



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

La Educación Física Inclusiva: su función socializadora en el alumnado con discapacidad.

Trabajo fin de grado presentado por: JORGE BOTÍAS CEGARRA

Director: MANUEL JIMÉNEZ LÓPEZ

Titulación: Grado de primaria.

Línea de investigación: Estado de la cuestión.

Categoría Tesauro: 1.2.3 Niveles educativos (atención a las necesidades educativas especiales).

Ciudad: Murcia.

Fecha: 20/2/15

Firmado por:

RESUMEN

La inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física en centros educativos ordinarios es un tema en desarrollo y expansión. Son muchos los retos y variables que influyen en el éxito de la Educación Física Inclusiva. Este trabajo trata de analizar la situación de la Educación Física Inclusiva y los factores que pueden influir en ella, en concreto en las interacciones sociales entre el alumnado con y sin discapacidad, mediante una revisión de artículos y libros publicados hasta el año 2014. El último objetivo de esta revisión es destacar el importante papel social que puede tener la Educación Física. No se puede concluir con claridad que las prácticas que se dan de Educación Física Inclusiva sean positivas, ya que existen divergencias en los estudios realizados. Cabe concluir, por otra parte, que se deben realizar más estudios acerca de cómo se deben contemplar todas las variables que influyen en la Educación Física inclusiva.

Palabras clave: Educación Física, inclusión, discapacidad, interacciones sociales y amistad.

ABSTRACT

Inclusion of students with disabilities in Physical Education classes in mainstream schools has been worked out and studied currently. Many factors and challenges influence in success when it comes to teach Inclusive Physical Education. The main goal of this study is to analyze the current situation in Inclusive Physical Education and those factors that might influence latter, such as social interactions among students with and without disabilities through a retrospective review of articles and books published until the year 2014. The last goal of this review is to highlight important social role that Physical Education has as a subject. We cannot conclude saying that everything that is being worked on in Inclusive Physical Education nowadays has a positive effect, due to the fact that there is divergence in researches carried out so far. On the other hand it is essential to mention that more researches related to all factors that have influence in Inclusive Physical education must be carried out.

Keywords: Physical Education, inclusion, disabilities, social interactions and friendship.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	7
2.1. OBJETIVOS GENERALES.....	7
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	8
3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA	8
3.2. EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA	11
3.2.1. Actitudes de los docentes hacia la inclusión	12
3.2.2. Profesionales de apoyo	14
3.2.3. Metodología y estrategias metodológicas en inclusión.....	16
3.2.4. Alumnado sin discapacidad	18
3.2.5. Tutoría entre iguales: el alumnado sin discapacidad como recurso	20
3.2.6. Alumnado con discapacidad	21
3.2.7. Prácticas inclusivas en Educación Física.....	21
3.3. INTERACCIONES EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA.....	23
3.4. GENERALIZACIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES A LAS ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE	27
3.5. LA AMISTAD Y SU FORMACIÓN: LA RELACIÓN QUE PUEDE TENER CON LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	28
4. METODOLOGÍA	33
5. DISCUSIÓN	34
6. CONCLUSIONES.....	38
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	40
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1. INTRODUCCIÓN

Hasta comienzos de los años 70 en España el alumnado con discapacidad se escolarizaba separado en centros específicos de educación especial. Esto le permitía satisfacer sus necesidades académicas y educativas, pero su inserción social era deficitaria. En nuestro país, el cambio de la segregación a la integración llega a mitad de la década de los años 80. En concreto, en el curso académico 1984/1985 se inicia el programa de integración, que implica la escolarización del alumnado con discapacidad en centros escolares ordinarios, con el convencimiento de que el incremento de interacciones entre alumnado con y sin discapacidad mejoraría la aceptación e integración social de los primeros.

Pero la integración no es un tema aislado de nuestro país, ya que si analizamos este proceso a nivel internacional encontramos que en la sesión número 48 de la Conferencia Internacional en Educación de la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008, citado en Klavina, 2011), se llegó a un consenso mundial sobre el concepto de inclusión en educación. En esta línea, Armstrong (1998) destaca la importancia que ha adquirido la inclusión a nivel mundial, convirtiéndose en el foco de las políticas educativas internacionales.

Debido al incremento en dichos esfuerzos internacionales para promover los derechos de las personas con discapacidad (United Nations, 2006), el número de alumnado con discapacidad escolarizado en centros educativos ordinarios ha aumentado tanto en Estados Unidos como en Europa en los últimos años.

