Educación Física y en Ciencias e la Actividad Física y el Deporte desde 1975 hasta la actualidad. *Apunts*, 73, 19-23.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- GOÑI, A., RUIZ DE AZÚA, S. y RODRÍGUEZ, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- GOODWIN D. L. & WATKINSON, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160. Recuperado de <http://www.getcited.org/pub/103338328>
- GRADEN, J. L. y BAUER, A. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- GRABER, K. C. (2001). Research of Teaching in Physical Education. In V. Richarson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 491-519). Washington: American Educational Research Association.
- GREENWALD, A. G. & PRATKANIS, A. R. (1984). The Self. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition*, Vol. III, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GRENIER, M. A. (2011). Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95-112.
- GRIFFIN, M., SUMMER, A. H., MCMILLAN, E., DAY, T. L. & HODAPP, R. M. (2012). Attitudes toward Including Students with Intellectual Disabilities at College. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 234-239. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jppi.12008/abstract>
- GRONER, M. (1983). Opening our Physical Education Classes to all Children. *The Achper National Journal*, Winter, 12-14.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata
- GUARRO, A. (2007). Escuelas democráticas: El currículo y su proceso de construcción. En A. Bolívar, y A. Guarro, (Coord.), *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*, (pp. 194-217). Madrid: WWolters Kluwer Educación.
- GUARRO, A. (2008). El currículo de una buena escuela es un currículo democrático ¿Qué aporta la LOE?. En A. Bolivar y R. J. García (Coords.), *Escuelas democráticas. Monográfico 3. Periódico "Escuela"* (pp. 7-10). recuperado de <http://es.scribd.com/doc/97954995/Bolivar-A-y-Garcia-R-J-2008-Escuelas-democraticas-Monografico-3-Periodico-ESCUELA>

- GUBA, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29 (2), 75-91. Recuperado de file:///Users/mac/Downloads/Guba%20(1).PDF
- GUBA, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez gómez, (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (3.ª ed.), (pp. 148-165), Madrid: Akal.
- GUBA, E. G. y LINCOLN Y. S. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. *Handbook of Qualitive Research*. California (USA): Sage Publications.
- GUILLÉN, F. y RAMÍREZ, M. (2011). Relacion entre el autoconcepto y la condicion fisica en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59
- GUILLÉN, F. y SÁNCHEZ, R. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos. *Edupsykhé*, 2 (2), 259-272.
- HAHN, H. (1986). Public support for rehabilitation programs: the analysis of US Disability Policy. En *Disability, Handicap & Society*, 1(2), 121-138.
- HANSEN, J. M. (1995). Social self-concept in children with physical disabilities: Exploring the role of friendship. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 55 (9-B), 4169.
- HARDIN, B. (2005). Physical education teacher reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44-57
- HARO, R., ARNÁIZ, P. y GARRIDO, C. F. (1998). La educación intercultural como respuesta a la diversidad del alumnado. En R. Pérez, A. Pascual y M. Álvarez (Coords.), *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, (pp. 643-652). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- HARRIS, A. y LAMBERT, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- HARTER, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A.M. LA GRECA (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- HARTER, S. (1998): The develoment of self-representations. En W. DAMON (Ed.), *Handbook of child psychology*, V3. New York: Wiley.
- HAYES, S. & STIDLER, G. (2003). *Equity and inclusión in Physical Education and Sports*. London: Routledge.
- HEGARTY, S. (1994). Integration and the Teacher. In C.J. Meyer, S.J. Pijl & S. Hegarty (Eds.), *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London, Routledge.
- HEIKINARO-JOHANSSON, P. & SHERRILL, C. (1994). Integrating Children With Special Needs in Physical Education: A School District Assessment Model From Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 44-56.
- HEIKINARO-JOHANSSON, P., FRENCH, R.; SHERRILL, C. & HUUHKA, H. (1995): Adapted physical education consultant service model to facilitate integration. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 12-33.
- HELLÍN, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en*

- estudiantes de Educación Física*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2004). La investigación sobre la práctica de enseñanza en la formación del profesorado. *Tandem*, 15, 26-36.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2000). El futuro de la formación del profesorado de Educación Física. En O. R. Contreras, *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física*, (pp. 95-110). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2010). La formación del profesorado de Educación Física. *Ponencia del V Congreso Internacional y XXVI Nacional de Educación Física: Docencia, innovación e investigación en Educación Física*, 81-92. Barcelona.
- HERNÁNDEZ-MENDO, A. y MOLINA, M. (2002). *Cómo usar la observación en la psicología del deporte: principios metodológicos*. *Lecturas: EF y Deportes*, 49. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd49/obs.htm>
- HERNÁNDEZ MORENO, J. y RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. y RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. (2006). Los contenidos exclusivos de la formación de los docentes de Educación Física: El camino hacia la convergencia europea. *En Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-15.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J. (1998): Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes de Primaria. *En Apunts: Educación Física y Deportes*, 51, 70-78.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J. (2010). Educación Física e Inclusión Educativa. *Actas del IV Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física: docencia, innovación e investigación*, (pp. 147-160). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J., CASAMORT, J., BOFILL, A., NIORT, J., BLÁZQUEZ, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 103(1), 24-30.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J. (2000). La educación física, el deporte y la diversidad en Secundaria. *Apunts*, 60, 6-12. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/60\\_006\\_012\\_ES.pdf](file:///Users/mac/Downloads/60_006_012_ES.pdf)
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA P. (1998). *Metodología de la Investigación* (3.ª ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ, S., POZO, C. y ALONSO, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 293-308.
- HEYNS, R. y ZANDER, A. F. (1972). Observación de la conducta de grupo. En L. Festinger y D. Katz (Eds.). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. Recuperado de [http://www.worc.ac.uk/gjseper/documents/Children\\_with\\_cerebral\\_palsy\\_in\\_mainstream\\_physical\\_ed\\_case\\_study\\_student\\_teacher\\_experiences.pdf](http://www.worc.ac.uk/gjseper/documents/Children_with_cerebral_palsy_in_mainstream_physical_ed_case_study_student_teacher_experiences.pdf)
- HODGE, S. R., MURATA, N. M. & KOZUB, F. M. (2002). Physical Educators' Judgements About Inclusion: A New Instrument for Pre-Service Teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*,



- 19(4), 435-452.
- HODGE, S. R., TANNEHILL, D. & KLUGE, M. (2003). Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 381-399. Recuperado de <http://www.naspspa.org/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/2517.pdf>
- HODGE, S., AMMAH, J., CASEBOLT, K., LAMASTER, K. & O'SULLIVAN, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419.
- HODGE, S., AMMAH, J. O., 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. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10349120903306756#.U36RJZR5O-w>
- HOLBURN, S. (2000). New paradigm for some, old paradigm, for others. *Mental Retardation*, 38, 530-531.
- HONEY, P. & MUMFORD, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, U. K.: Peter Honey.
- HOPKINS, D. (1987). Hacia una mejora de la validez de la investigación en la acción. *Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-50.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- HOPKINS, D. WEST, M. & AINSCOW, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All*. London: David Fulton Publishers.
- HOTTENDORF, D. (1989). *Mainstreaming Deaf And Hearing Children in Dance Classes*. Joperd: azaroa / abendua,.
- HOUSTON-WILSON, C., DUNN, J. M., VAN DER MARS, H. & MCCUBIN, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(14), 298-313. Recuperado de <http://www.getcited.org/pub/103338251>
- HU, L. & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- HUGUET, D. (2010). Estrategias inclusivas en Educación Física. En C. González y T. LLeixá (Coords.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 83-103), Formación del profesorado. Educación Secundaria, 4(II). Barcelona: Graó.
- HUTZLER, Y. (2007). A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 287-304
- HUTZLER, Y., ZACH, S. & GAFNI, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. Recuperado de [http://research.wincol.ac.il/wp-content/uploads/2013/07/TailorFrancis\\_05\\_REJS115586.pdf](http://research.wincol.ac.il/wp-content/uploads/2013/07/TailorFrancis_05_REJS115586.pdf)
- ILLÁN, N. et al. (2001). La construcción del Proyecto Curricular Integrado: Una alternativa para dar respuesta a la diversidad en la ESO. En J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (Coords.), *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, (pp.

- 347-362). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1999). *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En MARCELO, C. (Ed.), *La función docente*, (pp. 27-41). Madrid: Síntesis.
- IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2007). La investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado. En F. Imbernón (Coord.), *Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 7-9). Barcelona: Graó.
- JACKSON, D. L. (2007). The effect of the number of observations per parameter in misspecified confirmatory factor analytic models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(1), 48-76.
- JANSMA, P. & SURBURG, P. (1995). Ph.D. Competency guidelines and Adapted Physical Education. Professional preparation in the United States. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 307-322.
- JERLINDER, K., DANERMARK, B. & GILL, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion-the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.
- JIMÉNEZ, F. (1997): *La intervención pedagógica en la actividad física y el deporte*. En J. Hernández Moreno (dir), *Salud, deporte y educación*, (pp. 327-343). Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS
- JIMÉNEZ, F. (2002). *Estudio praxiológico de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Producción Documental.
- JIMÉNEZ, F., NAVARRO, V. y SÁNCHEZ, C. R. (2005). Estrategias discursivas y construcción del conocimiento en Educación Física. IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud. Granada.
- JIMÉNEZ-MONTEAGUDO, M. L. y HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, J. L. (2013). La formación inicial para una Educación Física inclusive: situación prospectiva y competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 471-494.  
Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista51/artformación411.pdf>
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Barcelona.
- JOURARD, S. M. y SECORD, P. F. (1955a). Body cathexis and Personality. *British Journal of Psychology*, 46, 130-138. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8295.1955.tb00531.x/abstract>
- JOURARD, S. M. y SECORD, P. F. (1955b). Body cathexis and ideal female figure. *British Journal of Abnormal Social Psychology*, 50(2), 243-246. Recuperado de

- <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1956-00484-001>
- JURADO, P. y SÁNCHEZ, A. (2000). Las necesidades educativas en el aula; algunas implicaciones didáctico-educativas. En A. Miñambres y G. Jové (Coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, (pp. 530-540). Lleida: Ediciones de la *Universidad de Lleida*.
- KAESTLE, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- KAPLAN, B. & DUCHON, D. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in information Systems research: A case study. *MIS Quarterly*, 12(4), 571- 586.
- KARLYVAS, V. & REID, G. (2003). Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 182-199.
- KARPER, B. M. (1985). The integration of handicapped and nonhandicapped children in elementary physical education . *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 314-319.
- KARPER, W. B. y MARTINEK, T. J. (1985). The integration of handicapped and non handicapped children in elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 314-319. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/11658.pdf>
- KASSER, S. L. & LYTLE, R. K. (2005). *Inclusive physical activity: A lifetime of Opportunities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- KEEFE, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KENWORTHY, J. & WHITTAKER, J. (2000). Anything to declare? The Struggle for inclusive education and children's rights. *Disability and Society*, 15(2), 219-231
- KERLINGER, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia, Universidad de Valencia
- KIRK, D. (1992): Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum into View. *Quest*, 44, 35-56.
- KLAVINA, A. & BLOCK, M. E. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physycal Activity Quarterly*, 25(2), 132-158. Recuperado de [http://fitnessforlife.org/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/03\\_J2770\\_Klavina.pdf](http://fitnessforlife.org/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/03_J2770_Klavina.pdf)
- KOETING, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: developing atheory base for understanding individual interpretations of reality*. Dallas: Association for Educational Communications and Technology.
- KOKA, A., HEIN, V. S., MEEGAN, A., MCPHAIL, A. & AVRAMIDIS, E. (2006). Perceptions of Theachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: A longitudinal study. *European Physical Education Review*, 12 (2), 165-179.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- KROPVELD, (1987). Preparación de profesores de Educación Especial en la Comunidad Europea.

- En *Evaluación de los modelos de formación del profesorado de Educación Especial y Práctica Docente. VI Jornadas de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Córdoba, 111-123.
- KRUEGER, D. L., DIROCCO, P. & FÉLIX, M. (2000). Obstacles adapted physical education specialists encounter when developing transition plans. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 222-236. Recuperado de <http://www.getcited.org/pub/103338332>
- KUDLÁÈEK, M., JESINA, O. & STERBOVÁ, D. (2008). Roles of adapted Physical Educators. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 45-55
- KUDLÁÈEK, M., VÁLKOVÁ, H., SHERRILL, C., MYERS, B. & FRENCH, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical Activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 280-299.
- KUHN, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- KULL, M. (2002). The relationships between physical activity, health status and psychological well-being of fertility-aged women. *Scandinavian Journal of Medicine and Fertility*, 12, 241 – 247.
- LALVANI, P. (2013). Privilege, Compromise, or Social Justice: Teachers' Conceptualizations of Inclusive Education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27.
- LAMASTER, K., GALL, K., KINCHIN, G. & SIEDENTOP, D. (1998): Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(1), 64-81. Recuperado de <http://www.getcited.org/pub/103338277>
- LAMEIRAS, M. & RODRÍGUEZ, Y. (2003). Age and sex differences in self-esteem among spanish adolescents. *Psychological Reports*, 93, 876-878.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1998). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LAVEGA, P., PLANAS, A. y RUÍZ, P. (In Press). Juegos cooperativos e inclusion en Educación Física. *Revista Internacionald e Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (artículo aceptado y en cola para su publicación). Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artjuegos450.pdf>
- L'ECUYER, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-tau.
- LEFRANCOIS, G. R. (2001). Of Children: An Introduction to Child and Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- LEÓN, M. J. (1997). El asesoramiento colaborativo y la doble tutoría: dos formas de acercar a los profesionales que trabajan con la diversidad. En J. A. Torres, M. Román y E. Rueda, (Coords.), *La innovación de la Educación Especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, (pp. 759-773). Jaén: Universidad de Jaén.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

- LEVITT, S. (2000). *Tratamiento de la parálisis cerebral y del retraso motor*. Madrid: Médica Panamericana.
- LEY 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de Los Minusválidos (LISMI). BOE n.º 103, de 30 de abril.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. BOE n.º 187, de 6 de agosto.
- LEY 8/1995, de 6 de abril, de accesibilidad y supresión de barreras físicas y de la comunicación. BOC n.º 50, de 24 de abril.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE n.º 159 de 4 de julio.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE n.º 238, de 4 de octubre.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE n.º 106, de 4 de mayo.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). BOE n.º 278, de 21 de noviembre.
- LIEBERMAN, L. J., NEWCOMER, J., MCCUBBIN, J. & DALRYMPLE, N. (1997). The effects of cross-aged peer tutors on the academic learning time of students with disabilities inclusive elementary physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 15-32.
- LIEBERMAN, L. J., DUNN, J. M., VAN DER MARS, H. & MCCUBBIN, J. (2000). Peer tutors' effect on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(1), 20-39.
- 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.
- LIEBERMAN, L.J. & HOUSTON-WILSON, C. (2002). *Strategies for inclusion: A Handbook for Physical Educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- LIENERT, C., SHERRILL, C. & MYERS, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: a cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(1), 1-17. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/5459.pdf>
- LIENERT, C. (2003). Strategies for creating inclusive physical education: asking the right questions. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance Spring 2003*, 39(2), 22-27.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- LINDQVIST, B. (1994). *Special Rapporteur on Disability of the Comission for Social Development*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=220>
- LIPSKY, D. K. & A. GARTNER (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.
- LLADÓ, A. y ARNÁIZ, P. (2010). Evaluación de las Práctica Educativas del Profesorado de los

- Centros Escolares. Indicadores de mejora desde la Educación Inclusiva. REICE: *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>
- LLEIXÀ, T. (1998). El currículum de Educación Física en la enseñanza Primaria. Estudio comparativo del Currículum de diferentes países de la Unión europea. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Barcelona.
- LLORCA, J. A. S., MARTÍNEZ, L. N. y TELLO, F. P. H. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 106, 36-41.
- LOBATO, X. y ORTIZ, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. En J. J. Bueno, T. E. Nuñez y A. Iglesias (Eds.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (pp. 667-684) (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial). A Coruña: Servicio de publicaciones Universidade da Coruña.
- LÓPEZ MELERO, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, 38, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). La educación intercultural: el valor de la diferencia. En J. A. Torres, M. Román y E. Rueda (Coords.), *La innovación de la Educación Especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, (pp. 173-200). Jaén: Universidad de Jaén.
- LÓPEZ MELERO, M. (2000). La cultura de la diversidad o la construcción de una escuela contrahegemónica. En A. Miñambres y G. Jové (Coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, (pp. 173-186). Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- LÓPEZ-MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Educación*, 4, 167-169.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999) (coord). *Educación Física, evaluación y reforma: la urgente necesidad de alternativas y la credibilidad de los instrumentos seleccionados y desarrollados*. Segovia: Diagonal.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., MONJAS R. y PÉREZ, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.
- LÓPEZ-JUSTICIA, M. D., JIMÉNEZ, F. C. y SÁNCHEZ, P. M. T. (2005). Relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto en adultos con discapacidad motora. *Psicología Educativa*, 11, 99-111.
- LOPEZ TORRIJO, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la union europea. *Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 15 (1), 1-20.  
Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm)
- LÓPEZ, F. (1996). Desarrollo personal-social en el ámbito familiar. En VVAA, *Educación en Valores*. Cáceres: AIDEX.

- LORENZI, D. G. (2009). *Inclusion in Physical Education: A case study of two schools' inclusion practices in elementary physical education*. LAP Lambert Academic Publishing.
- LORENZI, D. G. (2012). *A case study of two schools' inclusion practices in elementary physical education*. Proquest: Umi Dissertation Publishing.
- LOSADA, J. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Thomson.
- LYNCH, M. D. (1981). Self-concept development in childhood. In M. D. Lynch, A. A. noren-hebeisen & K. J. Gergen, (Eds.), *Self-concept: Advances in Theory and research*. Cambridge, Massachussets: Ballinger.
- LYON, G. y EVRARD, P. H. (1990). *Neuropediatría*. Barcelona. Mason.
- LYTLE, R. K. & COLLIER, D. (2002). The consultation process: Adapted physical education specialists' perceptions. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 261-279.
- MACHARGO, J. (1989). *Mejora de autoconcepto mediante el feed back*. Tesis inédita de doctorado. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Escuela Española. Madrid.
- MACHARGO, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25. Recuperado de <http://go.to/psicosocial>.
- MAHONEY, E. & FINCH, M. (1976). Body cathexis and self esteem. *Journal Soc Psychol.*, 99,251-258.
- MAÏANO, C., NINOT, G., & BILARD, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10, 53-69.
- MALHOTRA, N. K. (1997). *Investigación de mercados; un enfoque práctico* (2.ª ed.), México: Prentice-Hall.
- MARCELO, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCHESI, A. (2004a). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-44). Psicología y Educación. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. (2004b). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. MARCHESI, C. COLL, y J. PALACIOS, *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 45-74). Psicología y Educación. 3.ª reimpresión. Madrid: Alianza.
- MARKUS, H. & WURF, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- MARRERO, J. (1990). Panorama de la investigación curricular. *Qurrículum*, 1, 7-30.
- MARSH, H. W. (1993a). The multidimensional structure of self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- MARSH, H. W. (1993b). Academic self-concept: theory, measurement and research. En J. SULS (Org.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- MARSH, H. W. & PEART, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training for girls: Effects on physical fitness and multidimensional selfconcepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- MARTENIUK, R. G. (1976). Information processing in motor skill. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MARTÍN-CARO, L. (1993). Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa. En A. Rosa, I. Montero y M. C. García (Coords.), *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: MEC-CIDE.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri, (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Formación del Profesorado de Educación Secundaria* (pp. 29-46). Barcelona: Graó 15(II).
- MARTÍN, Q. (1996). *La organización de centros educativos desde una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ, R. A. (2007) *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC-CIDE.
- MARTÍNEZ, B. (1999). La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad. *Revista De Educación Especial*, 25, 83-98.
- MARTÍNEZ, J. M. (2001). Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria. *Educación*, 325, 235-252.
- MARX, R. W. & WINNE, P. H. (1978). Construct interpretation of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108.
- MAURI, T. (1998). ¿Qué hace una atención a la diversidad como tú en una situación como esta? Desafíos actuales de una escuela para todos. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 68-75.
- MAYNTZ, R. HOLM, K. y HÜBNER, P. (1993). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza editorial.
- MCGOWAN, R. W., JARMAN, B. O., & PEDERSEN, D. M. (1974). Effects of a competitive endurance-training program on self-concept and peer approval. *Journal of Sport Psychology*, 86, 57-60.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. (5.ª ed.). Madrid, Pearson Addison Wesley.
- MEDINA, J. y DELGADO, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre Educación Física y Deporte en las que se utilice como método la observación. *Motricidad*, 5, 69-86. Recuperado de file:///Users/mac/Downloads/Dialnet-MetodologiaDeEntrenamientoDeObservadoresParaInvest-2278295.pdf
- MEDLEY, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Petearson & H. Walberg (Comps.), *Research on teaching: Concepts, Findings and Implications*, Berkeley, CA McCutchan.
- MEEGAN, S. M. (2010). Using ethnography to explore the experiences of a student with special educational needs in mainstream physical education. Young People's Voices in *Physical Education and Youth Sport*, 88-107.
- MEEGAN, S. M. & MACPHAIL (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with