Desde entonces, las relaciones sociales entre alumnado con discapacidad y sus compañeros sin discapacidad han ido incrementando su presencia y relevancia, al tiempo que las prácticas inclusivas se han convertido más en norma que en excepción. Sin embargo, los estudios científicos basados en las relaciones sociales entre chicos con discapacidad y sus compañeros en marcos inclusivos son irregulares, limitados en contexto y no lineales en su desarrollo (Webster y Carter, 2007).

Debido a la escasez de investigaciones en este ámbito, queremos llevar a cabo nuestra revisión en una de las materias donde generalmente menos participación suele

tener el alumnado con discapacidad: la Educación Física (EF) (Ríos, 2009). Sirve como prueba de esto el hecho de que muchos centros escolares hacen coincidir la sesión de EF con la de fisioterapia o apoyo al alumnado con discapacidad, haciendo a este alumnado menos accesible a las interacciones sociales estructuradas con sus compañeros. Esto puede resultar paradójico en cierto sentido, si atendemos a la visión de Lleixá (2007), que considera que la EF posee un gran potencial inclusivo debido a su carácter vivencial y a las numerosas actividades grupales que favorecen la interacción constante entre el alumnado.

En este sentido, un primer motivo que nos lleva a realizar esta investigación, es el deseo de destacar la importancia que tiene la Educación Física Inclusiva (EFI) en la inclusión del alumnado con discapacidad en el centro y, -no menos importante- en la sociedad. Además, queremos conocer cómo pueden influir algunas variables, como las actitudes de los profesores hacia la inclusión, la metodología, los recursos o las barreras arquitectónicas en la inclusión del alumnado con discapacidad.

En cualquier caso, el motivo más relevante que nos llevó a poner en marcha esta revisión fue la realidad que nos habíamos encontrado en las pocas experiencias en EFI que hemos vivido. Y es que podría estar ocurriendo que la mayoría del alumnado con discapacidad física no estuviese participando en la sesión de EF, lo cual pensamos que rompe con el principio de normalización e igualdad que proclama la escuela inclusiva. Por otro lado, cuando el alumnado con discapacidad participa en la sesión como uno más (pensamos por lo general que es un logro en la realidad actual en clase de EF), se podrían estar dando generalmente interacciones negativas hacia él como “¿por qué tienes que ir en mi equipo?” o “¿qué haces tú en esta clase? Vete con el pedagogo”. Esta realidad nos ha motivado a analizar los estudios realizados sobre las prácticas inclusivas y los beneficios o perjuicios de la EFI en el alumnado con discapacidad.

Esta investigación se produce, así mismo, porque consideramos que puede tener un gran valor en el contexto social. Es obvio que el alumnado puede adquirir importantes beneficios sociales a través de la inclusión. Sin embargo, creemos que estos objetivos sociales no son evaluados. Lo general es que la participación del alumnado con discapacidad en clase de EF se vea como un logro, ya que todos interactuarán conjuntamente, y este podría ser, a simple vista, el objetivo. Pero, ¿nos basta con que

interactúen? ¿No nos importa si estas interacciones favorecen su inclusión social o si, por el contrario, contribuyen a su exclusión social? Y es que, como hemos mencionado con anterioridad, hay casos en los que las interacciones que se producen son negativas y van en perjuicio de la inclusión social. Consideramos, por lo tanto, que no podemos caer en la creencia de que con que interactúen ya estamos logrando nuestro objetivo. Debemos dar un paso más allá y analizar las prácticas que actualmente se están dando en los marcos inclusivos.

Por tanto, en la presente revisión nos planteamos en primer lugar lo que queremos estudiar formulado en términos de objetivos generales y específicos.

Para alcanzar estos objetivos realizamos el marco teórico conceptual sobre las investigaciones llevadas a cabo en la EFI. Para ello, analizamos la evolución de la normativa que ha regulado la integración de las personas con discapacidad durante las últimas décadas, realizamos la revisión bibliográfica de los aspectos y variables que inciden en la asignatura de EFI con trascendencia en la formación de amistades en el alumnado con discapacidad.

En tercer lugar, tras un análisis y reflexión se efectuará una discusión de los conocimientos expuestos en el marco teórico, para posteriormente presentar las conclusiones obtenidas de esta revisión.

Por último, se expondrán las limitaciones que se nos han presentado en la revisión y se explicará la prospectiva y las futuras líneas de investigación que se abren en este tema.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Revisar el estado de la cuestión de la Educación Física Inclusiva.
- Analizar el papel de la Educación Física Inclusiva en la socialización del alumnado con discapacidad.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar los factores que influyen en la Educación Física inclusiva.
- Destacar la importancia del factor social en la Educación Física.
- Conocer las prácticas en Educación Física Inclusiva que se dan en la actualidad.
- Analizar el papel de la Educación Física Inclusiva en la formación de amistades en el alumno con discapacidad.
- Analizar la relación entre las interacciones que se dan en la clase Educación Física con las relaciones que se dan fuera del ámbito escolar.

3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Comenzaremos el análisis teórico definiendo los conceptos que conlleva la inclusión educativa. Seguidamente fundamentaremos la EFI, ya que será el marco donde realizaremos la revisión, para más adelante analizar las interacciones que se pueden dar en el contexto de esta asignatura, entre el alumnado con y sin discapacidad, y finalmente, qué relación pueden implicar estas interacciones con la formación de amistades entre estos alumnos fuera del aula.

3.1 EDUCACION INCLUSIVA.

Para una adecuada comprensión de este concepto es conveniente remitirnos a una breve evolución histórica de las prácticas de la Educación Especial (EE) en nuestro país, ya que estas nos permiten hablar de varios modelos (Bautista, 1993).

En primer lugar, la institucionalización de la Educación Especial parte de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE), al plantear la EE como un subsistema del sistema educativo general, al crearse los centros específicos de educación especial y las aulas cerradas de educación especial en centros ordinarios. Este modelo supuso un gran salto cuantitativo, ya que gran parte del alumnado de educación especial quedaba escolarizado, aunque sin la respuesta educativa adecuada. Por consiguiente, este modelo ha venido a denominarse de “emplazamiento físico”. Este enfoque puede tener diversos inconvenientes de cara a sus implicaciones a nivel social. Por ejemplo, Vignes et al. (2009) llevaron a cabo un estudio en Francia, donde encontraron que la presencia de una clase de EE para niños con discapacidad en un centro ordinario, fue asociada a un efecto negativo en las actitudes del alumnado sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad.

En segundo lugar, en la década de los 80, con la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982), se puso el acento en el diagnóstico clínico-médico y en el tratamiento de las “deficiencias” de estos/as alumnos/as. Por consiguiente, las prácticas que mejor definen este modelo lo han venido a denominar “modelo terapéutico”.

En tercer lugar, en 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se dio un paso cualitativo importante, entendiendo que la respuesta educativa debía ser lo más ajustada a las necesidades educativas especiales que presentaba este alumnado, implicando a todo el centro y todo el sistema educativo en dicha respuesta. Es por lo que este modelo se denomina “modelo sistémico o integrador”. Este enfoque incluía al alumnado con discapacidad en la misma aula, pero en diversas ocasiones, realizando actividades diferentes a la de sus compañeros. Desde el punto de vista social, estos contenidos separados provocan la eliminación de las interacciones entre el alumnado con discapacidad y sus compañeros sin discapacidad y un incremento de la carga de trabajo del profesorado (Fush and fush, 1994, citado en Steadward, Wheeler y Watkinson, 2003).

En cuarto lugar, en la última década, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se ha dado otro paso cualitativo importante impregnándose la forma de atender al alumnado con discapacidad a través de prácticas inclusivas; este es el modelo en el que nos encontramos, denominado “educación inclusiva” (Ainscow, 2001). En el modelo anterior, el integrador, se apoyaba al alumnado para que pudiese acceder al currículo y participar en la escuela como uno más. Por el contrario, la escuela inclusiva se basa en los principios de normalización y equidad. Ya no se ayuda al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que el centro escolar y su contexto se transforman, desde un planteamiento comunitario, para mejorar la respuesta educativa a la diversidad (Ainscow y West, 2008). De esta forma, el currículum se realiza en función de las diferentes características y ritmos de aprendizaje del alumnado, para cumplir con el derecho que todas las personas tienen a una educación de calidad.

Este planteamiento coincide con el nuevo enfoque que defiende García (2013) al poner el énfasis en cada uno de los alumnos en lugar de solo en unos pocos. Apostando por una educación que permita a cada alumno desarrollar al máximo todas sus potencialidades, independientemente de sus capacidades, cualidades o dificultades. En síntesis, según esta autora, se trata de implementar una inclusión plena transformando las Necesidades Educativas Especiales en Necesidades Educativas Personales.