- special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97.
- MEIJER, J. W. (Ed.). (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.  
Recuperado de <https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-effective-classroom-practice/IECP-Literature-Review.pdf>
- MEIJER, C., PIJL, S. & HEGARTY, S. (1999). Inclusion: Implementation and Approaches. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. Londres: Kogan Page.
- MELOGRANO V. J. & LOOVIS E. M. (1991): Status of Physical Education for Handicapped Students: A Comparative Analysis of Teachers in 1980 and 1988. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 28-42.
- MENDOZA LÁIZ, N. (2009a). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 43-56.
- MENDOZA LÁIZ, N. (2009b). *Propuestas prácticas de Educación Física inclusiva para la etapa secundaria*. Barcelona: INDE.
- METZLER, M. (1989). A review of research on time in Sport Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.
- MERTENS, D. M. (1988). *Research methods in Education and Psychology*. Thousand Oaks (USA): Sage.
- MEYER, R. (1987). Imagen del yo en los adolescents y posición escolar en educación física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones de 3.º. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 45-56.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd edn.). London: Sage Publications
- MILLER, R. (1989). Effects of sports instruction on children's self concept. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 239-242.
- MINOW, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion and American Law*. Nueva York: Cornell University Press.
- MITTLER, P. (2000). *Working Towards inclusive Education*. London: Fulton.
- MOLINA, J. y MARQUES, C (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *Revista digital Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 16-21.
- MOLINER, L. y MOLINER, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Educación inclusiva*, 3(3), 23-33. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>
- MOLINER, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-43.
- MOLLAT, M. (1988): *Pobres, humildes y miserables en la Edad Media*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MORA-MERCHÁN, J. A., ORTEGA, R., JUSTICIA, F. y BENÍTEZ, J. L (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo

- TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre325>
- MORALES, P., UROSA, B. y BLANCO, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- MOREIRA, M. A. y TORRES, P. (2010). Olhares sobre o projecto Línguas e Educação. Construir e Partilhar a Formação. Pontos de vista da investigação-acção e da supervisão. In A. I. Andrade e A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 247-263.
- MOREIRA, M. A. (2000). Investigación en enseñanza: aspectos metodológicos. En *Actas de la I Escuela de Verano sobre Investigación en Enseñanza de las Ciencias*, (pp. 13-51). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- MOREIRA, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MOREIRA, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. *Actas del PIDECE, IV*, (pp. 25-55). Universidad de Burgos, España; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- MORENO, J. A., CERVELLÓ, E. y MORENO, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del sexo en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- MORENO, J. A., MORENO, R. y CERVELLÓ, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17, 261-267.
- MORENO, J. A., MORENO, R. y CERVELLÓ, E. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- MORENO, L. A., GONZÁLEZ, M., MARCOS, A., JIMÉNEZ, D., SÁNCHEZ, M. J., MESANA, M. I., GÓMEZ, S., VICENTE, G., DÍAZ, L. E. y CASTILLO, M. J. (2007). Promocionando un estilo de vida saludable en los adolescentes europeos mediante el ejercicio y la nutrición: el proyecto HELENA. *Selección*, 16(1), 13.
- MORENO, M. P., SANTOS, J. A., RAMOS, L. A., SANZ, D., FUENTES, J. P., y DEL VILLAR, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Motricidad*, 9, 119-140.
- MORIN, A. (1985). Critères de scientificité de la recherche-action. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11, 1, 31-49.
- MORÍN, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIÑA, A. (2000). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de EE. *Revista e educación*, 327, 395-414. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MORIÑA, A. (2001). Las fases del cambio en una experiencia de formación inter-centro. En J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (Coords.), *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, (pp. 431-438). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- MORIÑA, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de

- Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- MORIÑA, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Aljibe. Málaga.
- MORIÑA, A. (2005). *Formación en colaboración para la diversidad*. Bilbao: Mensajero.
- MORIÑA, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 21, 199-216. Recuperado de <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=57666>
- MORIÑA, A. y PARRILLA, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Educación*, 339, 517-539.
- 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. Recuperado de [http://repository.leedsmet.ac.uk/main/view\\_record.php?identifier=2956&SearchGroup=research](http://repository.leedsmet.ac.uk/main/view_record.php?identifier=2956&SearchGroup=research)
- MORSE, J. M. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. En A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., ECOB, R. & STOLL, L. (1988). *School matters: the Junior years*. Open Books, Salisbury.
- MOSSTON, M. (1966). *La enseñanza de la educación física, del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1986). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. (Trad.Orig.1986).
- MOUNT, B. (1994). Benefits and limitations of personal futures planning. En V. Bradley, J. Ashbaugh y B. Blaney (Eds.), *Creating individual supports for people with developmental disabilities* (pp. 97-108). Baltimore: Brookes.
- MOUNT, B., DUCHARME, G. y BEEMAN, P. (1991). *Person-centered development: A journey in learning to listen to people with disabilities*. Manchester, CT: Communitas.
- MOUNT, B. y ZWERNICK, K. (1988). *It's never too early, it's never too late: An overview of personal futures planning*. St. Paul, MN: Governor's Planning Council on Developmental Disabilities.
- MOYA, A. (2001). El profesor de apoyo a la integración. Aportaciones sobre la formación inicial desde su práctica profesional. En *Revista de Educación Especial*, 29, 27-46.
- MUHR, T. (2003). *ATLAS.TI Visual Qualitative Data Analysis*. Versión 6.2. Berlín. Scientific Software Development.
- MUNBY, H., RUSSELL, T. & MARTIN, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- MUNTANER, J. J. (1997). Influencias de la organización del aula en la respuesta a la diversidad. En P. Arnáiz y R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 97-111). Murcia: Universidad de Murcia.

- MUNTANER, J. J. (1999). La asesoría externa al centro educativo como apoyo a la integración. En J. A. TORRES, M. Román y E. Rueda (Coords.), *La innovación de la Educación Especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, (pp. 35-56). Jaén: Universidad de Jaén.
- MUNTANER, J. J. (2000). Aportaciones de la educación especial a las escuelas eficaces. En A. Miñambres, y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad* (pp. 77-93). Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- MUNTANER, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coord.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.  
Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmunaner.pdf>
- MUÑOZ, E. y MARUNY, L. (1993). La respuesta democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 11-14.
- MURATA, N. M., & JANSMA, P. (1997). Influence of support personnel on students with and without disabilities in general physical education. *Clinical Kinesiology*, 51, 37-46
- MUSITU, G., BUELGA, S., LILA, M. S. y CAVA, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- MUSITU, G., GARCÍA, J. F. y GUTIÉRREZ, M. (1991). *AFA. Autoconcepto Forma A*. Madrid: TEA.
- MUSITU, G y GARCÍA, J. F. (1999). *AF5. Autoconcepto Forma*. Madrid: TEA.
- MUSITU, G., ROMÁN, J. M. y GRACIA, E. (1988). *Familia y Educación. Barcelona: Labor*.
- MUTUNGI, N. P. & MOSES N. N. (2014). Perceptions of Teachers and Head Teachers on the Effectiveness of Inclusive Education in Public Primary Schools in Yatta Division Machakos County. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 91-105. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/1826-7192-1-PB%20\(2\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/1826-7192-1-PB%20(2).pdf)
- NAGATA, K. K. (2007). The measurement of the Hong Kong-based 'baseline survey of students' attitudes toward people with a disability': Cross-cultural validation in Lebanon. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(3), 239-241. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17762771>
- NARODOWSKI, M. (2008). La inclusión educativa: Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26.
- NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado, y J. Gutiérrez, (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- NAVARRO, V. (2002a). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- NAVARRO, V. (2002b). El juego motor modificado como integrador con alumnos con necesidades educativas especiales. *Efdeportes.com*, n.º 47. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd47/rolpri3.htm>
- NAVARRO, V. y FERNÁNDEZ, G. (1993). *La evaluación de las estrategias de enseñanza*. *Apunts*, 31, 27-38. Barcelona.

- NAVARRO, V. y JIMÉNEZ, F. (2009). El conocimiento de la Educación Física desde una visión epistemológica actual. *Acción Motriz*, 3, 25-32. Recuperado de <http://www.accafide.com/accionmotriz>
- NIRJE, B. (1969). The normalization principle: implications on normalization. *Symposium on normalization*. Madrid: SIIS.  
Recuperado de <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Portadas/24may2004.htm>
- NIXON-II, H. L. (1989). Integration of disabled people in mainstream sports: case study of a partially sighted child. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6(1), 17-31.
- NORWICH, B. (1990). *Reappraising special needs education*. Londres: Cassell.
- NORWICH, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*, 19(4), 527-546.
- NORWICH, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusión and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- NUNNALLY, J. C. y BERSTEIN, I. J. (1995). *Teoría psicométrica* (3.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- NUÑEZ, J. C., GONZALEZ-PIENDA, J. A.; GARCÍA, M. S., GONZÁLEZ, S. y GARCÍA, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- O'BRIEN, J. & LOVETT, H. (1993). *Finding a way toward everyday lives: The contribution of person centered planning*. Harrisburg: Pennsylvania Office of Mental Retardation.
- O'HANLON, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: an Interpretive Discourse*. Maidenhead: Open University Press.
- OBRUSNIKOVA, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-644. Recuperado de <http://www.amsciepub.com/doi/abs/10.2466/pms.106.2.637-644>
- OBRUSNIKOVA, I., VÁLKOVÁ, H. & BLOCK, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230-245.
- OBRUSNIKOVA, I., DILLON, S. & BLOCK, M. (2011). Middle School Student Intentions to Play with Peers with Disabilities in Physical Education: Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 23(2), 113-127. Recuperado de <http://link.springer.com/accedys2.bbtk.ull.es/article/10.1007/s10882-010-9210-4>
- OJA, S. & SMULYAN, L. (1989). *Colaborative action research: a developmental approach*. London, Falmer Press.
- OMS (1980). Grupo de Clasificación Funcional, del funcionamiento de la discapacidad y de la salud Ginebra, Suiza.
- ONU (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- OPERTTI, R. (2008). Inclusión educativa. El camino del futuro. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/>
- ORDEN de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC n.º 250, de

- 22/12/2010.
- ORDEN de 23 de febrero de 1987 sobre la planificación del proceso de integración de los alumnos inadaptados o afectados por deficiencias, durante el curso escolar 1987/88, en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC n.º 30, de 11/03/1987.
- ORDEN de 28 de abril de 1989, por la que se regula la planificación de la Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC n.º 74, de 31 de mayo.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/oms-clasificacion-01.pdf>
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Educación*, 313, 143-160.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001a). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Educación*, 324, 253-270.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001b). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Educación*, 326, 297-310.
- ORTIZ, C. (2000a). Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31(1), 5-12.
- ORTIZ, C. (2000b). Hacia una escuela inclusiva. En M. Lopez Melero (Dir.), *Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de la LOGSE* (pp. 97-105). Zamora: Grupo Editorial Universitario.
- ORTIZ, P. (1990). *Estudio del autoconcepto en sujetos parapléjicos varones*. Tesis inédita de doctorado. Madrid: Universidad Complutense.
- ORTIZ, M. C. y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27-39.
- PADILLA, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>
- PALACIOS, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Educación* (n.º extraordinario), 209-215.
- PALOMO, R. y TAMARIT, J. (2000). Autodeterminación: analizando la elección. *Siglo Cero*, 31(3), 21-44.
- PAN, C. Y. (2010). Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with atism spectrum disorders. *Autism*, 14(1), 9-28.
- PAN, C. Y. (2011). The efficacy of an aquatic program on physical fitness and aquatic skills in children with and without autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 657-665.

- PAPADOPOULOU, D., KOKARIDAS, D., PAPANIKOLAOU, Z. & PATSIAOURAS, A. (2004). Attitudes of greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852063.pdf>
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP
- PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Lexico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- PARRILLA, A., HERNÁNDEZ, E. y GALLEGRO, C. (1997). Educational Innovations as a School Answer to Diversity, paper presented at *ECER 97*, 3.
- PARRILLA, A. (1998). Creación de estructuras de colaboración en la escuela: Grupos de apoyo entre profesores. En R. Pérez, A. Pascual, y M. Álvarez (Coords.), *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 125-144). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- PARRILLA, A. (1999). Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela de todos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 157-166.  
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118052>
- PARRILLA, A. y GALLEGRO, C. (1999). Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista de Educación Especial*, 25, 55-69.
- PARRILLA, A. (2001). O longo camiño cara á inclusión. *Revista galega do Ensino*, 32, 35-54.
- PARRILLA, A. (2002): Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327, 11-29. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- PARRILLA, A. (2003): La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación educativa*, 121, 43-48.
- PARRILLA, M. A. (2004). *Educar sin excluir*. Cuadernos de Pedagogía, 331, 50-53.
- PARRILLA, A. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. En Z. Jacobo, E. Adame y A. Ortiz (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*, Vol. V(1). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton, y F. armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books.
- PASCUAL, C. y FERNÁNDEZ BALBOA J. M. (2005). La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física. En A. Sicilia y Fernández-Balboa, J. M (Coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 21-47). Barcelona: Inde.
- PATRICK, G. D. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(4), 316-325.
- PEARPOINT, J. & FOREST, M. (1992). Foreword. En S. Stainback, & W. Stainback, (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for All Students*.

- Baltimore: Paul H. Broolces Publishing
- PEARPOINT, J. y FOREST, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid: Narcea.
- PENNEY, D. (2002). Equality, Equity and Inclusion in Physical Education and Sport. En Iaker, A (ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education: An Introduction*. London: Routledge/Falmer: 110-28
- PÉREZ BLANCO, F. J. (2006). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. *Revista Digital P@K-EN-REDES*, 1(1), 1-8. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/revista/entradas/ficheros/inclusiva.pdf>
- PÉREZ-SAMANIEGO, V. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2005). El perfil del docente de EF en el marco europeo. *REIFOP*, 8(1). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.
- PÉREZ SERRANO, G. (1984). *El análisis de contenido de la prensa*. Madrid: UNED.
- PÉREZ SERRANO, M. (1988). La formación práctica del maestro (análisis y prospectiva). Madrid: Escuela Española.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía Social, Educación Social: Construcción Científica e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ-TEJERO, J., OCETE, C., ORTEGA-VILA, G. y COTERÓN, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 8(29), 258-271. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/02905.pdf>
- PÉREZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- PÉREZ, D., LÓPEZ, V. e IGLESIAS, P. (2004). *La atención a la diversidad en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- PÉREZ, J. I. y GARAIGORDOBIL, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de Psicología*, 28(3), 343-357. Recuperado de [http://www.sc.ehu.es/ptwpefej/publicaciones/Estudios28\(3\).pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwpefej/publicaciones/Estudios28(3).pdf)
- PERRIN, B. & NIRJE, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.
- PETKOVA, A., KUDLÁČEK, M. & NIKOLOVA, E. (2012). Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 82-98. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/95-344-1-PB%20\(1\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/95-344-1-PB%20(1).pdf)
- PETRAKIS, E. & BAHLS, V. (1991). Relation of physical education to self-concept. *Perceptual and Motor Skill*, 73, 1027-1031.



- PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos. Madrid.
- PIJL, S. J., MEIJER, C. & HEGARTY, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.
- 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, 389-404.
- POLIT, D. F. y HUNGER, B. P. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud: principios y métodos* (6.ª ed.). México: MacGraw-Hill Interamericana, pp. 398-401.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- PORRAS, R. (1998). Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- PORRAS, R. (2012). La inclusión educativa en tiempos de crisis. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 15-24. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-3.pdf>
- PORTER, G. L. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. In S.J. Pijl, C .J .W., Meijer & S. Hegerty, (Eds.), *Inclusive Education, a Global Agenda* (pp. 68-81). London: Routledge Publishing.
- PORTER, G. L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència dins Suports. *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció ala Diversitat*, 5(1), 6-15.
- PORTER, G. L. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. En *La Escuela Inclusiva, Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- PUGACH, M. C. (1995). On the failure or imagination in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29(2), 212-223.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1999). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2001). El reto de la diversidad en la escuela de hoy. *Tándem*, 5, 7-19.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2005). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2006). Capacidad, discapacidad y escuela inclusiva. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 10 (2), 17-17. Recuperado de [https://www.fcsd.org/volumen-10-n%C3%BAmero-2-julio-2006\\_12223.pdf](https://www.fcsd.org/volumen-10-n%C3%BAmero-2-julio-2006_12223.pdf)
- PUIGDELLÍVOL, I. (2009). La escuela inclusiva como marco de referencia. En *Actas de las Primeres Jornades Educatió Física, inclusió i alumnat amb discapacitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- PUJOLÁS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- PUJOLÁS, P. y RUÍZ i BEL, R. (1999). ¿Cómo atender a la diversidad de los alumnos de la ESO en un grupo heterogéneo? La escuela inclusiva, la enseñanza multinivel y la estructura de aprendizaje cooperativa. En A. Sánchez Palomino, et al. (Coords.), *Los desafíos de la*

- educación especial en el umbral del siglo XXI*, (pp. 199-220). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- PUJOLÁS, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro
- PUJOLÁS, P. (2011). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149151/132141>
- PUJOLÁS, P. (2013). ¿Qué Podemos cambiar en Nuestra aula, a pesar de la crisis, para que todo el Alumnado pueda estar incluido en ella?. *A tu salud. Revista de educación para la salud*, 81, 7-12.
- PYFER, J. L. (1986). Early research concerns in adapted physical education 1930-1969. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3(2), 95-103.
- QI, J. & HA, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literatura. *International Journal of Disability, Development & Education*, 59(3), 257-281
- RAMOS, R. (2008). *La elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de la evaluación de la autoestima*. Tesis inédita de doctorado. Granada: Universidad de Granada.
- RARICK, G. L. & BEUTER, A. C. (1985). The effect of mainstreaming on the motor performance of mentally retarded and non handicapped students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 277-282.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (RAEL) (2010). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=incluir>.
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de *Ordenación de la Educación Especial*. BOE n.º 65, de 16 de marzo.
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE n.º 131, de 2 de junio.
- RECHINELI, A, PORTO, E. T. R y MOREIRA, W. (2008). Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, 14(2), 293-310
- REDONDO, E. (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- REICHARDT, C. S. y COOK, T. D. (Coord.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- REICHARDT, C. S. y COOK, T. D. (1986). Mas allá de los métodos "cualitativos versus los cuantitativos". *Estudios de Psicología*, 11, 40-55. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/Dialnet-MasAllaDeLosMetodosCualitativosVersusLosCuantitativos-2858142%20\(1\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/Dialnet-MasAllaDeLosMetodosCualitativosVersusLosCuantitativos-2858142%20(1).pdf).
- REID, J. B. & DE MASTER, B. (1972). The efficacy of the spotcheck procedure in maintaining the reliability of data collected by observers in quasi-natural settings: two pilot studies. ORI (Oregon Research Institute), *Research Bulletin*, 12(8), 1-13.
- REID, G. (1989). Ideas about motor behavior research with special populations. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6(1), 1-10.
- REINA, R. (2010). *Actividad física y deporte adaptado ante el espacio europeo de educación superior*.

- Sevilla: Wanceulen.
- RESOLUCIÓN de 6 de agosto de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de la Educación Especial y los distintos Servicios que intervienen en la misma. BOC n.º127, de 09/09/1992.
- REYES, M. M. (2010). La formación del profesorado. Motor del cambio en en la escuela del siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 89-102.
- REYNOLDS, M., WANG, M. C. & WALBERG, H. J. (1987). The Necessary Restructuring of Special and Regular education. *Exceptional Children*, 53 (5), 391-398.
- REYNOLDS, R. P. (1984). Research in adapted physical activity - some reflections and modest proposals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 263-266.
- REYNOLDS, A. (1992). What is competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- RILEY, J. H. (1983). The relationship of self concept with physical estimation and physical performance form preadolescent boys and girls. *Journal of Early Adolescence*, 3(4), 327-333
- RÍOS, M. (1996). La Educación Física y las necesidades educativas especiales. *Aula Comunidad*, 8, 9. Barcelona: Graó.
- RÍOS, M. (1998). Diversidad. Necesidades educativas especiales en el área de Educación Física. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 29-31
- RÍOS, M. (1999). Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 38, 93-98.
- RÍOS, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. 2.ª edición. Paidotribo. Barcelona.
- RÍOS, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En A. Fraile, (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 147-168). Madrid: Biblioteca Nueva.
- RÍOS, M. (2005). La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Tesis inédita de doctorado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RIOS, M. (2006a). Estrategias inclusivas en el área de Educación Física. *Tandem*, 21, 81-91
- Ríos, M. (2006b). Actividades inclusivas para alumnos con discapacidad en el contexto escolar. *Tandem*, 21, 133-146.
- RIOS, M. (2007). La inclusión del alumnado con discapacidad y el pensamiento del profesorado. Resultados de un grupo de discusión. *Tandem*, 23, 86-97.
- RÍOS, M. (2009). La inclusión en el Área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114
- RIQUELME E. y RIQUELME P. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 en español (AF5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicología, saúde & doenças*, 12(1), 91-103.
- RIVERA, E., TRIGUEROS, C. y ORTÍZ, M. (2000). Yo integro, tu incluyes, nosotros... Un reto difícil. *Revista digital efdeportes.com*, nº 28. Recuperado de <http://efdeportes.com>

- RIVERA, E., TRIGUEROS, C. y PAVESIO. (2003). Líneas de investigación en Educación Física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(3), 75-88.
- RIZZO, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 267-274.
- RIZZO, T. L. & KIRKENDALL, D. R. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.
- RIZZO, T. L. & VISPOEL, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/11789.pdf>
- ROBERTSON, C. (2000). The Theory and Practice of Inclusive Physical Education. Paper presented at the *Internacional Special Congress 2000*. University of Manchester.
- ROBERTSON, C., CHILDS, C. & MARSDEN, E. (2000). Equality and the inclusion of pupils with special educational needs in physical education. In S. Capel & S. Piotrowski (Eds.), *Issues in physical education* (pp. 47-63). London: Routledge.
- RODRIGO, J. V. E., OCHOA, G. M. y MURILLO, M. L. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes: la influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de Psicología*, 7, 82-90.
- RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- RODRIGUES, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 73-81.
- RODRIGUES, D. (2009a). A Educação Física, numa perspectiva Inclusiva: valores e práticas. *Actas Primeres Jornades Educatió Física, inclusió i alumnat amb discapacitat (CD)*. Universitat de Barcelona.
- RODRIGUES, D. (2009b). Otras capacidades y algunas paradojas. *Actas Primeres Jornades Educatió Física, inclusió i alumnat amb discapacitat*. Universitat de Barcelona
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ-JAUBERT, C. (1993). Minusvalía, deporte adaptado y actividades físicas: conceptos, antecedentes y problemática actual. En VV. AA., *Deporte adaptado, actividad física y minusvalía* (pp. 3-11). La Laguna: Escuela Canaria del Deporte.
- ROSELLÓ, M. B., SORIANO, M., MIRANDA, A., MULAS, F., BARBERO y MORENO (1995). Ajuste psicosocial y psicopedagógico de los niños con distrofia muscular progresiva de Duchenne. *Comunicación presentada en la XII Reunión anual de la Sociedad Valenciana de Pediatría*, 15, 161-162.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- ROSS, A. (1992). *The sense of self*. New York: Springer Publishing Company.
- ROUSE, P. (2009). *Inclusion in Physical Education*. Human Kinetics. USA.
- RUÍZ BOLÍVAR, C (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada

- desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y socio política de la educación*, 8, 13-28.
- RUIZ, J. I. (1999): *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Gymnos. Madrid.
- RUIZ PÉREZ, L. M., MATA, E. y MORENO, J. A. (2008). Problemas evolutivos de coordinación motriz y autoconcepto físico en escolares de Educación Primaria. *Estudios de Psicología*, 29(2), 163-172.
- RUIZ SÁNCHEZ, P. (1994). L'adequació curricular individual en Educació Física. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 38, 41-50. Barcelona: INEFC.
- RUIZ SÁNCHEZ, P. (1999). Deficiencia visual y actividad física. En P. L. Linares y J. M. Arráez, (Coord.), *Motricidad y necesidades especiales* (pp. 161-178). Granada: Asociación Española de Motricidad y Necesidades Especiales.
- RUIZ SÁNCHEZ, P. (2000). La motricidad y las necesidades educativas especiales: análisis de una realidad y políticas de actuación. *Ponencia en el I Congreso de AEMNE*. Granada.
- RUIZ SÁNCHEZ, P. y LAVEGA, P. (2010). Inclusión, juego cooperativo y emociones. *Actas del XVI Congreso Nacional y V Internacional de Educación Física*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RUSQUE, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- RYAN, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SABARIEGO, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.
- SABARIEGO, M. y BISQUERRA, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-48). Madrid: La Muralla
- SABARIEGO, M., MASSOT, I. y DORIO, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-327). Madrid: La Muralla.
- SALAS, A. Y DOMÍNGUEZ, M. (1999). Escolarización combinada, en M. A. Verdugo y B. Jordán, (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 855-862). Salamanca: Amaru.
- SALES, A. (2001). Educación intercultural y la atención a la diversidad: programas y estrategias. En *Educación Especial*, 30, 49-66.
- SALVADOR, F. (2002). Hacia una didáctica holística (De la enseñanza correctiva a la comunidad de aprendizaje). En D. Forteza y M. R. Roselló (Coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, 277-289.
- SÁNCHEZ-BAÑUELOS, F. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ-ASÍN, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en Educación Especial*. Colecció textos

- docents 107. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- SÁNCHEZ, C. R., BLANCO, A. y GONZÁLEZ, J. (2010). Optimización de un modelo para baloncesto mediante Teoría de la Generalizabilidad. *XII Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid.
- SÁNCHEZ, C. R., FERNÁNDEZ, J. M. y JIMÉNEZ, F. (2008). Teoría de la Generalizabilidad en intervención docente en Educación Física. *II Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte*, 6-8 de noviembre. Torrelavega. Santander.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y VILLEGAS, F. (1998). La diversidad como fuente de enriquecimiento cultural y personal: una experiencia práctica. En Pérez, R., Pascual, A. y Álvarez, M. (Coords.), *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 653-664). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M. L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINE, C. y ECHEITA, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- SANTANA, L. E., FELICIANO, L. y CRUZ, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. En *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- SANTOMIER, J. (1985). Physical educators, attitudes and the mainstream: suggestions for teacher trainers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2 (4), 328-337.
- SANZ, D., REINA, R. y MENDOZA, N. (2001). Una propuesta de intervención en Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales bajo un enfoque sensibilizador. En V. Mazón, D. Sarabia, F. J. Canales y F. Ruiz, *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. Actas del IV Congreso Internacional* (pp. 210-217). Santander: ADEF Cantabria.
- SAPON-SHEVIN, M. (1994). *Playing Favorites: Gifted Education and the Disruption of Community*. Albany, State University of New York Press. Recuperado de [http://books.google.es/books/about/Playing\\_Favorites.html?id=umDH26tdzQMC&redir\\_esc=y](http://books.google.es/books/about/Playing_Favorites.html?id=umDH26tdzQMC&redir_esc=y)
- SATO, T., HODGE S. R., MURATA, N. M. & MAEDA, J. K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport, Education and Society*, 12(2), 211-230. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573320701287536#.U30\\_0pR5O-w](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573320701287536#.U30_0pR5O-w)
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SCHALOCK, R. y VERDUGO, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHALOCK, R. L. Y VERDUGO, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero*, 38(4), 21-36.
- SCHEERENBERGER, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. Real Patronato de Educación y

- Atención a Deficientes. SIIS. Madrid.
- SCHEMPP, P. (1993). La naturaleza del conocimiento en la Pedagogía del Deporte. En *I Encuentro de profesores universitarios de Didáctica de la Educación Física-deportiva*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- SCHLEIEN, S. J., HEYNE, L. A. & BERKEN, S. B. (1988). Integrating physical education to teach appropriate play skills to learners with autism: a pilot study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5(3), 182-192.
- SCHMIDT-GOTZ, E., DOLL-TEPPER, G. & LIENERT, C. (1994). Attitudes of university students and teachers toward integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review* 15, 43-47.
- SCHOFFSTALL, J. & ACKERMAN, B. (2007). Attitude pre-service physical educator at a faith based university towards individuals with disabilities. *Journal of Beliefs & Values*, 28, 183-193.
- SCHÖN (1987). *Educating the Reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishes.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical test in 20 countries. En Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65. New York: Academic Press.
- SENTENAC, M., EHLINGER, V., MICHELSEN, S. I., MARCELLI, M., DICKINSON, H. O. & ARNAUD, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8-12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 588-595. Recuperado de [http://research.ncl.ac.uk/sparcle/Publications\\_files/Published article Schooling and cerebral palsy.pdf](http://research.ncl.ac.uk/sparcle/Publications_files/Published%20article%20Schooling%20and%20cerebral%20palsy.pdf)
- SEYMOUR, H., REID, G. & BLOOM, G. A. (2009). Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ)*, 26(3), 201-219. Recuperado de [http://sportpsych.mcgill.ca/APAQ\\_Seymour\\_et\\_%202009.pdf](http://sportpsych.mcgill.ca/APAQ_Seymour_et_%202009.pdf)
- SHAVELSON, J., HUBNER, J. J., & STANTON, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- SHERRILL, C. & MEGGINSON, N. (1984). A needs assessment instrument for local school district use in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(2), 147-157.
- SHERRILL, C. & PYFER, J.L. (1985). Learning disabled students in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 283-291.
- SHULMAN, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza (I). Enfoques, teoría y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- SICILIA, A. y DELGADO, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde
- SIDERIDIS, G. D. & CHANDLER, J. P. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: a confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly* 14(1), 51-64. Recuperado de <http://www.getcited.org/pub/103338265>
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar en la Educación Física*. Barcelona: Inde
- SIERRA, R. (1985). *Técnicas de Investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SIMMONDS, R. G., ROSENBERG, F. & ROSENBERG, M. (1973). Disturbance in the self-image at

- adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- SKRTIC, T. M. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- SKRTIC, T. M. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Post modernity*. New York: Teachers College Press.
- SKRTIC, T.M. (1999). Discapacidad y democracia. Voz, colaboración e inclusión en la enseñanza y en la sociedad. En *Actas del Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la diversidad: Repensar la Educación Especial en el Tercer Milenio*. Málaga.
- SLEE, R. (2000). Talking back to power. The politics of educational exclusion. *Ponencia presentada en ISEC*. Manchester.
- SLEE, R. (2010). *Irregular Schooling: Special Education, Regular Education and Inclusive Education*. London: Routledge.
- SMITH, R. M. (1988): *Learning how to Learn*. Milton Keynes: Open University Press.
- SMITH, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1740898042000208115#.U3kuhFh5PMU>
- SMITH, A. & GREEN, K. (2004). In Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 593-607.
- SMITH, A. & THOMAS, N. (2006). Including pupils with special Educational needs and disabilities in National Curriculum Physical Education: A Brief Review. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 69-83. Recuperado de <http://cirrie.buffalo.edu/database/57872/>
- SMITH, T. L. (1983). Self-concept and movement skills of third grade children after physical education programs. *Perceptual and Motor Skills*, 54(3), 1145-1146.
- SONSTROEM, R. J. & MORGAN, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- SONSTRÖEM, R. J., SPELIOTIS, E. D. & FAVA, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults: an examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- SONSTROEM, R. J. & POTTS, S. A. (1996). Life adjustment correlates of physical self-concepts. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- SPARKES, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas de la Educación Física y el Deporte*, 11, 29-33.
- SPENCER-CAVALIER, N. & WATKINSON, E. J. (2010). Inclusion Understood From the Perspectives of Children With Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ)*, 27(4), 275-293.
- STAINBACK, S. B. (2001): Components críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva. En *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. 5(1), 26-31.
- STAINBACK, S. B. (2002). Prólogo. En P. Pujolàs (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: La integración de la



- Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. (Facilitating Learning for All Students). Baltimore: Paul Brookes.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. y JACKSON, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. & EAST, K. (1994). A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by People with Disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.
- STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAKE, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.), (pp. 273-285). Londres: Sage.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEIN, R. J. (1996). Physical self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical consideration*. New York: Wiley.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación* 277, 43-53
- STEVENS, R. (1996). *Understanding the self*. London: Sage.
- SUDGEN, D. & TALBOT, M. (1998). *Physical Education for pupils with Special Needs in Mainstream Education*, Leeds: Carnegie National Sports Development Centre.
- SUSINOS, T. (1993). *Los niños con enfermedades crónicas en el contexto escolar*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Salamanca.
- SUSINOS, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- TALEPOROS, G. & MCCABE, M. (2005). The relationship between the severity and duration of physical disability and body esteem. *Psychology and Health*, 20(5), 637-650.
- TAM, S. F. & WATKINS, D. (1995). Towards a Hierarchical Model of Self-Concept for Hong Kong Chinese Adults With Physical Disabilities. *International Journal of Psychology*, 30, 1-17.
- TAMARIT, J. (2001). Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental. En M. Verdugo y B. Jordan (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 823-824). Salamanca: Amarú.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEDDLIE, C. & TASHAKKORI, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- THEODOULIDES, A. (2003a). Other people matter: Contesting control and domination in Physical

- Education and sport. En S. Hayes y G. Stidder (Eds.), *Equity and inclusión in Physical Education and Sports* (pp. 33-42). London: Routledge.
- THEODOULIDES, A. (2003b). Currículum Planing for inclusion in Physical Education. En Hayes, S. & Stidder, G. (Ed.), *Equity and inclusión in Physical Education and Sports* (pp. 15-30). London: Routledge.
- THOMAS, G & LOXLEY, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- THOMAS, J. y NELSON, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- THORA, S. E. & TRAUSTADOTTIR, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.
- TIMÓN, L. M. y HORMIGO, F. (Coord.) (2010). *La atención a la diversidad en el marco escolar*. Wanceulen. Sevilla.
- TINNING, R. (1997). Performance and Participation Discourses in Human Movement: Towards a Socially Critical Physical Education. In J. M. Fernández-Balboa (Ed.), *Critical Posmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport* (pp. 99-119). New York: SUNY,
- TINNING, T. I. & SIEDENTOP, D. (1985). The characteristics of tasks and accountability in student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 286-299.
- TOLEDO, M. (2000). *Diccionario Enciclopédico para la Educación Especial*. Madrid: Diagonal/Santillana
- TORO, S. y ZARCO, J. (1995). *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Aljibe. Málaga.
- TOUSIGNANT, M. & SIEDENTOP, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education clases. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 47-53.
- TRIPP, A., RIZZO, T. L. & WEBBERT, L. (2007). Inclusion in physical education: changing the culture. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(2), 32-36, 48.
- TROST, S. G., PATE, R., FREEDSON, P. S., SALLIS, J. F. & TAYLOR, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: How many days hor monitoring are needed) *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32, 426-431
- TYNE, J. (2003). Crecimiento y desarrollo en la vida adulta. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Eds.) *Promoción y Desarrollo de prácticas inclusivas* (pp. 325-339). Madrid: EOS.
- UNDERWOOD (2004). The case for inclusive education as a social determinant of health. *Presentation at Monk Centre, University of Toronto*.
- UNESCO (1977). *La Educación Especial*. Situación actual y tendencias en la investigación. Salamanca: Sígueme.
- UNESCO (1988). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: UNESCO/Santillana. Recuperado de [http://www.uned.es/reec/pdfs/04-1998/14\\_unesco.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/04-1998/14_unesco.pdf)
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer*

- las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/marco\\_jomtien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf) (24/08/2009)
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO/MEC. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO (1995). *Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/MEC Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>
- UNESCO (1996). *Inclusive schools and community support programmes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para Todos*. Dakar, Segegal. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO (2001). *Open file on Inclusive Education: support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Documento de referencia de las conclusiones y recomendaciones de la 48.<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Educación (CIE). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>
- VALENTINI, N. C. & RUDISILL, M. E (2004). Motivational climate, motor-skill development and perceived competence: Two studies of developmental delayed kindergarten children. An inclusive mastery climate intervention and the motor development of children with and without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 330-347. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2006000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000200006)
- VALLESPIR, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), 36, 45-56.
- VELÁZQUEZ-CALLADO, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- VERD, J. M. y LÓPEZ, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *EMPIRIA (Revista de Metodología de Ciencias Sociales)*, 16, 13-42. Recuperado de <http://www.hugoperezidiart.com.ar/tallerdetesis-pdf/103-verd-lopez.pdf>
- VERDERBER, J., RIZZO, T. L. & SHERRILL, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 26-45.
- VERDUGO, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25(5), 5- 24.
- VERDUGO, M. A. (1989). *La integración, personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- VERDUGO, M. A. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades

- educativas especiales. *Siglo Cero*, 31(3), 5-10.
- VERDUGO, M. A. (2003). Analisis de la definicion de discapacidad intelectual de la Asociacion Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 5-19.
- VERGARA, J. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. *ESE*, 2, 129-143. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209.pdf>
- VICIANA, J. (1996) *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis inédita de doctorado. Granada: Universidad de Granada.
- VICKERMAN, P., HAYES, S. & WHETHERLY (2003). Special educational needs and National Curriculum Physical education. En S. Hayes, & G. Stidder (Ed.), *Equity and inclusión in Physical Education and Sports* (pp. 47-62). London: Routledge
- 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. Recuperado de <http://epe.sagepub.com/content/13/3/385.abstract>
- VICKERMAN, P. & KIM, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.
- VICKERMAN, P. & BLUNDELL, M. (2012). English Learning Support Assistants' Experiences of Including Children with Special Educational Needs in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 143-156.
- VISLIE, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- VITELLO, S. J., & MITHAUG, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VLACHOU, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- VOGLER, E. W., KORANDA, P. & ROMANCE, T. (2000): Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*. Human Kinetics Publishers, 17(2), 161-175. Recuperado de <http://www.getcited.org/pub/103338344>
- WALDRON, N. & COLE, C. (1999). *The academic progress of students in inclusive and traditional settings*. Research report for the Indiana Department of Education, Division of Special Education. Indianapolis.
- WARNOCK, M. (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of enquiry into the education of the handicapped children and Young people. London: HMSO.
- WARNOCK, M. (1990). Informe sobre Necesidades Educativas Especiales. *Siglo Cero*, 130, 12-24. Madrid.
- WATKINS, D. & DHAWAN, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 455-562.
- WATKINS, K. (1991). *Validity in action research*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

- WEHMEYER, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 5-16.
- WEHMEYER, M. L. (1999). Self-determination for youth with significant disabilities: From theory to practice. In L. E. Powers, G. H. S. Singer & J. A. Sowers (Eds.), *Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 115-134). Baltimore: P. H. Brookes.
- WEHMEYER, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. In L. M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation* (Vol. 24, pp. 1-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- WELFORD, A. T. (1976). *Skilled performance: Perceptual and motor skills*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- WERNECK, C. (2003). *Manual de Mídia Legal. Comunicadores pela inclusao*. Río de Janeiro: WVA Editora, p. 17. Recuperado de <http://store-escoladegente.locasite.com.br/loja/pdf/mml1.pdf>
- WITTROCK, M. C. (1989). *La investigación sobre la enseñanza, I. Enfoques, teoría y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WOLCOTT, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. In M. D. Lecompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 3-52). Nueva York: Academic Press.
- WOLFENBERGER, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.
- WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WORRAL, N. et al. (1988). Children's reciptocations of teacher evaluations. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 78-88
- YADAROLA, M. E. (2006). *Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva*. Boletín Electrónico de IntegraRed.  
Publicado en [http://www.integrated.org.ar/links\\_internos/06/notas/04/index.asp](http://www.integrated.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp)  
Recuperado de <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/orghosp/educinclusiva.pdf>
- YATES, A. (1978). El futuro de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 258-259, 5-13.
- YIN, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods (4.ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- YOUNG, K. S. (2008). Physical and social organization of space in a combined credential programme: implications for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5), 477-495
- YSEWIJN, P. (1996). *GT: Software for Generalizability Studies*. Manuscrito no publicado.
- ZABALZA, M. A. (1999). La atención escolar a la diversidad. *Actas Congreso Internacional sobre nuevas Orientaciones en la atención a la diversidad*. Santiago de Compostela.  
Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector>
- ZANANDREA, M. & RIZZO, T. (1998). Attitudes of undergraduate physical education majors in brazil toward teaching students with disabilities. *Perceptual Ans Motor Skills*, 86, 699-706.
- ZUCCHI, D. G (2004). La dialéctica de la inclusión/exclusión en las prácticas corporales. Una aproximación crítica al problema. *Revista digital ef.deportes.es*, 77.

Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd77/inclus.htm>

- ZUCCHI, D. G. (2003a). El Alumno con discapacidad en la clase de Educación Física: ¿torpeza motora o diversidad de movimientos? *Efdeportes.com*, 57.
- ZUCCHI, D. G. (2003b). Las representaciones sociales de los profesores de Educación Física en relación a los alumnos con discapacidad motora integrados en la escuela común. Tesis de maestría. Argentina: Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- ZULAIKA, L. M. (1999). La Educación Física y la mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de psicodidáctica*, 8, 101-120.
- ZULAIKA, L. M. (2002). Educación física y autoconcepto: análisis relacionales y eficiencia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico. *Apunts: Educación física y deportes*, 67, 114.
- ZULAIKA, L. M. (2004). Mejora del autoconcepto desde el área de Educación Física. Propuestas didácticas para la intervención. *Actas del III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte: Las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el marco de la convergencia europea*. Valencia.

# X. ANEXOS

X.1. Índice de tablas y figuras

X.2. Siglas y acrónimos

X.3. Otros documentos

## X.1. ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

---

### I. Introducción:

Figura I.1: Orden cronológico de los distintos momentos relacionados con la investigación.....	7
Figura I.2: Ubicación de la investigación, según la clasificación de las Ciencias del Deporte (Medina y Delgado, 1997).....	9
Figura I.3: Razones que justifican nuestra investigación. ....	10
Figura I.4: Dimensiones de análisis para valorar la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2002).11	
Figura I.5: Estructura general del informe de investigación.....	14

### II. Marco teórico y fundamentación

Tabla II.1: Algunas investigaciones relevantes relacionadas con la inclusión educativa.....	28
Tabla II.2: Algunas investigaciones relevantes vinculadas a la integración en EF. ....	34
Tabla II.3: Investigaciones relevantes vinculadas a la inclusión en EF (período 1986-2012). ....	58
Tabla II.4: Esquema modificado sobre diversas concepciones de los términos: exclusión, integración, segregación e inclusión (Fernández-Enguita, 1998). ....	83
Tabla II.5: Evolución de la concepción sobre la atención a la diversidad. ....	83
Tabla II.6: Modelos de intervención en EE con anterioridad a 1970. ....	86
Tabla II.7: Evolución de la normativa sobre la atención a la diversidad entre 1978 y 1990. ....	91
Tabla II.8: Resumen de artículos básicos sobre la atención a la diversidad en la LOGSE. ....	91
Tabla II.9: Modalidades de escolarización. ....	96
Tabla II.10: Medidas atención a la diversidad (Arnáiz, 2003, p. 128) ....	96
Tabla II.11: Niveles de concreción curricular, modificado de González Manjón (1993).....	96
Tabla II.12: Concreciones educativas de la LOE sobre la atención a la diversidad.....	99
Tabla II.13: Evolución de algunas categorías terminológicas relacionadas con la discapacidad (modificada de Tomlinson,1982; cit. Marchesi, 2004a, p. 22-24). ....	102
Tabla II.14: Visión de conjunto de la CIF (OMS, 2001, p. 12). ....	103
Tabla II.15: Educación Especial vs Necesidades Educativas Especiales.....	109
Tabla II.16: Sistema de apoyos (modificado de García, 1990). ....	109
Tabla II.17: Diferencias entre Integración e Inclusión (modificado de Werneck, 2003, p. 16-17). 119	
Tabla II.18: Dimensiones de análisis del concepto de inclusión (Parrilla, 2002). ....	120
Tabla II.19: Concepciones o referentes teóricos sobre la inclusión. ....	120
Tabla II.20: Rasgos o propiedades generales de la inclusión.....	127
Tabla II.21: Los rasgos generales de la inclusión en algunas concepciones de la inclusión.....	128
Tabla II.22: Tipos de diversidad en las escuelas (Zabalza, 1999) ....	143
Tabla II.23: Argumentos a favor y en contra de la inclusión (Zabalza, 1999) ....	144
Tabla II.24: Características organizativas de un centro inclusivo (Parrilla et al., 1997).....	144
Tabla II.25: Algunos aspectos educativos y su relación con diversos modelos de escuela ....	152
Tabla II.26: De la exclusión a la inclusión educativa del alumnado con DM; modificado de Parrilla (2006, p. 128) y Alegre (2005, p. 217). ....	154
Tabla II.27: Indicadores de inclusión (modificado de Alegre, 2005, p. 224).....	154
Tabla II.28: Algunas diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva (modificado de Arnáiz, 2003 y Morña, 2002). ....	155
Tabla II.29: Sistemas educativos y respuesta a la diversidad (modificado de Alegre, 2005) ....	165
Tabla II.30: Normativas sobre atención a la diversidad en el período 1990-2010 en Canarias. Se excluyen las resoluciones. ....	166
Tabla II.31: Modelos de racionalidad, EF y formación del profesorado, modificado de López-Pastor et al. (2003, p. 36) y Gómez-Rijo (2012, p.90) ....	176



Tabla II.32: Análisis comparativo, desde el punto de vista inclusivo, de los Decretos 52/2002 y 127/2007, donde se establece el currículo de EF de Canarias para la ESO.....	188
Tabla II.33: Evolución de las propuestas metodológicas en EF y su relación con la inclusión (modificado de Rechinelli, Porto y Moreira, 2008, p. 305).....	192
Tabla II.34: Prácticas generales y habituales que influyen en la inclusión del alumnado con DM	195
Tabla II.35: Criterios de clasificación de las alteraciones motrices y autores representativos.....	211
Tabla II.36: Dificultades que puede presentar la DM en la práctica y atención educativa.....	205
Tabla II.37: Aspectos a tener en cuenta con respecto al desarrollo general, estilo de aprendizaje y evaluación de la competencia curricular (Toro y Zarco, 1995, pp. 61-64).....	212
Tabla II.38: Distribución del alumnado con DM según origen, etapa educativa y modalidad de escolarización.....	213
Tabla II.39: Algunas investigaciones relacionadas con el autoconcepto físico (1990-2008).....	227
Tabla II.40: Asignaturas vinculadas con la actividad física y deporte adaptado, presentes en los actuales planes de estudio de las universidades españolas (modificado de Reina, 2010).....	238
Tabla II.41: Datos globales comparativos sobre la atención a la diversidad en las antiguas licenciaturas y en los actuales títulos de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.....	242
Tabla II.42: Análisis de algunos planes de estudio universitarios europeos (tomado de Del Villar et al., 2004).....	243
Tabla II.43: Principios y respuestas educativas inclusivas vs no inclusivas (modificado de Ainscow, 1995, 2001a).....	255
Tabla II.44: Niveles generales de organización de la enseñanza, tomado de Jiménez (1997)....	256
Tabla II.45: Estilos de enseñanza agrupados bajo criterios.....	257
Tabla II.46: Informe de seguimiento individual para verificar la inclusión de un alumno con discapacidad (Lieberman y Houston-Wilson, 2002, p. 96-190).....	266
Tabla II.47: Mecanismos del comportamiento motor y su vinculación con el tipo de alteración según la discapacidad (modificado de Ríos, 2005).....	274
Tabla II.48: Criterios de adaptación de las tareas (modificado de Arráez, 1998 y Ríos, 2004)....	276
Tabla II.49: Criterios de adaptación de las tareas, el medio y la metodología.....	277
Figura II.1: Apartados del marco teórico.....	17
Figura II.2: La intervención docente puede mejorar la actitud del alumnado hacia la inclusión.....	54
Figura II.3: Mejora en el autoconcepto no académico frente a los demás.....	54
Figura II.4: Frecuencias de los estudios incluidos en los antecedentes según distintas categorías de análisis: orientación, etapa educativa y dimensiones de análisis.....	67
Figura II.5: Modelo adoptado en la Clasificación Internacional de Discapacidades (CIDDM).....	102
Figura II.6: Un cambio en el modelo de clasificación de la discapacidad (de la CIDDM a la CIF).103	
Figura II.7: Modelo conceptual interactivo de la CIF (modificado de OMS, 2001, p. 21).....	104
Figura II.8: Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Arnáiz, 2003, p. 69).....	111
Figura II.9: Situación de exclusión.....	117
Figura II.10: Situación de segregación.....	117
Figura II.11: Situación de integración.....	117
Figura II.12: Situación de inclusión.....	117
Figura II.13: Aspectos vinculados al concepto de inclusión y su transferencia a la EF.....	129
Figura II.14: Paradigmas predominantes en la investigación educativa vinculados a la integración y a la inclusión.....	131
Figura II.15: Factores de calidad de una escuela inclusiva (Arnáiz, 2003, p. 159).....	137
Figura II.16: Inclusión, equidad y calidad como aspectos relevantes de una escuela inclusiva ...	139
Figura II.17: Factores que condicionan el desarrollo de una escuela inclusiva.....	156

Figura II.18: La inclusión como resultado de la acción educativa y social.....	160
Figura II.19: Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y medidas extraordinarias en la ESO .....	169
Figura II.20: Factores que influyen en la inclusión del alumnado con DM (modificado de Cumellas, 2009) .....	197
Figura II.21: Déficit y discapacidad: acciones educativas (modificado de Puigdemívol, 2009,p. 5)	199
Figura II.22: Evolución del término discapacidad (INSERSO, 1980) .....	199
Figura II.23: Relación de términos vinculados con la diversidad .....	200
Figura II.24: Ejemplos de descriptores de competencia personal del alumnado con DM.....	204
Figura II.25: Barreras para el desarrollo de la inclusión.....	210
Figura II.26: Distribución del alumnado con DM por etapas educativas desde el año 2004/05 hasta la actualidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife.....	214
Figura II.27: Distribución del alumnado con DM, según modalidad de escolarización, desde el curso 2004/05 hasta la actualidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife.....	215
Figura II.28: Distribución del alumnado con DM SCTFE, desde el curso 2004/05.....	215
Figura II.29: Distribución de recursos materiales del alumnado con DM en la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, desde 2004/05 hasta la actualidad.....	216
Figura II.30: Recursos humanos vinculados con el apoyo a la inclusión del alumnado con DM en la provincia de S/C de Tenerife desde el curso 2004 hasta la actualidad.....	216
Figura II.31: Distribución del alumnado con DM en Canarias, por etapas educativas.....	217
Figura II.32: Alumnado con DM de Canarias, según modalidad de escolarización.....	218
Figura II.33: Alumnado con DM en Canarias, atendiendo al origen de la discapacidad.....	218
Figura II.34: Modelo multidimensional del autoconcepto (Shavelson et al.,1976) .....	221
Figura II.35: Alteraciones motrices predominantes en Canarias.....	234
Figura II.36: El escalamiento multidimensional muestra la problemática con la que encuentra el profesorado en la integración del alumnado con DM. ....	234
Figura II.37: Ciclo de aprendizaje de Honey-Mumford (1986). ....	255
Figura II.38: Características estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1994, p. 71-74).....	260
Figura II.39: Posibilidades de combinación entre los distintos estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1994, p. 90).....	260
Figura II.40: Adaptación de las tareas motrices, modificado de Ruiz-Sánchez (1994, p. 46).....	278

## II. Planteamiento del problema y objetivos

Figura III.1: Momentos generales en el proceso de la investigación.....	285
Figura III.2: El problema y los objetivos. Su evolución en el proceso de investigación.....	294

## III. Método

Tabla IV.1: Análisis comparativo entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook y Reichard, 1986, p. 29).....	301
Tabla IV.2: Panorama general de la investigación educativa, modificado de Arnal et al. (1992, p. 43), Bisquerra (2004, p. 81), Koetting (1984, p. 296), Mertens (1998, cit. Pérez-Serrano, 2003, p. 211), Pérez-Serrano (2003, p. 212) y Sparkes (1992, p. 30).....	308
Tabla IV.3: Algunas ventajas e inconvenientes de la investigación-acción colaborativa (Devis, 1996, p.75).....	319
Tabla IV.4: Contenidos desarrollados en las sesiones del SCIA .....	322
Tabla IV.5: Perfil del profesorado participante en nuestra investigación .....	339
Tabla IV.6: Datos sobre el género.....	340
Tabla IV.7: Datos sobre el nivel. ....	340
Tabla IV.8: Datos sobre la edad del alumnado. ....	341

Tabla IV.9: Datos de los grupos.....	341
Tabla IV.10: Datos de los centros .....	342
Tabla IV.11: Resumen de participantes en la investigación.....	342
Tabla IV.12: Casos con DM que han formado parte de nuestro estudio. ....	346
Tabla IV.13: Técnicas e instrumentos de recogida de datos de la investigación .....	352
Tabla IV.14: Criterios de rigor de las metodologías de investigación (adaptado de Del Rincón et al., 1995, p. 216). ....	353
Tabla IV.15: Dimensiones del cuestionario de opinión. ....	358
Tabla IV.16: Índices de bondad de ajuste del modelo de la EPI.....	361
Tabla IV.17: Dimensiones del cuestionario de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999).....	365
Tabla IV.18: Alpha de Cronbach para cada una de las dimensiones del cuestionario de autoconcepto. ....	368
Tabla IV.19: Instrumento de observación para el estudio de las estrategias didácticas que posibiliten la inclusión del alumnado con DM en la materia de EF. ....	370
Tabla IV.20: Subcategoría INOB.....	372
Tabla IV.21: Subcategoría VACI. ....	372
Tabla IV.22: Subcategoría INAC. ....	373
Tabla IV.23: Subcategoría ACTI. ....	373
Tabla IV.24: Subcategoría ESE1. ....	374
Tabla IV.25: Subcategoría ESE2. ....	375
Tabla IV.26: Subcategoría ESE3. ....	375
Tabla IV.27: Subcategoría PAS1. ....	376
Tabla IV.28: Subcategoría PAS2. ....	376
Tabla IV.29: Subcategoría FIN1.....	377
Tabla IV. 30: Subcategoría FIN2.....	378
Tabla IV.31: Subcategoría ISO1. ....	378
Tabla IV.32: Subcategoría ISO2. ....	379
Tabla IV.33: Subcategoría ISO3. ....	379
Tabla IV.34: Subcategoría APIN. ....	380
Tabla IV.35: Subcategoría APER.....	381
Tabla IV.36: Subcategoría ESPA.....	381
Tabla IV.37: Subcategoría COMU.....	382
Tabla IV. 38: Subcategoría MOTR.....	382
Tabla IV.39: Subcategoría MATE.....	382
Tabla IV.40: Subcategoría ESCO. ....	383
Tabla IV.41: Subcategoría ESMO. ....	383
Tabla IV.42: Subcategoría ESMA. ....	384
Tabla IV.43: Subcategoría COMO. ....	384
Tabla IV. 44: Subcategoría COMA.....	385
Tabla IV.45: Subcategoría MOMA. ....	385
Tabla IV.46: Subcategoría ECMO.....	386
Tabla IV.47: Subcategoría ECMA. ....	386
Tabla IV.48: Subcategoría EMMA.....	387
Tabla IV.49: Subcategoría COMM. ....	387
Tabla IV.50: Subcategoría ECMM.....	388
Tabla IV.51: Subcategoría API1.....	388
Tabla IV.52: Subcategoría API2.....	389
Tabla IV.53: Instrumento general de observación.....	390
Tabla IV.54: Sistema de categorías para el análisis cualitativo de los datos.....	406
Tabla IV.55: Definición de las categorías temáticas. ....	408

Figura IV.1: Aspectos sobre los que se ha estructurado la investigación educativa (Bartolomé, 1992) .....	298
Figura IV. 2: Los paradigmas de investigación y su vinculación con el <i>para qué</i> investigar .....	302
Figura IV.3: La complementariedad paradigmática como propuesta en la investigación educativa .....	303
Figura IV.4: Límites de la investigación educativa (Arnal et al., 1992).....	307
Figura IV.5: Niveles en el discurso de la investigación educativa (Cook y Reichardt,1986).....	309
Figura IV.6: Orientación paradigmática de la investigación. ....	310
Figura IV.7: La integración metodológica como propuesta .....	312
Figura IV.8: Estrategias de investigación utilizadas en esta investigación .....	314
Figura IV.9: La investigación mixed methods como estrategia metodológica.....	314
Figura IV.10: Técnicas de investigación.....	315
Figura IV. 11: La metodología selectiva según el grado de control interno, modificado de Anguera (2011b).....	316
Figura IV.12: Instrumentos de recogida de datos relacionados con la metodología selectiva.....	316
Figura IV.13: Elementos esenciales para el desarrollo del profesorado, cit. Latorre (2003, p. 24).....	317
Figura IV.14: Proceso y momentos de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1998, p. 197)....	318
Figura IV.15: Cualidades de la investigación-acción (Moreira y Torres, 2010, p. 248).....	325
Figura IV.16: Mapa conceptual para estudio de casos, adaptado de Moreira (2002, p. 13), para esta investigación .....	328
Figura IV.17: Complementariedad en el proceso de la metodología observacional (Anguera, 2011a, p. 5).....	330
Figura IV.18: Análisis de datos observacionales en la investigación (adaptado de Anguera, 1992).....	332
Figura IV.19: Diseño observacional de la investigación (adaptado de Anguera, 2007).....	333
Figura IV.20: Orientación cualitativa del análisis de contenido en esta investigación .....	335
Figura IV.21: Porcentaje por género. ....	340
Figura IV.22: Porcentajes por niveles. ....	340
Figura IV.23: Edad y fases del estudio.....	341
Figura IV.24: Distribución de los grupos participantes. ....	341
Figura IV.25: Distribución alumnado por centros. ....	342
Figura IV.26: Alteraciones motrices vinculadas con nuestros casos con DM .....	345
Figura IV.27: Descriptores de competencia personal de nuestros casos con DM.....	347
Figura IV.28: Cronología y proceso de la investigación .....	351
Figura IV.29: Proceso seguido para la elaboración del cuestionario de opinión del alumnado....	357
Figura IV.30: Unidades de análisis del instrumento de observación.....	368
Figura IV.31: Perspectivas de elaboración del instrumento de observación.....	369
Figura IV.32: Criterios del sistema de categorías de esta investigación.....	371
Figura IV.33: Otros criterios presentes en el sistema de categorías.....	373
Figura IV.34: Categorías y subcategorías vinculadas con el criterio exclusión .....	377
Figura IV.35: Categorías y subcategorías vinculadas con el criterio de integración.....	380
Figura IV.36: Categorías y subcategorías vinculadas con el criterio de inclusión. ....	389
Figura IV.37: Estructura jerárquica del instrumento de observación utilizado. ....	391
Figura IV.38: Programas informáticos utilizados tanto en la recogida (Math Vision Premium) como en el análisis de la calidad de los datos (SAS y GT) .....	392
Figura IV.39: Proceso de fiabilidad en nuestra investigación.....	396
Figura IV.40: Ecuación funcional de la observación (Anguera et al., 2000).....	399
Figura IV.41: Instrumento para el análisis de contenido en esta investigación.....	401
Figura IV.42: Imagen de la segmentación y codificación en el programa Atlas.ti 6.2 .....	403
Figura IV.43: Algunas características del sistema categorial considerado en este estudio.....	404

Figura IV.44: Esquema general del proceso de análisis de contenido .....	406
Figura IV.45: Criterios del sistema de categorías para el análisis de los datos cualitativos. ....	407
Figura IV.46: Criterios de rigor de la investigación educativa (Guba, 1989, p. 153).....	410

## V. Resultados

Tabla V.1: Prueba de muestras relacionadas, teniendo en cuenta las dimensiones de la EPI ...	415
Tabla V.2: Resultados de la <i>Prueba t</i> de muestras relacionadas .....	416
Tabla V.3: Relación de ítems con mayor significación estadística dentro de cada dimensión, teniendo en cuenta las dos fases de la investigación. ....	416
Tabla V.4: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 10 de la EPI.....	417
Tabla V.5: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 2 de la EPI.....	417
Tabla V.6: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 7 de la EPI.....	418
Tabla V.7: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 14 de la EPI.....	418
Tabla V.8: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 17 de la EPI.....	419
Tabla V.9: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 6 de la EPI.....	419
Tabla V.10: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 8 de la EPI.....	420
Tabla V.11: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 16 de la EPI.....	420
Tabla V.12: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 20 de la EPI.....	421
Tabla V.13: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 9 de la EPI.....	421
Tabla V.14: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 11 de la EPI.....	422
Tabla V.15: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 12 en la EPI.....	422
Tabla V.26: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 15 de la EPI.....	423
Tabla V.17: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 19 de la EPI.....	423
Tabla V.18: Frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 21 de la EPI.....	424
Tabla V.19: Coeficientes Chi-cuadrado de Pearson para los pares más significativos. ....	425
Tabla V.20: Prueba de muestras relacionadas, para las dimensiones del autoconcepto .....	426
Tabla V.21: Prueba <i>t</i> para muestras relacionadas de los distintos pares de ítems del cuestionario de autoconcepto AF5 en sus dos fases de aplicación. ....	427
Tabla V.22: Relación de ítems con significación estadística dentro de cada dimensión, <i>t</i> eniendo en cuenta las dos fases de la investigación. ....	427
Tabla V.23: Prueba de muestras relacionadas, para las distintas dimensiones del autoconcepto en el alumnado con DM. ....	430
Tabla V.24: Prueba <i>t</i> para muestras relacionadas de los distintos pares de ítems del cuestionario de autoconcepto AF5 en sus dos fases de aplicación, para los casos con DM. ....	430
Tabla V.25: Relación de ítems con significación estadística, considerando las fases del estudio	431
Tabla V.26: Puntuaciones de los ítems correspondientes a la dimensión física en los casos con DM .....	432
Tabla V.27: Análisis GLM: Diseño SCX/O. ....	435
Tabla V.28: Coeficientes de generalizabilidad para el modelo SCX/O. ....	435
Tabla V.29: Análisis GLM a partir de un diseño SCX/M.....	436
Tabla V.30: Coeficientes de generalizabilidad para el modelo SCX/M. ....	436
Tabla V.31: Coeficientes de generalizabilidad absoluto y relativo correspondientes a los distintos modelos analizados (Caso DM, Criterio, Fase, Nivel, Centro, Profesor).....	437
Tabla V.32: Resumen de la evolución de la intervención docente por fases .....	438
Tabla V.33: Segmentos de actividad e inactividad motriz en las fases A y B .....	439
Tabla V.34: Modelo centro caso fase criterio (E,D,F,C), teniendo en cuenta la <i>frecuencia</i> de aparición de las conductas. ....	440
Tabla V.35: Modelo centro caso fase criterio (EAF), considerando la duración.....	441
Tabla V.36: Porcentaje de frecuencia y duración de las conductas observadas en casos DM. ..	442

Tabla V.37: Datos globales de porcentajes de caso x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.....	443
Tabla V.38: Porcentajes de casos x criterios .....	448
Tabla V.39: Modelo nivel fase criterio (N,F,C), teniendo en cuenta la <i>frecuencia</i> de aparición de las conductas .....	453
Tabla V.40: Modelo nivel fase criterio (NFC) teniendo en cuenta la duración de las conductas. .	454
Tabla V.41: Porcentaje de frecuencia y duración de las conductas observadas en cada nivel....	455
Tabla V.42: Datos globales de porcentajes de nivel x fase x criterio, con la duración.....	456
Tabla V.43: Puntuaciones z para cada uno de los niveles teniendo en cuenta la duración. ....	457
Tabla V.44: Datos globales de porcentajes de nivel x fase x criterio, con la <i>frecuencia</i> .....	457
Tabla V.45: Puntuaciones z para cada nivel, teniendo en cuenta la frecuencia. ....	461
Tabla V.46: Modelo ciclo fase criterio (IFC), considerando la frecuencia. ....	464
Tabla V.47: Modelo ciclo fase criterio (IFC) teniendo en cuenta la duración de las conductas ....	464
Tabla V.48: Duración y frecuencia de la evolución del alumnado con DM por ciclos. ....	465
Tabla V.49: Porcentajes de ciclo x fase x criterio, relacionados con la duración .....	466
Tabla V.50: Puntuaciones z para cada uno de los ciclos, teniendo en cuenta la duración.....	467
Tabla V.51: Datos globales de porcentajes de ciclo x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.....	469
Tabla V.52: Puntuaciones z para cada ciclo, teniendo en cuenta la frecuencia. ....	469
Tabla V.53: Modelo centro fase criterio (E, F, C), teniendo en cuenta la <i>frecuencia</i> .....	472
Tabla V.54: Modelo centro fase criterio (EFC) teniendo en cuenta la duración de las conductas.	472
Tabla V.55: Porcentaje de frecuencia y duración de las conductas por centro y en las dos fases	473
Tabla V.56: Porcentajes de centro x fase x criterio, relacionados con la frecuencia .....	474
Tabla V.57: Puntuaciones z para la variable centro, con la frecuencia.....	475
Tabla V.58: Porcentajes de centro x fase x criterio, relacionados con la duración .....	478
Tabla V.59: Puntuaciones z para cada centro, teniendo en cuenta la duración. ....	479
Tabla V.60: Modelo centro fase criterio (P, F, C), teniendo en cuenta la <i>frecuencia</i> .....	481
Tabla V.61: Modelo centro fase criterio (P, F, C) teniendo en cuenta la duración.....	482
Tabla V.62: Porcentaje de la evolución inclusiva del alumnado con DM en las dos fases, teniendo en cuenta la intervención docente. ....	483
Tabla V.63: Datos globales de porcentajes de profesor x fase x criterio, con la frecuencia .....	484
Tabla V.64: Datos globales de porcentajes de profesor x fase x criterios con la duración. ....	488
Tabla V.65: Terminología empleada sobre la credibilidad de la investigación.....	493
Tabla V.66: Matriz descriptiva correspondiente al SCIA .....	524
Figura V.1: Porcentajes comparados del ítem 10, teniendo en cuenta las fases .....	417
Figura V.2: Porcentajes comparados del ítem 2, teniendo en cuenta las fases.....	417
Figura V.3: Porcentajes comparados del ítem 7, teniendo en cuenta las fases.....	418
Figura V.4: Porcentajes comparados del ítem 14, teniendo en cuenta las fases.....	418
Figura V.5: Porcentajes comparados del ítem 17, teniendo en cuenta las fases.....	419
Figura V.6: Porcentajes comparados del ítem 6, teniendo en cuenta las fases.....	419
Figura V.7: Porcentajes comparados del ítem 8, teniendo en cuenta las fases.....	420
Figura V.8: Porcentajes comparados del ítem 16, teniendo en cuenta las fases.....	420
Figura V.9: Porcentajes comparados del ítem 20, teniendo en cuenta las fases.....	421
Figura V.10: Porcentajes comparados del ítem 9, teniendo en cuenta las fases.....	421
Figura V.11: Porcentajes comparados del ítem 11, teniendo en cuenta las fases.....	422
Figura V.12: Porcentajes comparados del ítem 12, teniendo en cuenta las fases.....	422
Figura V.13: Porcentajes comparados del ítem 15, teniendo en cuenta las fases.....	423
Figura V.14: Porcentajes comparados del ítem 19, teniendo en cuanta las fases.....	423
Figura V.15: Porcentajes comparados del ítem 21, teniendo en cuenta las fases.....	424

Figura V.16: Evolución del autoconcepto de toda la muestra en la dimensión física. ....	429
Figura V.17: Evolución de la media de puntuaciones directas del autoconcepto con relación a toda la muestra participante en el estudio. ....	429
Figura V.18: Evolución del autoconcepto académico en los casos con DM. ....	432
Figura V.19: Evolución del autoconcepto físico en los casos con DM. ....	432
Figura V.20: Evolución de la media del autoconcepto en el alumnado con DM. ....	433
Figura V.21: Porcentaje de intervenciones docentes inclusivas, integradoras y exclusivas, teniendo en cuenta las dos fases analizadas ....	438
Figura V.22: porcentajes de caso x fase x criterio, relacionados con la frecuencia.....	443
Figura V.23: Participación excluyente, según la frecuencia. ....	444
Figura V.24: Participación integradora, según la frecuencia. ....	444
Figura V.25: Participación inclusiva, según la frecuencia. ....	444
Figura V.26: Influencia de <i>otros criterios</i> , según la frecuencia.....	444
Figura V.27: Participación de C1, según criterios y frecuencia. ....	445
Figura V.28: Participación de C2, según criterios y frecuencia.....	445
Figura V.29: Participación de C2, según criterios y frecuencia. ....	445
Figura V.30: Participación de C4, según criterios y frecuencia. ....	446
Figura V.31: Participación de C5, según criterios y frecuencia. ....	446
Figura V.32: Participación de C6, según criterios y frecuencia. ....	446
Figura V.33: Participación de C7, según criterios y frecuencia. ....	447
Figura V.34: Participación de C8, según criterios y frecuencia. ....	447
Figura V.35: Participación de C9, según criterios y frecuencia. ....	447
Figura V.36: Datos globales de porcentajes de los casos x criterios, con la duración.....	448
Figura V.37: Participación excluyente, con la duración.....	449
Figura V.38: Participación integradora, con la duración.....	449
Figura V.39: Participación inclusiva, con la duración. ....	449
Figura V.40: Influencia de <i>otros criterios</i> , con la duración.....	449
Figura V.41: Participación de C1, con la duración. ....	450
Figura V.42: Participación de C2, con la duración. ....	450
Figura V.43: Participación de C3, con la duración. ....	450
Figura V.44: Participación de C4, con la duración. ....	451
Figura V.45: Participación de C5, con la duración. ....	451
Figura V.46: Participación de C6, con la duración. ....	451
Figura V.47: Participación de C7, con la duración. ....	454
Figura V.48: Participación de C8, con la duración. ....	454
Figura V.49: Participación de C9, con la duración .....	454
Figura V.50: Porcentajes de nivel x fase x criterio, relacionados con la <i>duración</i> .....	456
Figura V.51: Duración en exclusión, según niveles. ....	457
Figura V.52: Duración en integración, según niveles. ....	458
Figura V.53: Duración en inclusión, según niveles. ....	458
Figura V.54: Duración del nivel 1 (1.º ESO), según criterios.....	458
Figura V.55: Duración del nivel 2 (2.º ESO), según criterios.....	459
Figura V.56: Duración del nivel 3 (3.º ESO), según criterios.....	459
Figura V.57: Duración del nivel 4 (4.º ESO), según criterios.....	459
Figura V.58: Porcentajes de nivel x fase x criterio, relacionados con la <i>frecuencia</i> .....	460
Figura V.59: Frecuencia en exclusión, según niveles. ....	461
Figura V.60: Frecuencia en integración, según niveles. ....	461
Figura V.61: Frecuencia en inclusión, según niveles. ....	462
Figura V.62: Frecuencia del nivel 1 (1.º ESO), según criterios. ....	462
Figura V.63: Frecuencia del nivel 2 (2.º ESO), según criterios. ....	462

Figura V.64: Frecuencia del nivel 3 (3.º ESO), según criterios. ....	463
Figura V.65: Frecuencia del nivel 4 (4.º ESO), según criterios. ....	463
Figura V.66: Porcentajes de ciclo x fase x criterio, relacionados con la duración. ....	466
Figura V.67: Duración en exclusión, por ciclos. ....	467
Figura V.68: Duración en integración, por ciclos. ....	467
Figura V.69: Duración en inclusión, por ciclos. ....	468
Figura V.70: Duración del ciclo 1 (1.º y 2.º ESO), según criterios. ....	468
Figura V.71: Duración del ciclo 2 (3.º y 4.º ESO), según criterios. ....	468
Figura V.72: Porcentajes de ciclo x fase x criterio, relacionados con la frecuencia. ....	469
Figura V.73: Frecuencia en exclusión, por ciclos. ....	470
Figura V.74: Frecuencia en integración, por ciclos. ....	470
Figura V.75: Frecuencia en inclusión, por ciclos. ....	470
Figura V.76: Frecuencia del ciclo 1 (1.º y 2.º ESO), según criterios. ....	471
Figura V.77: frecuencia del ciclo 2 (3.º y 4.º ESO), según criterios. ....	471
Figura V.78 Porcentajes de centro x fase x criterio, relacionados con la frecuencia. ....	475
Figura V.79: Frecuencia en exclusión, según centros. ....	476
Figura V.80: Frecuencia en integración, según centros. ....	476
Figura V.81: Frecuencia en inclusión, según centros. ....	476
Figura V.82: Frecuencia del centro 1, según criterios. ....	477
Figura V.83: Frecuencia del centro 2, según criterios. ....	477
Figura V.84: Frecuencia del centro 3, según criterios. ....	477
Figura V.85: Porcentajes de centro x fase x criterio, relacionados con la duración. ....	478
Figura V.86: Duración en exclusión, según centros. ....	479
Figura V.87: Duración en integración, según centros. ....	479
Figura V.88: Duración en inclusión, según centros. ....	480
Figura V.89: Duración del centro 1, según criterios. ....	480
Figura V.90: Duración del centro 2, según criterios. ....	480
Figura V.91: Duración del centro 3, según criterios. ....	480
Figura V.92: Porcentajes de profesor x fase x criterio, relacionados con la frecuencia. ....	484
Figura V.93: Intervenciones excluyentes, según la frecuencia. ....	485
Figura V.94: Intervenciones integradoras, según la frecuencia. ....	486
Figura V.95: Intervenciones inclusivas, según la frecuencia. ....	486
Figura V.96: Frecuencia de P1, según criterios. ....	486
Figura V.97: Frecuencia de P2, según criterios. ....	486
Figura V.98: Frecuencia de P3, según criterios. ....	487
Figura V.99: Frecuencia de P4, según criterios. ....	487
Figura V.100: Frecuencia de P5, según criterios. ....	488
Figura V.101: Frecuencia de P6, según criterios. ....	488
Figura V.102: Porcentajes de profesor x fase x criterio, relacionados con la duración. ....	489
Figura V.103: Intervenciones excluyentes, según la duración. ....	490
Figura V.104: Intervenciones integradoras, según la duración. ....	490
Figura V.105: Intervenciones inclusivas, según la duración. ....	490
Figura V.106: Duración de P1, según criterios. ....	491
Figura V.107: Duración de P2, según criterios. ....	491
Figura V.108: Duración de P3, según criterios. ....	491
Figura V.109: Duración de P4, según criterios. ....	492
Figura V.110: Duración de P5, según criterios. ....	492
Figura V.111: duración de P6, según criterios. ....	492
Figura V.112: Porcentaje de propuestas docentes del SCIA vinculadas con las principales dimensiones y categorías de análisis. ....	495



Figura V.113: Porcentaje de propuestas docentes realizadas en el SCIA, según criterios .....	496
Figura V.114: Porcentaje de propuestas docentes teniendo en cuenta los criterios y las sesiones del SCIA.....	496
Figura V.115: Evolución del porcentaje de propuestas excluyentes, integradoras e inclusivas a lo largo de las sesiones del SCIA .....	497
Figura V.116: Porcentaje de propuestas docentes y vinculadas a las distintas categorías.....	497
Figura V.117: Resultados de las propuestas docentes en el SCIA, considerando los criterios... ..	498
Figura V.118: Relaciones de asociación de la red conceptual de las categorías correspondientes al SCIA.....	529
Figura V.119: Relaciones de asociación y contradicción entre los 5 criterios o dimensiones consideradas en nuestro sistema de categorías cualitativo .....	530
Figura V.120: Red conceptual general, considerando los criterios y las categorías.....	531

## VI. Discusión y consideraciones finales

Tabla VI.1: Análisis comparativo de la participación del alumnado con DM, teniendo en cuenta la observación sistemática y el análisis de contenido.....	546
Tabla VI.2: Análisis comparativo de la intervención docente, teniendo en cuenta la observación sistemática y el análisis de contenido.....	549
Tabla VI.3: Comparación entre los criterios de observación sistemática y las dimensiones principales del sistema de categorías cualitativo del análisis de contenido. ....	554
Tabla VI.4: Evolución de la intervención docente teniendo en cuenta las fases en las que se ha desarrollado la investigación.....	558
Tabla VI.5: Frecuencias y porcentajes de los estilos de aprendizajes predominantes en el grupo de docentes participantes, en los distintos momentos del SCIA. ....	572
Tabla VI.6: Estilos de aprendizaje, dificultades y mejoras en nuestra investigación.....	574
Figura VI.1: El proceso de triangulación como base para la discusión en nuestra investigación .	535
Figura VI.2: Claves didácticas a tener en cuenta en la configuración de un modelo didáctico inclusivo en nuestra investigación. ....	542
Figura VI.3: Proceso seguido para valorar la participación inclusiva del alumnado con DM.....	543
Figura VI.4: Relación entre la intervención docente y la participación del alumnado con DM según criterios.....	550
Figura VI.5: Mejora del autoconcepto y la percepción del grupo sobre la inclusión después del SCIA.....	564
Figura VI.6: El sistema de categorías cualitativo como herramienta para el análisis y la reflexión docente. ....	566
Figura VI.7: Desplazamiento del perfil del profesorado (individual y grupal), teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje (Alonso y otros, 1994). P1, P2, P3, P4, P5 y P6 corresponden a los casos de profesorado estudiados. ....	573
Figura VI.8: La apertura didáctica de la tarea y las estrategias inclusivas como factor principal del cambio docente hacia la inclusión. ....	574
Figura VI.9: Distintos modelos didácticos, tareas y estructuras de racionalidad predominantes en las dos fases de la investigación, mediatizadas por el SCIA.....	576
Figura VI.10: Relación entre los resultados de las distintas técnicas de investigación utilizadas en las dos fases de la investigación. ....	577
Figura VI.11: El SCIA constituyó un marco de reflexión fundamental para el cambio docente.....	578


## X.2. SIGLAS Y ACRÓNIMOS

---

AAC	Adaptaciones de Acceso al Currículo
AC	Adaptación Curricular
ACI	Adaptación Curricular Individualizada
ACUS	Adaptación Curricular Significativa
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
ALCAIN	Altas Capacidades Intelectuales
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOC	Boletín Oficial de Canarias
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica
CEIP	Centro de Educación Infantil y Primaria
CEE	Centros de Educación Especial
CIDDM	Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud
CNREE	Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial
DM	Discapacidad Motriz
DEA	Dificultades Específicas de Aprendizaje
EADSNE	Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales
ECOPHE	Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EE	Educación Especial
EF	Educación Física
EFA	Educación Física Adaptada
EGB	Educación General Básica
EOEP	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
EPI	Encuesta de Percepción sobre la Inclusión
EPA	Encuesta de Percepción del Autoconcepto
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
IES	Instituto de Educación Secundaria
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
INEE	Instituto Nacional de Educación Especial
INSERSO	Instituto Nacional de Servicios Sociales de España
INTARSE	Incorporación Tardía al Sistema Educativo
LISMI	Ley de Integración Social de los Minusválidos
LOCE	Ley Orgánica de Calidad Educativa
LOE	Ley Orgánica de Educación
LODE	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
LGE	Ley General de Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación
LOPEG	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
PDI	Programa de Desarrollo Individual
PT	Pedagogía Terapéutica
SCIA	Seminario Colaborativo de Investigación-Acción
TDAH	Trastornos por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad
TGC	Trastornos graves de conducta
TGD	Trastornos Generales del Desarrollo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación
UNICEF	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia

### X.3. OTROS DOCUMENTOS

#### X.3.1. Licencia por estudios retribuida por investigación

 <p><b>Gobierno de Canarias</b></p>	<p>Consejería de Educación, Cultura y Deportes Dirección General de Personal</p>	<p>Figura en el libro de Resoluciones del Director General de Personal</p> <p style="text-align: center;">29 AGO. 2005</p> <p>Nº 3.721 Folios Las Palmas Gran Canaria.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**RESOLUCIÓN DE 25 DE AGOSTO DE 2005, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PERSONAL POR LA QUE SE CONCEDE LICENCIA POR ESTUDIOS, CON RETRIBUCIÓN, A D. JORGE MIGUEL FERNÁNDEZ CABRERA.**

De conformidad con la Ley 2/87, de 30 de marzo (BOC del 3 de abril) de la Función Pública Canaria, la Orden de 29 de marzo de 1993 (BOC del 7 de abril), que establece el régimen de concesión de las licencias por estudios para funcionarios docentes, y la Resolución de 12 de mayo de 2005, de la Dirección General de Personal por la que se convocan licencias retribuidas por estudios destinadas a docentes de los niveles no universitarios (B.O.C. de 27).

Publicada en los tabloneros de anuncios de las Direcciones Territoriales e Insulares de Educación la Resolución de 29 de julio de 2005, de esta Dirección General, por la que se conceden licencias por estudios, con retribución a los aspirantes seleccionados

En uso de las atribuciones conferidas por el Decreto 305/91 esta Dirección General de personal RESUELVE, conceder licencia por estudios retribuida, para la realización del proyecto de investigación presentado para participar en esta convocatoria, en los términos y condiciones definidos la citada resolución de 12 de mayo de 2005, a:

**APELLIDOS Y NOMBRE: FERNÁNDEZ CABRERA, JORGE MIGUEL D.N.I.: 42088337Q**  
**CUERPO: Maestros**  
**CENTRO DE DESTINO/SERVICIO: CEIP María Isabel Sarmiento**


Desde el **1 de septiembre de 2005 al 31 de julio de 2006.**

Una vez finalizada dicha licencia, el interesado deberá presentar antes del 15 de septiembre de 2006, en la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, un Memoria global del trabajo desarrollado.

El tiempo de permanencia en situación de licencia por estudios se considerará a efectos administrativos como prestado en situación de servicio activo.

Contra la presente Resolución, que pone fin a la vía administrativa, cabe Recurso potestativo de Reposición ante la Dirección General de Personal, a interponer en el plazo de un mes desde su notificación, o Recurso Contencioso Administrativo ante el Juzgado Contencioso-Administrativo que corresponda a interponer en el plazo de dos meses desde su notificación, sin perjuicio de cualquier otro que pudiera interponerse.

Las Palmas de Gran Canaria, a 25 de agosto de 2005.




**EL DIRECTOR GENERAL DE PERSONAL**

*José Manuel Hernández Borges*

Avda. Primero de Mayo, nº 11  
 35071 Las Palmas de Gran Canaria  
 Tfno: 928 45 51 00 Fax: 928 45 51 77

**X.3.2. Certificación de la coordinación del Grupo de Trabajo: “La inclusión del alumnado con discapacidad motriz”**

 <b>Gobierno de Canarias</b>	Consejería de Educación, Cultura y Deportes Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa	<b>REGISTRO DE CERTIFICADOS</b>
		Número: <b>5575/06</b>
		Fecha: <b>20/07/06</b>

JAVIER GARCÍA JIMÉNEZ, JEFE DEL NEGOCIADO DE CENTROS DEL PROFESORADO Y PROGRAMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS,

**CERTIFICA:**

Que según datos que obran en esta Dirección General,

**JORGE MIGUEL FERNÁNDEZ CABRERA**


con D.N.I. n.º 42088337Q ha participado, durante el curso 2005/2006, en la actividad de formación del profesorado que se detalla, organizada por el Centro del Profesorado que se indica, con un total de **30 horas**.

Actividad: **GRUPO DE TRABAJO: “LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ”**

En calidad de: **Coordinador**


CEP: **SANTA CRUZ DE TENERIFE**

Y para que conste, firmo el presente en Las Palmas de G.C. a 20 de julio de 2006.




C/ León y Castillo, nº 57 Edf. Mapfre-Guanarteme, Planta 4ª 35071 Las Palmas de Gran Canaria Tfno: 928 30 76 00 Fax: 928 38 40 22	C/ José de Zárate y Penichet, nº 4 Edf. Arco Iris 38001 Santa Cruz de Tenerife Tfno: 922 47 78 00 Fax: 922 47 77 46
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- X.3.3. Hace constar que acredita la realización del estudio preliminar de esta tesis llevado a cabo durante el curso escolar 2004/2005 y permiso de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para realizar esta intervención en horario lectivo.**



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA



CENTRO SUPERIOR DE EDUCACION DE LA LAGUNA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

CENTRO SUPERIOR DE EDUCACION, Universidad de La Laguna, Campus Central, C/ Merodio Sánchez, 37, 38204 - La Laguna, TENERIFE. Tel.: 07-34 (922) 31 96 55. Fax: 07-34 (922) 31 96 88.

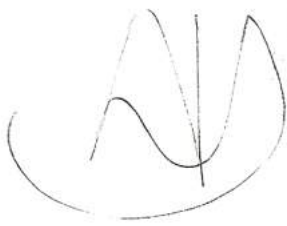
Los doctores **Vicente Navarro Adelantado** y **Francisco Jiménez Jiménez**, Profesores Titulares de Universidad pertenecientes al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de La Laguna,

**HACEN CONSTAR**


Que D. **Jorge Miguel Fernández Cabrera**, profesor de Educación Física con D.N.I. 42.088.337-Q y número de registro personal A45EC4208833746, con destino definitivo en el CEIP "María Isabel Sarmiento" (Valleseco-Santa Cruz de Tenerife), está realizando bajo nuestra supervisión el proyecto de investigación: *"La influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en el Área de Educación Física. Criterios de intervención y su aplicación en la práctica de aula"*, cuyos resultados revertirán en un mayor conocimiento teórico y de recursos didácticos para mejorar la intervención con el alumnado con discapacidad en un contexto de integración educativa.

La fase de intervención de dicho proyecto se está llevando a cabo en el *Centro Preferente de Motóricos IES Benito Pérez Armas* de Santa Cruz de Tenerife, abarcará el segundo y tercer trimestre del curso escolar 2004/05 y la totalidad del curso 2005/06, donde se desarrollará un proceso de investigación-acción colaborativa con el profesorado de Educación Física del Centro.

En La Laguna, a veinte de mayo de 2005.



Fdo.: Dr. Vicente Navarro Adelantado



Dr. Francisco Jiménez Jiménez





GOBIERNO DE CANARIAS  
 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES  
 DIRECCIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN  
 Avenida de Anaga nº 35 4º y 5º planta  
 Edificio de Usos Múltiples 1  
 38001 Santa Cruz de Tenerife

Santa Cruz de Tenerife a, 26 de noviembre de 2004  
 Ngdo. Inf/Prim. II (FI/FG)

### Registro de Salida

FECHA: 30 NOV 2004  
 Número: 025842

#### Destinatario:

C. E. I. P. "M<sup>a</sup>. ISABEL SARMIENTO"  
 C/ ONÉSIMO BETENCOURT, S/N  
 38150 - VALLESECO - STA. CRUZ DE TENERIFE

### ASUNTO: REMITIENDO AUTORIZACIÓN.

Habiéndose recibido escrito en esta Dirección Territorial, en el que se certifica que en sesión ordinaria del Claustro y Consejo Escolar, celebrados el día 02 de septiembre y el 19 de octubre de 2004, respectivamente, se acuerda dar el visto bueno al proyecto de tesis presentado por el Profesor **Jorge Miguel Fernández Cabrera**, relacionado con la integración de alumnos con discapacidad motriz en el área de Educación Física, y que al estar actualmente dichos alumnos matriculados en el I.E.S. "Benito Pérez Armas" ( Centro Preferente de alumnos con Discapacidad Motriz ), implica esto tener que ausentarse dicho Profesor de su Centro de destino durante cinco horas semanales, repartida en función del horario de clase de los alumnos con los que se va a intervenir en la práctica, y así poder realizar estudios de casos.

A fin de facilitar dicho proyecto de tesis, esta Dirección Territorial resuelve conceder **autorización**, al Profesor **Jorge Miguel Fernández Cabrera**, en los días y horas que se especifican a continuación en el presente curso escolar.

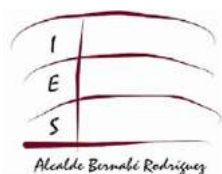
PACTO POR LA EDUCACIÓN  
 La calidad, compromiso de todos.

DIAS	CENTRO	HORARIO
Lunes	I. E. S. " Benito Pérez Armas "	De 08:55 a 9:50 y de 09:50 a 10:45
Miércoles	I. E. S. " Benito Pérez Armas "	De 12:10 a 13:15
Jueves	I. E. S. " Benito Pérez Armas "	De 12:10 a 13:05
Viernes	I. E. S. " Benito Pérez Armas "	De 10:30 a 11:15



EL DIRECTOR TERRITORIAL

José Zenón Ruano Villalba

**X.3.4. Ejemplo de ficha de antecedentes médicos y personales**

ASUNTO:  
COMUNICADO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nivel:

Curso escolar:

Por la presente, les damos la bienvenida al nuevo curso escolar ..... Como profesor de Educación Física, les informo acerca de una serie de **aspectos importantes** que facilitarán nuestra labor educativa y, en consecuencia, el mejor aprovechamiento de las clases por parte de sus hijos/as:

1. El profesor de Educación Física, para poder desarrollar la práctica educativa con la mayor seguridad posible, necesita tener información sobre el **historial médico y personal del alumnado**. Por ello, con el objeto de ofrecer una mejor enseñanza y adaptarnos a las características personales de cada alumno/a, le rogamos cumplimente el siguiente cuestionario, entregándolo firmado al profesor en la mayor brevedad posible a través de su hijo/a. También puede hacernos llegar esta información de forma confidencial, solicitando una entrevista con el profesor de Educación Física. Muchas gracias.

<b>APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A:</b>			
<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>	<b>NIVEL:</b>	<b>GRUPO:</b>	<b>EDAD:</b>
¿Tiene su hijo/a alguna lesión o enfermedad crónica que le impida realizar actividad física con normalidad? SI NO . En caso afirmativo, indicarlo:			
¿Recibe su hijo/a tratamiento o supervisión médica en la actualidad? SI NO. En caso afirmativo, indicarlo:			
¿Debe su hijo/a llevar consigo algún medicamento que el profesor deba conocer? SI NO. Indicarlo en caso afirmativo:			
¿Es su hijo/a alérgico a algún medicamento, alimento o alguna otra cosa? SI NO . Indicarlo en caso afirmativo:			
¿Presenta su hijo alguna discapacidad? SI NO. Indicarlo en caso afirmativo, exponiendo brevemente su nivel de autonomía relacionado con el lenguaje o expresión oral y el movimiento:			
<b>RESUMEN DE ANTECEDENTES PERSONALES: Marque con una X en caso afirmativo</b>			
Cardiopatías:		Alergias (humedad, polvo...)	
Epilepsias:		Enfermedades pulmonares (asma, neumonía, bronquitis...)	
Diabetes:		Enfermedades en la sangre (anemia, leucemia...)	
Discapacidad Motriz:		Enfermedades en la piel (hongos, herpes...)	
Discapacidad Psíquica:		Hepatitis	
Discapacidad Sensorial:		Otras:	
Grupo sanguíneo:			
Cobertura (SS, otro seguro..)			

FIRMA DEL PADRE, MADRE O TUTOR/A

Fdo: \_\_\_\_\_

DNI: \_\_\_\_\_

**X.3.5. Modelo de ficha de adaptación curricular individualizada (ACI) elaborada en el SCIA y utilizada como referencia en esta investigación con los casos con DM.**

VALORACIÓN DEL NIVEL COMPETENCIAL DEL ALUMNADO CON NEE EN LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA: ADAPTACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA (ACUS)

APELLIDOS Y NOMBRE:		<b>BLOQUES DE CONTENIDOS:</b>
NIVEL: <input type="checkbox"/> 1 ESO <input type="checkbox"/> 2 ESO <input type="checkbox"/> 3 ESO <input type="checkbox"/> 4 ESO		
EVALUACIÓN: <input type="checkbox"/> 1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª FECHA:		
<b>VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS:</b>		<b>OBJETIVOS Y CONTENIDOS DIDÁCTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación lingüística <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo</li> <li>• Conocimiento/interacción con el mundo físico <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo</li> <li>• Tratamiento de la información y competencia digital. <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo</li> <li>• Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo</li> <li>• Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo</li> <li>• Autonomía e iniciativa personal. <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo</li> <li>• Cultural y artística <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo</li> <li>• C. matemática <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo</li> </ul>		
<b>OTRAS COMPETENCIAS Y ESTILO DE APRENDIZAJE:</b>		
<b>Atención:</b> <input type="checkbox"/> alta <input type="checkbox"/> media <input type="checkbox"/> baja <b>interés:</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No <b>Actitud:</b> <input type="checkbox"/> Activa <input type="checkbox"/> pasiva <input type="checkbox"/> perturbadora <b>Participa:</b> <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> frecuentemente <input type="checkbox"/> ocasionalmente <input type="checkbox"/> nunca <b>Preferencia en agrupamientos:</b> <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> parejas <input type="checkbox"/> PG <input type="checkbox"/> masiva <b>En la realización de las tareas, se muestra:</b> <input type="checkbox"/> autónomo <input type="checkbox"/> dependiente <b>Autoconcepto:</b> <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> bajo <b>Se motiva con facilidad:</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No <b>Relación con: -los compañeros:</b> <input type="checkbox"/> buena <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> mala <b>-el adulto:</b> <input type="checkbox"/> buena <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> mala		
<b>NECESITA ADAPTACIÓN:</b> - En el cuaderno de trabajo: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No En la metodología: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No -En controles escritos/fichas <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No En las tareas motrices: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No En todo lo anterior: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No		
<b>UNIDAD/ES DIDÁCTICA/S:</b>		
<b>MODIFICACIÓN DE LAS TAREAS DE CLASE REFERIDAS A LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE LA UD:</b>		<b>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN INCLUSIVA:</b> IGUALDAD POR APERTURA TAREA (I), APOYO (A), MODIFICACIÓN (M)
<b>T1:</b>	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<b>CI:</b>
<b>T2:</b>	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<b>CI:</b>
<b>T3:</b>	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<b>CI:</b>
<b>Tn:</b>	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<b>CI:</b>
<b>INDICADORES DE COMPETENCIA PERSONAL VINCULADOS A LOS MECANISMOS DE ANÁLISIS DE LAS TAREAS:</b>	<b>VALORACIÓN GENERAL CUALITATIVA SOBRE EL DESARROLLO DE CAPACIDADES Y COMPETENCIAS</b>	
➤ PERCEPCIÓN: ➤ DECISIÓN: ➤ EJECUCIÓN:		
<b>ORIENTACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA:</b> <input type="checkbox"/> ( ) Evaluación <input type="checkbox"/> Próximo curso		

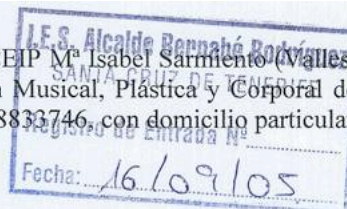


### X.3.6. Proceso histórico-evolutivo de la normativa sobre atención a la diversidad educativa en España. Su concreción en Canarias.

Normativa básica anterior a la LGE de 1970	1857	Ley Moyano, de Instrucción Pública. Escuelas para sordomudos y ciegos	Etapa Institucional
	1914	Patronato Nacional de Anormales	Asilos. Segregación
	1920	Patronato Nacional de sordomudos, ciegos y anormales	Modelo Médico-Asistencial
	1930	Escuela Nacional de Anormales	Educación Segregada
	1931	Plan Profesional para la formación de maestros	Paradigma del déficit
	1933-36-55	Guerra Civil. Transición. Ley de reforma Orgánica	Educación Especial
	1953	Patronato Nacional de la Infancia Anormal	
	1955	Patronato Nacional de EE.	
Ley General de Educación (LGE) Ley Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	1955-1968	1ª Ley de Ordenación de la EE	
	1970	Ley General de Educación (LGE)	
	1975	Instituto Nacional de Educación Especial (INEE)	Psicometría
	1978	Plan Nacional de EE.	Influencia conductista
	1978	Constitución Española (art. 27.1 y 49)	
	1982	Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)	Equipos Multiprofesionales
	1985	2ª Ley de Ordenación de la EE.	Pedagogía Terapéutica
	1985	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	Normalización e Integración
L.O.G.S.E.	1986	Creación del CNREE (Centro Nacional de Recursos para la EE.	
	1990	Ley Orgánica 1/1.990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 238 de 4 de octubre) (LOGSE).	Necesidades Educativas Especiales (NEE)
	1995	Decreto 286/1995 de 22 de septiembre de ordenación de la atención al alumnado con NEE (BOC 11/10/95)	Atención a la diversidad en centros ordinarios
	1995	Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)	Modelo cognitivo
	1996	Evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.	Constructivismo
	1997	orden de 9 de abril de 1997 (BOC 25/4/97) sobre escolarización y recursos de alumnos/as con NEE por discapacidad derivada del déficit, trastornos generalizados del desarrollo y alumnos/as hospitalizados en Canarias.	EOEP de zona y Específicos
	1997	Orden de 7 de abril de 1997 (BOC 25/4/97) por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de centro y las individualizadas, en el marco de la atención a la diversidad del alumnado en Canarias	Profesorado de Apoyo a la Integración
	2002	LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), que no llegó a aplicarse.	
L.O.E.	2006	LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo), (Título II, cap. 1 y 2, de Equidad de la Educación) (art. 71-79).	Normalización e inclusión
	2010	Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.	Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE)
	2010	Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.	

**X.3.7. Protocolo seguido para cumplir con el compromiso ético de la investigación: ejemplo de solicitud de permiso de participación de los centros.**

Jorge Miguel Fernández Cabrera, profesor de Educación Física del CEIP M<sup>a</sup> Isabel Sarmiento (Valleseco – S/C de Tfe), Asociado a tiempo parcial en el Dpto. de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de La Laguna, con DNI:42088337Q y NRP: A45EC4208833746, con domicilio particular en Avda. La Asunción nº 2, cp. 38006, de Santa Cruz de Tenerife:



**EXPONE:**

- Que durante el presente curso escolar 2005/06 se llevará a cabo la fase de intervención práctica correspondiente a la tesis doctoral titulada: "INFLUENCIA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO DE CASOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA".
- Que, una vez consultado con el Profesorado del Dpto. de Educación Física del IES ALCALDE BERNABÉ RODRÍGUEZ, sobre la posibilidad de llevar a cabo esta investigación en este Centro, dicho profesorado ha mostrado gran interés sobre la posibilidad de participar en este trabajo.
- Que el IES reúne las condiciones necesarias para que esta experiencia pueda realizarse, al ser un Centro Preferente para la integración de alumnado con Discapacidad Motriz.
- Que el objetivo fundamental de esta investigación se centrará en la búsqueda de estrategias de intervención docente que posibiliten la integración e inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la dinámica de trabajo general en el Área de Educación Física, a partir de la adopción de roles activos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esperamos que esta experiencia pueda ayudar al resto de profesionales del área en su proceso de atención a la diversidad.
- Que este trabajo tendrá una dimensión interdisciplinar, implicándose tanto el profesorado como el alumnado, las familias, profesorado de Apoyo a la Integración, otros departamentos, EOEP para Discapacidades Motrices, etc.
- Es por lo que:

**SOLICITA:**

Permiso para poder realizar la fase de intervención práctica de la investigación, que consistirá en la observación sistemática, análisis y seguimiento a través de reuniones de coordinación y reflexión con el profesorado de Educación Física (proceso de investigación-acción colaborativa), durante el presente curso escolar 2005/06, con varios grupos de Educación Secundaria (se trata de un estudio de casos) y realizar un seguimiento y evolución del alumnado con Discapacidad Motriz en relación a su integración e inclusión en el Área de Educación Física. Asimismo, esta experiencia se completará con reuniones periódicas de carácter mensual (de enero a junio) con el profesorado de otros centros que también participen en esta experiencia.

Agradeciendo de antemano su colaboración y esperando que este trabajo pueda ayudar a mejorar las estrategias docentes sobre la atención a la diversidad, reciba un cordial saludo.

Santa Cruz de Tenerife, a 16 de septiembre de 2005

Fdo: J. Miguel Rdez Cabrera

**SR/A. DIRECTOR/A DEL I.E.S. SAN MATÍAS, DE S/C DE TENERIFE**

**X.3.8. Protocolo seguido para cumplir con el compromiso ético de la investigación: consentimiento de las familias para la participación del alumnado.**

**PARTICIPACIÓN EN PROYECTO INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORAL) EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: CONSENTIMIENTO PADRES/MADRES**

Yo: \_\_\_\_\_, padre/madre/tutor-a  
del alumno-a: \_\_\_\_\_, con DNI: \_\_\_\_\_,

doy el **consentimiento** para que mi hijo-a participe en un proyecto de investigación, que se llevará a cabo en varios niveles educativos de la E.S.O. del **IES** \_\_\_\_\_, y en el que participa el Departamento de Educación Física del Centro en colaboración con la Consejería de Educación y la Universidad de La Laguna. El objetivo de este proyecto es el de mejorar la participación activa de todo el alumnado, independientemente de sus posibilidades o limitaciones, a partir de una reflexión crítica sobre nuestra práctica educativa. Creemos que la Educación Física constituye un medio fundamental en el proceso de desarrollo integral de la personalidad y que, por tanto, debemos procurar que todo el alumnado desarrolle las capacidades que de la misma se deriven, con el fin de poder mejorar tanto su autonomía personal como su adaptación al entorno socio-cultural.

Tanto el análisis de la información recogida a través de grabación en video de algunas sesiones, cuestionarios, etc..., como los posibles resultados y conclusiones serán de absoluta confidencialidad; constituyendo, en su caso, herramientas que nos permitirán analizar mejor nuestra práctica con el fin de mejorarla, si es posible. Pretendemos que esta experiencia nos ayude a verificar el potencial educativo que presenta el área de Educación Física para afrontar valores tan necesarios en nuestra sociedad como son: la solidaridad, la participación, el respeto y la tolerancia, la convivencia..., y que se aporte un granito de arena a la conciencia general sobre estas cuestiones.

Agradeciendo su colaboración y estando a su disposición por si desean realizar cualquier consulta, reciban un cordial saludo.

Santa cruz de Tenerife, a 26 de septiembre de 2005

EL PADRE/LA MADRE/TUTOR-A

Fdo: \_\_\_\_\_



**X.3.9. Protocolo seguido para cumplir con el compromiso ético de la investigación: ejemplo de documento de agradecimiento a los centros y compromiso de informar sobre los resultados (se envió un escrito a cada centro participante).**

38011145 I.E.S. BENITO PÉREZ ARMAS  
REGISTRO AUXILIAR  
Fecha: 22 JUN 2006  
ENTRADA

Estimado Sr. Director

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento tanto al personal docente ~~como no docente del Centro y,~~ muy especialmente, al Departamento de Educación Física, por la colaboración ~~implicación en el proyecto~~ de investigación sobre la atención a la diversidad en el Área de Educación Física ~~que se ha llevado a cabo~~ durante el presente curso escolar 2005/06 en varios centros, incluido el que usted representa.

Esta experiencia ha resultado altamente gratificante, ya que ha posibilitado el que distintos profesionales compartan experiencias docentes similares y reflexionen sobre su práctica, con el objeto de mejorar la misma. En estos tiempos de constantes cambios sociales, la educación debe ejercer un papel fundamental. Por ello, parece claro que la atención a la diversidad se presenta como un reto importante en la Educación del presente y del futuro.

Aunque el objeto de estudio del trabajo realizado se centró en aplicar estrategias de intervención docente que faciliten la inclusión del alumnado con Discapacidad Motriz en el Área de Educación Física, en realidad se trata de herramientas o recursos didácticos que nos pueden facilitar el acceso a ese reto que mencionábamos con anterioridad; no como un planteamiento hipotético, teórico..., sino a partir del análisis de las tareas escolares. Así, la adopción de un modelo inclusivo implica concebir la enseñanza como un proceso en el que las tareas escolares deben estar al alcance de todo el alumnado, ajustando y modificando aquellos entornos de aprendizaje necesarios que hagan que el alumnado con Necesidades Educativas Específicas se incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje con un rol activo dentro del mismo. Es decir, no se trata de crear un programa paralelo para integrar al alumnado con dificultades sino de poner las condiciones para que todo el alumnado se incorpore según su grado competencial y de madurez.

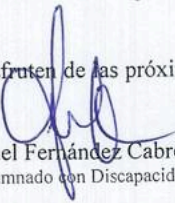
Para llegar a este planteamiento, hubo un proceso de discusión acerca del concepto de inclusión y sus posibilidades de ser transferido a la práctica. Aunque se trata de un planteamiento novedoso, ya la LOGSE lo plantea de una manera implícita. Asimismo, en la LOE se intenta reconducir el mismo a partir de un planteamiento que tenga como objetivos fundamentales de la Educación Obligatoria el desarrollar competencias básicas en nuestro alumnado que le posibiliten resolver problemas que se van a encontrar en la realidad de su entorno inmediato.

El que este trabajo haya intentado dar respuesta a problemas reales de nuestra práctica relacionados con la incorporación activa del alumnado con discapacidad motriz fue un motivo más que suficiente para contar con el apoyo de los profesionales que han participado, a los que quiero transmitir mi más sincera consideración personal y profesional por el trabajo realizado y su disponibilidad. Por ello, en la reunión final que tuvimos en el IES San Matías (20/06/06), se acordó solicitar en los respectivos centros la posibilidad de unificar los horarios de departamento de los 3 centros implicados en esta experiencia (IES SAN MATÍAS, IES BENITO PÉREZ ARMAS e IES AKALDE BERNABÉ RODRÍGUEZ) para el próximo curso, con el fin de continuar compartiendo experiencias que puedan ayudarnos a seguir dando respuesta a la diversidad funcional en nuestra área.

Finalmente, manifestar mi compromiso de que, una vez analizados los datos extraídos, los centros que han participado de esta experiencia cuenten con un informe del proyecto, con el fin de poder servir como material o recurso de apoyo.

No me gustaría terminar sin reiterar mi gratitud por considerarme uno más dentro del centro y animarles para continuar en esta difícil tarea de educar y formar a nuestros jóvenes de hoy, que serán los adultos del mañana.

Agradeciendo su colaboración y deseando que disfruten de las próximas y merecidas vacaciones, reciban un cordial saludo.

  
Fdo: J. Miguel Fernández Cabrera  
Coordinador del G.T. nº 21 sobre la inclusión del alumnado con Discapacidad Motriz en el área de Educación Física

**SR. DIRECTOR DEL IES BENITO PÉREZ ARMAS (S/C DE TENERIFE)**



**X.3.10. Ejemplo de documento que acredita la realización de esta investigación (se solicitó uno por cada centro participante).**

CÓDIGO Y NOMBRE DEL CENTRO:  
39011994 I.E.S. ALCALDE BERNABÉ RODRÍGUEZ

**REGISTRO AUXILIAR**

Fecha: 07 / 09 / 06

**SALIDA**

Número: 559 232

DTTF: 36028 Hora: 09:48

D. ANTONIO VALCÁRCEL CARMONA, Director del IES Alcalde Bernabé Rodríguez de Santa Cruz de Tenerife

**HACE CONSTAR:**

Que D. Jorge Miguel Fernández Cabrera ha realizado en este Centro durante el curso escolar 2005/2006, en colaboración con el Departamento de Educación Física, el proyecto de investigación: "LA INFLUENCIA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. CRITERIOS DE INTERVENCIÓN Y SU APLICACIÓN A LA PRÁCTICA DE AULA"

Y para que conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Santa Cruz de Tenerife a 06 de septiembre de 2006-09-07

   
Fdo. D. Antonio Valcárcel Carmona

SR. DIRECTOR GENERAL DE PERSONAL  
SRA. DIRECTORA GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANARIAS.

### X.3.11. Escala de percepción sobre la inclusión elaborada específicamente para esta investigación (ad hoc).

#### CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA E.S.O. Curso 2005/2006

##### DATOS INICIALES:

Código:	Centro:									
Nivel ESO:	1º	2º	3º	4º	Grupo:	A	B	C	D	
Fecha:	/	/	200__		Sexo:	Mujer	Hombre	Fase:	A	B

##### INSTRUCCIONES:

Este ejercicio no es un examen. No hay respuestas correctas o incorrectas. Cada uno elige la que considera mejor. Contesta a cada una de las siguientes cuestiones marcando con una "X" en la casilla correspondiente a la contestación elegida. Asegúrate de que esta elección es, para ti, la mejor que expresa tu opinión. Cada frase tiene 4 posibles respuestas:

<b>1: Totalmente en desacuerdo</b>	<b>2: bastante en desacuerdo</b>	<b>3: bastante de acuerdo</b>	<b>4: totalmente de acuerdo.</b>
------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	----------------------------------

Ejemplo:

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Me gusta la Educación Física				X

Alguien llamado "Pepe" ha puesto una "X" en la casilla "totalmente de acuerdo". Quiere decir que a "Pepe" le gusta mucho la Educación Física. Si no le gustase nada, habría puesto una "X" en la casilla 1 (totalmente en desacuerdo). Si le gustase sólo un poco, pondría la "X" en la 2 (bastante en desacuerdo) y si le gustase bastante, pondría la "X" en la casilla nº 3 (bastante de acuerdo).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
No me gusta jugar al fútbol	X			

Otra persona llamada "María" ha puesto una "X" en la casilla "totalmente en desacuerdo". Quiere decir que está "totalmente en desacuerdo" con la frase, es decir, a "María" le gusta mucho jugar al fútbol. Si a "María" no le gustase nada jugar al fútbol, marcaríamos con una "X" la casilla 4, es decir, está "totalmente de acuerdo" con la frase que se plantea.

Escoge la mejor respuesta para ti. Cuando tengas que cambiarla, rodea con un círculo la "X" y vuelve a marcar en la otra casilla elegida. Ten cuidado en dar a cada frase la respuesta que le corresponde. Sólo puedes dar una respuesta y sólo una a cada frase. No dejes ninguna frase sin contestar.

Comienza sólo cuando se te indique. Por favor, contesta con sinceridad y, una vez comenzado, no hables con nadie ni te preocupes del trabajo del compañero. Muchas gracias por participar.

NOTA: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

	1: Totalmente en desacuerdo	2: bastante en desacuerdo	3: bastante de acuerdo	4: totalmente de acuerdo						
<b>N</b>	<b>CUESTIONES</b>						<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Me gustan las clases de Educación Física porque aprendo a ser más tolerante y respetuoso con los demás compañeros.									
2	No me gustaría que jugara en mi equipo un compañero con dificultades motrices al que tuviera que ayudar en el juego.									
3	Considero que, con las ayudas y adaptaciones necesarias, los compañeros con dificultades motrices pueden participar en las actividades igual que los demás.									
4	En las clases de Educación Física existe una buena relación entre todos los compañeros, basada en el respeto mutuo y en la colaboración.									
5	Siempre estoy dispuesto a colaborar ayudando a los compañeros con dificultades para que puedan participar en los juegos y/o tareas que se propongan en la clase de Educación Física.									
6	Considero que un compañero con dificultad para desplazarse puede participar activamente en las distintas tareas y juegos que se propongan en las clases de Educación Física.									
7	Me han explicado como ayudar a los compañeros que presentan alguna dificultad para que puedan participar de forma activa en las clases de Educación Física.									
8	No me importa que en mi equipo participe un compañero con dificultades motrices al que tenga que ayudar en el juego.									
9	Considero que los compañeros con dificultades motrices no deben asistir a las clases de Educación Física, ya que no pueden realizar la mayoría de las actividades que se proponen.									
10	Todos mis compañeros de clase, independientemente de sus posibilidades motrices, colaboran y participan de forma activa en las clases de Educación Física.									
11	Pienso que los compañeros con dificultades para participar en las distintas tareas y juegos que se propongan en clase, sólo podrán hacerlo en grupos y espacios distintos.									
12	Para que un compañero con dificultades motrices pueda participar en las sesiones de Educación Física, el resto de compañeros debemos adaptarnos a sus posibilidades.									
13	Creo que los compañeros con dificultades motrices se sienten bien cuando participan en la clase de Educación Física junto con los demás compañeros.									
14	No me parece bien que haya que modificar las reglas de algunos juegos, el espacio, el material, etc, para que compañeros con dificultades motrices puedan participar en las clases.									
15	Creo que los compañeros con dificultades motrices sólo pueden participar en aquellas actividades que se adapten a sus posibilidades.									
16	Me parece bien que compañeros con dificultades motrices asistan y participen en las clases de Educación Física, igual que los demás.									
17	Debe ser el compañero con dificultades motrices el que se adapte al resto del grupo en las clases de Educación Física, siempre que cuente con las ayudas y adaptaciones necesarias.									
18	Creo que no colaboro lo suficiente para que los compañeros con dificultades motrices puedan participar de forma activa en las clases de Educación Física.									
19	Considero que los compañeros con dificultades motrices sólo deben asistir a las clases de Educación Física en las que se propongan actividades que se adapten a sus posibilidades.									
20	Pienso que en las clases de Educación Física se favorece la participación activa de todos los compañeros, independientemente de sus posibilidades motrices.									

A continuación, señala con una "X" la respuesta con la que estás más de acuerdo. Sólo debes elegir una de las opciones que se presentan.

*Considero que los compañeros con dificultades motrices...:*

No deberían asistir a clase de Educación Física.	
Sólo podrían participar en aquellas actividades que se adapten a sus posibilidades.	
Podrían participar activamente en las mismas actividades que los demás.	
Deberían asistir a clase, aunque participando en actividades y grupos distintos, según sus posibilidades.	
No estoy seguro de la respuesta	

**X.3.12. Instrumento de valoración del cuestionario de opinión para la validación del cuestionario de opinión del alumnado por parte de los expertos.**

DATOS DEL EXPERTO:					
Apellidos y nombre:					
Universidad:					
Facultad/Dpto./Area:					
Vinculación profesional con la ULL:					
Experiencia en el diseño y aplicación de cuestionarios:					
Nota: A este instrumento se adjunta un ejemplar de l cuestionario a analizar.					
Aspectos/valoración	1	2	3	4	Observaciones/valoraciones generales
1. Claridad en la redacción de los ítems					
2. Adecuación a la población a la que va dirigido este estudio.					
3. Relación del ítem con la dimensión propuesta					
4. Relación adecuada del número de ítems por dimensión					
5. Número de ítems del cuestionario					
6. Relación con los objetivos de la investigación					
Leyenda: 1: poco adecuado; 2: algo adecuado; 3: bastante adecuado; 4: muy adecuado					



**X.3.13. Escala de Autoconcepto Forma-5 (AF5) (García y Musitu, 1999).**

## CUESTIONARIO AUTODESCRIPTIVO (AF5)

Curso 2005/2006

## DATOS INICIALES:

Código:	Centro:										
Nivel ESO:	1°	2°	3°	4°	Grupo:	A	B	C	D		
Fecha:	/	/	200__	Edad:	Sexo:	Varón	Mujer	Fase:	A	B	

**INSTRUCCIONES:**

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta con un valor entre 1 y 99, según el grado de acuerdo con la frase. Por ejemplo, si una frase dice “La Actividad Física regular ayuda a mejorar nuestra salud” y estás muy de acuerdo, contestarás con un valor alto (por ejemplo: 94). En la hoja de respuestas se anotaría:

“La Actividad Física regular ayuda a mejorar nuestra salud”.....

9	4
---	---

Por el contrario, si estás muy poco de acuerdo, elegirás un valor bajo (Ejemplo: 9). En la hoja de respuestas se anotaría:

“La Actividad Física regular ayuda a mejorar nuestra salud”.....

0	9
---	---

No olvides que dispones de muchas opciones de respuesta. En concreto, puedes elegir entre 99 valores. Escoga el que más se ajuste a su criterio y no dejes ninguna frase sin contestar.

Por favor, contesta con sinceridad y, una vez comenzado, no hables con nadie ni te preocupes del trabajo del compañero. Muchas gracias por participar.

NOTA: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

CONTESTA DE 1 A 99 EN LAS CASILLAS CORRESPONDIENTES A CADA PREGUNTA		
<b>N</b>	<b>CUESTIONES</b>	<b>Valor</b>
1	Hago bien los trabajos escolares.	
2	Hago amigos fácilmente.	
3	Tengo miedo de algunas cosas.	
4	Soy muy criticado en casa.	
5	Me cuido físicamente.	
6	Mis profesores me consideran un buen estudiante.	
7	Soy una persona amigable.	
8	Muchas cosas me ponen nervioso.	
9	Me siento feliz en casa.	
10	Me buscan para realizar actividades deportivas.	
11	Trabajo mucho en clase.	
12	Es difícil para mí hacer amigos.	
13	Me asusto con facilidad.	
14	Mi familia está decepcionada de mí.	
15	Me considero elegante.	
16	Mis profesores me estiman.	
17	Soy una persona alegre.	
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.	
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	
20	Me gusta como soy físicamente.	
21	Soy un buen estudiante.	
22	Me cuesta hablar con desconocidos.	
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor.	
24	Mis padres me dan confianza.	
25	Soy bueno haciendo deporte.	
26	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador.	
27	Tengo muchos amigos.	
28	Me siento nervioso.	
29	Me siento querido por mis padres.	
30	Soy una persona atractiva.	

**X.3.14.Puntuaciones directas del cuestionario AF5, que se aplico a todo el alumnado.**

N	Sexo	AcadéA	AcadéB	SocialA	SocialB	EmociA	EmociB	FamiliA	FamiliB	FísicoA	FísicoB	
1º ESO	Hombre	Media	5,3662	5,5081	6,9192	7,2829	6,3799	6,4842	8,5231	8,4444	5,5705	6,6769
		N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
		Desv. típ.	1,97747	2,02122	1,60452	1,30797	1,86509	1,60002	1,24603	1,49187	2,38412	1,92866
	Mujer	Media	6,1741	5,6230	7,2569	6,9609	5,7029	5,8621	8,7144	8,2626	5,5264	5,7017
		N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
		Desv. típ.	1,97430	2,50749	1,41338	1,67607	2,09198	2,70451	1,01245	2,01508	1,86521	2,04855
	Total	Media	5,7108	5,5571	7,0632	7,1456	6,0912	6,2189	8,6047	8,3669	5,5517	6,2610
		N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
		Desv. típ.	2,00221	2,22440	1,52424	1,47310	1,97880	2,14588	1,14806	1,72263	2,16291	2,02474
2º ESO	Hombre	Media	5,9574	5,4000	8,3611	8,4611	6,9167	7,6630	9,0907	8,5296	6,9148	6,4167
		N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
		Desv. típ.	2,28516	1,58651	1,91610	1,12448	2,17264	1,07918	1,55971	1,53661	2,26123	2,83211
	Mujer	Media	3,3115	4,6385	7,5397	7,5987	6,5667	6,6064	7,4615	7,5808	3,9846	5,1000
		N	13	13	13	13	12	13	13	13	13	13
		Desv. típ.	2,62664	2,28134	1,73581	1,40733	1,98807	1,96723	2,24740	1,77718	1,58617	2,80103
	Total	Media	4,3939	4,9500	7,8758	7,9515	6,7167	7,0386	8,1280	7,9689	5,1833	5,6386
		N	22	22	22	22	21	22	22	22	22	22
		Desv. típ.	2,77572	2,01984	1,48738	1,34231	2,02323	1,71400	1,91774	1,71239	2,35795	2,82452
3º ESO	Hombre	Media	5,7738	5,6341	7,0754	7,2206	6,6984	7,1683	8,3992	8,0905	5,6563	5,9254
		N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
		Desv. típ.	1,96621	1,64527	1,64764	1,67688	1,69943	1,51197	1,63985	1,60645	2,68713	2,82020
	Mujer	Media	5,1103	5,5506	7,8442	7,2904	5,4731	5,8506	8,2865	7,8551	4,6968	5,5654
		N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
		Desv. típ.	2,24899	2,52705	1,53749	1,56909	2,07422	1,62596	1,20157	1,63752	2,39167	2,40451
	Total	Media	5,4067	5,5879	7,5007	7,2592	6,0206	6,4394	8,3369	7,9603	5,1255	5,7262
		N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
		Desv. típ.	2,13095	2,15623	1,61688	1,60058	1,99327	1,69387	1,39895	1,61039	2,54572	2,57546
4º ESO	Hombre	Media	6,5553	7,0746	7,6833	8,0632	7,6623	6,4158	9,0474	8,3456	6,8798	6,8614
		N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
		Desv. típ.	1,80450	1,88246	1,64583	1,55348	1,20576	1,99663	1,10108	1,31707	2,06972	2,29169
	Mujer	Media	6,7292	7,1500	8,2528	8,0083	5,2347	5,2514	8,1625	8,2889	5,4528	6,2458
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
		Desv. típ.	1,75001	1,75502	1,16202	1,51373	1,73273	2,60584	1,88963	1,93387	2,77038	1,73459
	Total	Media	6,6226	7,1038	7,9038	8,0419	6,7226	5,9651	8,7048	8,3237	6,3274	6,6231
		N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
		Desv. típ.	1,75616	1,80470	1,48319	1,51291	1,84876	2,28344	1,49287	1,55335	2,42563	2,08500
TOTAL	Hombre	Media	5,7807	5,8653	7,2689	7,5570	6,7877	6,7532	8,6648	8,3473	6,0112	6,5108
		N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
		Desv. típ.	1,99045	1,94503	1,61584	1,48685	1,77859	1,66136	1,28559	1,47139	2,42194	2,32381
	Mujer	Media	5,4465	5,6685	7,6431	7,3288	5,6873	5,8877	8,2890	8,0233	4,9952	5,6413
		N	80	80	80	80	79	80	80	80	80	80
		Desv. típ.	2,38497	2,44584	1,49267	1,58965	2,02402	2,26044	1,50537	1,83344	2,19700	2,24382
	Total	Media	5,6215	5,7716	7,4471	7,4483	6,2672	6,3411	8,4858	8,1931	5,5274	6,0967
		N	168	168	168	168	167	168	168	168	168	168
		Desv. típ.	2,18696	2,19327	1,56503	1,53629	1,97142	2,01072	1,40301	1,65662	2,36605	2,32048

**X.3.15. Medias de puntuaciones directas del cuestionario AF5, para el alumnado con DM.**

Ni	Sexo		Acadé A	Acadé B	Social A	Social B	Emoci A	Emoci B	Famili A	Famili B	Físico A	Físico B
1º ESO	Hombre	Media	4,3667	6,9167	4,6917	7,2792	4,9833	5,6917	7,9833	8,3000	1,5292	8,1417
		Desv. típ.	1,70858	1,68358	1,02103	,47792	1,15076	1,21514	,88882	1,28323	,82174	1,27472
		N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1º ESO	Total	Media	4,3667	6,9167	4,6917	7,2792	4,9833	5,6917	7,9833	8,3000	1,5292	8,1417
		Desv. típ.	1,70858	1,68358	1,02103	,47792	1,15076	1,21514	,88882	1,28323	,82174	1,27472
		N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2º ESO	Mujer	Media	5,5000	6,1667	5,1667	5,5000	3,1667	4,0000	6,5000	8,0000	3,4667	7,1667
		Desv. típ.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2º ESO	Total	Media	5,5000	6,1667	5,1667	5,5000	3,1667	4,0000	6,5000	8,0000	3,4667	7,1667
		Desv. típ.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3º ESO	Hombre	Media	6,8333	7,4000	4,0000	7,3167	5,8333	5,2667	7,6667	8,4833	3,6667	7,5667
		Desv. típ.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3º ESO	Mujer	Media	6,0000	9,1000	6,6500	5,1500	4,5000	6,1667	9,2667	8,1167	5,3000	9,7500
		Desv. típ.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3º ESO	Total	Media	6,4167	8,2500	5,3250	6,2333	5,1667	5,7167	8,4667	8,3000	4,4833	8,6583
		Desv. típ.	,58926	1,20208	1,87383	1,53206	,94281	,63640	1,13137	,25927	1,15494	1,54385
		N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4º ESO	Mujer	Media	4,4167	5,9833	8,2250	7,5417	4,4750	3,4417	5,6833	7,7083	1,4917	7,3167
		Desv. típ.	1,53206	,23570	,76603	1,70884	2,69879	2,20382	3,13484	2,88735	1,52028	1,15494
		N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4º ESO	Total	Media	4,4167	5,9833	8,2250	7,5417	4,4750	3,4417	5,6833	7,7083	1,4917	7,3167
		Desv. típ.	1,53206	,23570	,76603	1,70884	2,69879	2,20382	3,13484	2,88735	1,52028	1,15494
		N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL	Hombre	Media	4,8600	7,0133	4,5533	7,2867	5,1533	5,6067	7,9200	8,3367	1,9567	8,0267
		Desv. típ.	1,84563	1,47396	,93678	,41423	1,06663	1,06937	,78266	1,11433	1,19173	1,13349
		N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
TOTAL	Mujer	Media	5,0833	6,8083	7,0667	6,4333	4,1542	4,2625	6,7833	7,8833	2,9375	7,8875
		Desv. típ.	1,19024	1,53626	1,53339	1,62224	1,69156	1,81651	2,48290	1,67989	2,02925	1,41116
		N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
TOTAL	Total	Media	4,9593	6,9222	5,6704	6,9074	4,7093	5,0093	7,4148	8,1352	2,3926	7,9648
		Desv. típ.	1,49942	1,40819	1,75362	1,12913	1,38534	1,52021	1,72539	1,31765	1,58793	1,18091
		N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

### X.3.16. Ejemplo de ficha tipo propuesta para la elaboración del diario de entrenamiento de observadores...

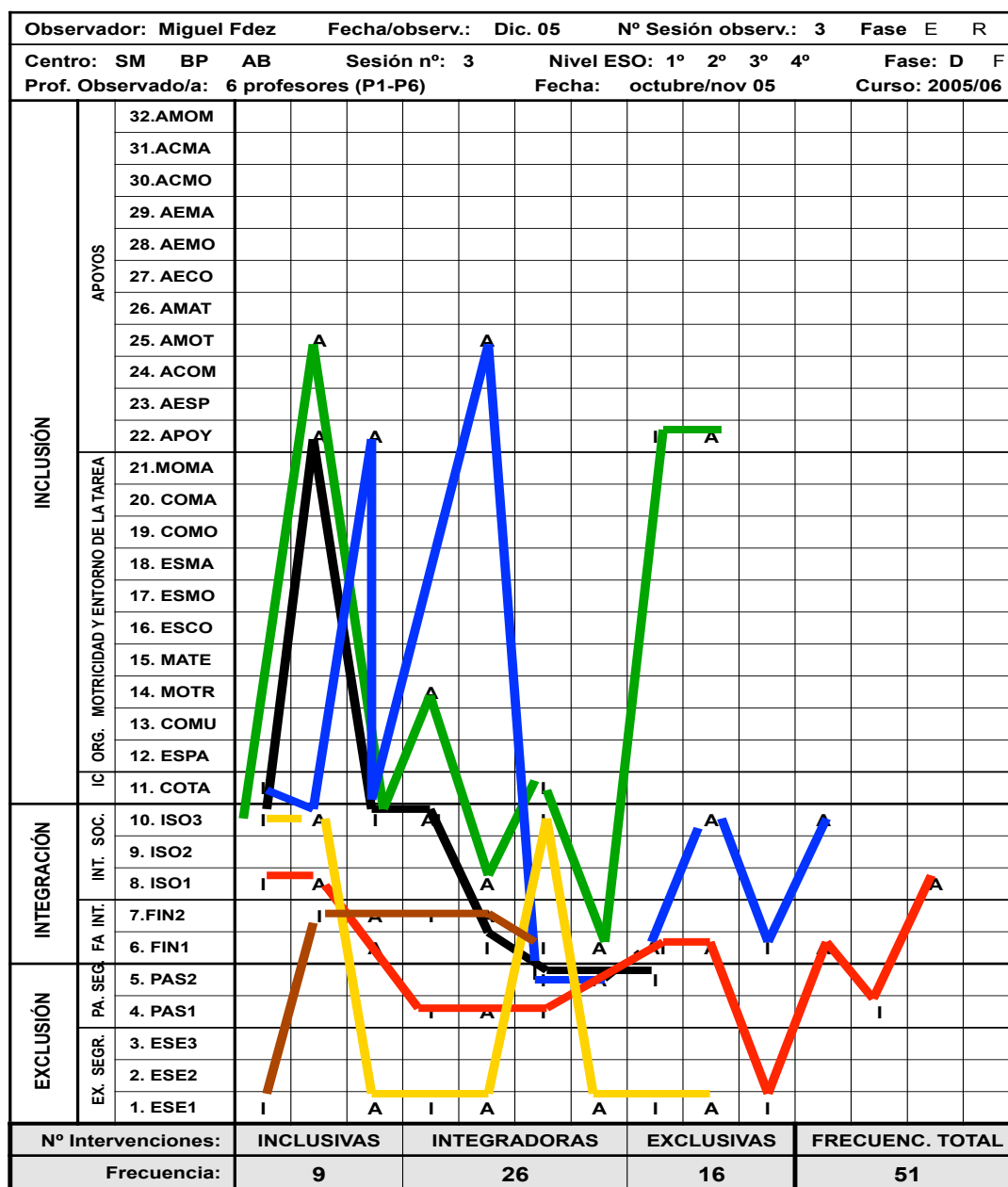
PROCESO DE ENTRENAMIENTO DE OBSERVADORES						
Fecha:		Entrenamiento n°:		Sesión:	Caso DM:	Observador:
Conductas observadas (tarea)			Descripción de la conducta observada (tarea)	Problema o desajuste	Acuerdos tomados	
Segmento	Código	Duración (seg)				
...	...	...	...	...	...	

Nota: Ejemplo descripción de una Sesión: **5S1BSMP1A** (5ª sesión, 1ºESO B San Matías, docente 1, fase A).

### X.3.17. Procedimiento de formación de los observadores. Fases de entrenamiento y adiestramiento (Anguera, 2003b, 2003c; Arias, Argudo y Alonso (2009); Medina y Delgado, 1999).

PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS OBSERVADORES			
FASES	TEMPO-RALIZACIÓN	Nº SESIONES	PROCEDIMIENTO
Fase preparatoria (curso 2006/07) Formación teórico-práctica	De septiembre de 2006 a marzo 2007	-12 sesiones presenciales de unas 2 horas, aproximadamente.  -12 horas de trabajo personal, aproximadamente.	-Presentación y agradecimiento. -Explicación del proceso de entrenamiento: objetivos de la formación de observadores, su relevancia en la investigación... -Calendario, horario y lugar de entrenamientos. -Familiarización y explicación del instrumento de observación. -Dar a conocer la hoja de observación (anexo anterior), explicando su función y su codificación. Se entrega cuadernillo con las fichas de entrenamiento, con el tipo de registro asociado a cada conducta motriz. -Explicación del significado de las categorías y subcategorías o códigos de observación. Visualización de ejemplos prácticos. -Búsqueda de ejemplos y contraejemplos de las categorías y subcategorías propuestas. -Explicación del programa informático (Match Vision). Recogida y análisis de los datos. -Realización de prácticas de observación teniendo en cuenta distintos momentos de la sesión (animación, parte principal y vuelta a la calma) y de la investigación (fases). -Resolución de problemas y toma de acuerdos iniciales.
Entrenamiento y adiestramiento (2007/08)	De septiembre de 2007 a mayo de 2008	-8 sesiones presenciales de unas 2 horas. -10 horas de trabajo personal.	-Registro de distintos fragmentos de sesiones de clase y distintas fases (A y B), teniendo en cuenta la unidad de observación acordada (la tarea motriz). -Descripción de la conducta motriz asociada a cada registro. -Planteamiento de dudas, revisión de categorías y códigos. -Discusión de los desacuerdos. -Toma de acuerdos entre los observadores. -Primeras pruebas de confiabilidad interobservadores. -Visto bueno a los observadores cuando los resultados del entrenamiento superaron el 80% de acuerdos.
Calidad de los datos (fiabilidad)	Junio y julio de 2008	-9 sesiones (una por cada caso con DM), de 2 horas. -Trabajo personal hasta terminar.	-Se acuerdan los momentos y las sesiones de las distintas fases para realizar los primeros cálculos de fiabilidad. Se procura que exista representatividad en los casos, los momentos y las fases. -Revisión de las categorías y códigos de observación a partir de los primeros cálculos de fiabilidad, que son bajos. -Discusión y acuerdos definitivos. -Nueva fiabilidad, que es alta (>80% acuerdos). Podemos pasar a la fase de observación definitiva del resto de sesiones de la investigación. -Se reparten las sesiones a observar (50%) y se acuerdan las fechas de entrega definitiva de los ficheros de datos analizados.

X.3.18. Ejemplo de diagnóstico inicial de la intervención docente que se analizó en el SCIA. Este análisis previo nos permitió conocer la situación de partida de cada docente desde una perspectiva inclusiva, posibilitando la reflexión colaborativa.



Notas:

- A (segmento de actividad motriz)=Intervención docente mientras el alumno actúa
- I (segmento de inactividad motriz)=Intervención docente mientras el alumno no realiza actividad motriz

X.3.18. Ejemplo de seguimiento de la intervención de un caso docente (P2) que se analizó en al finalizar la investigación. Podemos observar el Área de Desarrollo Inclusivo de P2 en la fase A o inicial y B (final). En la página siguiente se muestra un análisis de la frecuencia de intervenciones y del tiempo de permanencia en inclusión, integración o exclusión. Estos análisis nos permitieron establecer una reflexión con los casos de docentes acerca de la evolución de su intervención inclusiva.

Observador: Miguel Fdez		Fecha observación: Enero 2007		Centro: XXX		Nivel: 1º ESO																	
Fecha filmación: FA: oct-nov 2005		FB: mayo-junio 2006		Caso observado: P2		Curso 2005/2006																	
FASE A: S1-S5		S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8		S9		S10			
FASE A: S1-S5		frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur		
INCLUSIÓN (INCL)	APOYOS+ORG. MOT. Y/O ENTORNO TAREA (AMET)	44. APO4										4	8'05"	1	2'27"								
		43. ACMM																					
		42. AEMM											1	2'28"									
		41. AECA																					
		40. AECM																					
		39. AMOM																					
		38. ACMA																					
		37. ACMO																					
		36. AEMA																					
		35. AEMO																					
		34. AECO																1	6'27"	1	4'34"		
		33. AMAT											1	1'23"									
		32. AMOT											4	4'42"	2	3'27"							
		31. ACOM																					
	30. AESP																						
	29. APOY			1	1'16"			1	1'23"														
	ORG. MOTRICIDAD Y ENTORNO TAREA (OMET)	28. ECMM											4	5'56"	2	6'28"							
		27. COMM																					
		26. EMMA																					
		25. ECMA																					
		24. ECMO													1	1'31"				5	13"		
		23. MOMA																					
		22. COMA																					
		21. COMO																					
		20. ESMA																					
		19. ESMO														3	7'27"				1	1'10"	
		18. ESCO														1	1'41"	3	11"	2	2'10"		
		17. MATE													1	1'05"							
		16. MOTR							1	32"			4	3'06"	2	1'47"	2	1'47"	3	1'37"	3	1'53"	
15. COMU				4	4'33"														1	1'11"			
14. ESPA		2	56"					2	1'43"			1	1'13"	1									
13. APTA	1	50"					2	1'10"	1	1'05"	4	6'20"	6	7'12"	7	9'08"	6	8'53"	8	12"			
INTEGRACIÓN (INTE)	ISOC	12. ISO3	1	3'23"	2	5'39"	1	1'18"	2	1'45"	2	2'40"	3	2'30"	2	1'09"	2	1'32"	2	1'08"	3	3'24"	
		11. ISO2																					
	10. ISO1																						
	FIN2	9. FIN2	1	3'23"																			
		8. FIN1	8	13'	11	19'	5	9'25"	14	15'	10	14'				1	38"	1	1'35"	1	40"		
EXCLUSIÓN (EXCL)	PASE	7. PAS2				3	7'07"			1	1'02"												
		6. PAS1	3	10'	2	2'37"	3	3'34"	4	2'41"	9	12'											
	ESEG	5. ESE3					1	1'15"			1	1'08"											
		4. ESE2							1	40"													
3. ESE1							2	1'40"	3	2'47"													
C.VACIO	2. VACI	5	5'24"	7	8'	1	1'06"	4	2'56"	3	3'33"	1	41"	4	4'	5	6'28"	3	2'13"	3	3'18"		
INOBSERV	1. INOB	1	1'00"			2	2'10"	1	20"	1	20"									1	28"		

ADI P2

Fase A

Fase B

3 macrocriterios, 6 criterios o categorías molares

44 categorías moleculares o subcategorías (códigos de observación)

Observador: <b>Miguel Fdez</b>		Fecha observación: <b>Enero 2007</b>				Centro: <b>XXX</b>				Nivel: <b>1º ESO</b>														
Fecha filmación: <b>FA: oct-nov 2005 FB: mayo-junio 2006</b>		Caso observado: <b>P2</b>				Curso <b>2005/2006</b>																		
FASE A: S1-S5		S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8		S9		S10				
FASE A: S1-S5		frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur			
INCLUSIÓN (INCL)	APOYOS+ORG. MOT. Y/O ENTORNO TAREA (AME)	44. APO4											4	8'05"	1	2'27"								
		43. ACMM																						
		42. AEMM												1	2'28"									
		41. AECA																						
		40. AECM																						
		39. AMOM																						
		38. ACMA																						
		37. ACMO																						
		36. AEMA																						
		35. AEMO																						
	34. AECO															1	6'27"	1	4'34"					
	33. AMAT											1	1'23"											
	32. AMOT											4	4'42"	2	3'27"									
	31. ACOM																							
	30. AESP																							
	29. APOY			1	1'16"			1	1'23"															
	ORG. MOTRICIDAD Y ENTORNO TAREA (OMET)	28. ECMM												4	5'56"	2	6'28"							
		27. COMM																						
		26. EMMA																						
		25. ECMA																						
24. ECMO															1	1'31"			5	13'				
23. MOMA																								
22. COMA																								
21. COMO																								
20. ESMA																								
19. ESMO															3	7'27"			1	1'10"				
INTEGRACIÓN (INTE)	ISOC	12. ISO3	1	3'23"	2	5'39"	1	1'18"	2	1'45"	2	2'40"	3	2'30"	2	1'09"	2	1'32"	2	1'08"	3	3'24"		
		11. ISO2																						
		10. ISO1																						
		9. FIN2	1	3'23"																				
		8. FIN1	8	13'	11	19'	5	9'25"	14	15'	10	14'				1	38"	1	1'35"	1	40"			
	FINTE	7. PAS2					3	7'07"			1	1'02"												
		6. PAS1	3	10'	2	2'37"	3	3'34"	4	2'41"	9	12'												
		5. ESE3					1	1'15"			1	1'08"												
		4. ESE2							1	40"														
		3. ESE1							2	1'40"	3	2'47"												
EXCLUSIÓN (EXCL)	ESEG	C.VACIO	2	VACI	5	5'24"	7	8'	1	1'06"	4	2'56"	3	3'33"	1	41"	4	4'	5	6'28"	3	2'13"	3	3'18"
		INOBSERV	1	INOBSERV	1	1'00"			2	2'10"	1	20"	1	20"										

Área de Desarrollo Inclusivo de P2 correspondiente a la fase A y B

Frecuencia intervenciones	INCLUSIÓN		INTEGRACIÓN		EXCLUSIÓN		TOTAL FRECUENCIA	
	A: 15; B: 86		A: 57; B: 15		A: 37; B: 0		109+101= 210	
Tiempo de permanencia (TP)	TPINCL		TPINTE		TPEXCL		TOTAL TIEMPO	
	A:12'08"/B:2h		A:1h27'13"/B:11'06"		A: 45'11"/B:0		2h24'32" + 2h11'06"=5h25'56"	
Frec. Interv. /Tiempo	C. VACÍO		INOBSERVABILIDAD		Frec./Tiempo total		42/50'20"	
	20/16	20'19 / 16	A: 5; B: 1 / A:3'50";B:30"					

Se observa una evolución de P2 tanto en la frecuencia de intervenciones inclusivas como en el tiempo de duración de estas intervenciones docentes. A través de esta herramienta, el docente puede, por tanto, analizar su práctica docente desde una perspectiva inclusiva.