Si ampliamos las miras, a nivel Internacional, si bien el esfuerzo por la inclusión educativa se ha globalizado, se refleja que no en todos los países se aplica del mismo modo. Sentenac, Ehlinger, Michelsen, Marcelli, Dickinson y Arnaud (2013), critican en su estudio que dos niños con la misma discapacidad, pero de diferentes países, no tienen las mismas oportunidades de estar escolarizados en centros ordinarios. Por lo tanto, su estudio demuestra que las leyes educativas y políticas educativas nacionales implantadas en cada país, influyen en la inclusión de niños con discapacidad en centros ordinarios. Por ejemplo, si nos centramos en Europa, países como Italia o Irlanda tienen a casi todo su alumnado con discapacidad incluido en centros ordinarios. Por el contrario, países como Francia o Alemania escolarizan tan solo alrededor del 25% de su alumnado con discapacidad en aulas inclusivas (Sentenac et al., 2013). Estos ejemplos son fiel reflejo de que si bien el objetivo de la inclusión educativa es común y global, no se aplica con la misma fuerza en todos los países.

Esta evolución desde la segregación a la inclusión está siendo ardua y lenta, debido entre otros factores a que no se llega a un consenso en cuanto a sus beneficios y desventajas en los estudios científicos realizados. Lo que sí parece que se está aceptando de manera global en los modelos educativos es la comprensión de que el desarrollo social y conductual del alumnado con discapacidad es necesario para su desarrollo cognitivo y de habilidades sociales (Ross and Roberts-Pacchione, 2011). En esta línea, (KerznerLipsky and Gartner 1992, citado en Steadward et al., 2003) manifiestan que el alumnado con discapacidad aprende más en las clases inclusivas que en las escuelas especiales, además de preparar mejor a los estudiantes para la vida en comunidad. Más allá, explican que la inclusión también tiene beneficios para el alumnado sin discapacidad, ya que a través de las experiencias inclusivas aprenden a interactuar y a comunicarse con otros de acuerdo a las fuerzas personales de cada uno, en vez de a las generalizaciones estereotipadas. Del mismo modo, basándose en la dimensión académica Rafferty, Piscitelli and Boettcher (2003, citado en Lindsay, 2007) realizaron un estudio en clases inclusivas de educación infantil, destacando que el alumnado con discapacidad severa obtenía mayores beneficios en aulas inclusivas que en segregadas.

Por otro lado, Lindsay (2007), en su revisión sobre prácticas inclusivas determina que no hay un claro efecto positivo en la escolarización del alumnado con discapacidad en las aulas inclusivas, aunque destaca la falta de claridad de los estudios revisados. En

esta línea, Sentenac et al. (2013), aun decantándose por la escuela inclusiva, creen que si los centros no cumplen con la transformación y la adecuación a las necesidades del alumnado con discapacidad, es mejor optar por escolarizarlos en centros de E.E. Y es que aunque todo niño tiene el derecho fundamental a ser escolarizado en un colegio ordinario, es necesario considerar como primordial el bien del niño en el proceso de seleccionar entre educación especial y ordinaria (Sentenac et al. 2013).

Parte de la responsabilidad de que se dé una eficaz inclusión en los centros ordinarios recae en la acción conjunta de todas las materias que cursan los alumnos/as, entre la que se encuentra la EF. A pesar de su carácter socializador y su potencialidad para inculcar valores de equidad, esta materia no suele tener la responsabilidad que debería en asuntos de atención a la diversidad dentro del Proyecto Educativo de Centro (Ríos, 2009). A continuación analizamos el papel que juega la EF en la educación inclusiva.

3.2 EDUCACION FISICA INCLUSIVA

En la actualidad contemplamos una EFI donde todo el alumnado interactúe en el mismo espacio, contando con las mismas posibilidades, sin excepciones. Para que esto suceda, se tiene que reconsiderar tanto la metodología educativa como su organización, contando con el apoyo pedagógico y social necesario, creando un medio que incluya a todos y no excluya, donde en todo momento se comparta con el grupo el proceso de aprendizaje, y donde la diversidad, en lugar de presentarse como un problema, sirva de aprendizaje para todos (Ríos, 2009). De este modo de ver la EF derivan beneficios actitudinales, sociales y educativos en alumnos con y sin discapacidad (Heikinaro-Johansson and Slininger, 1994, citado en Butler and Hodge, 2004).

Sin embargo, Betancur (2013) indica que todavía existe un vacío teórico en la EF en cuanto a la inclusión, debido a que se encuentran miradas reduccionistas, donde se concibe la inclusión como un simple proceso de integración.

La importancia de aplicar la Educación Física Inclusiva en su máxima amplitud reside en que esta permite a todos los estudiantes cooperar y mostrar respeto hacia las diferencias. La Educación Física es más efectiva en este sentido si estas actividades

permiten la participación de todos los estudiantes, sin excepciones (Stewart-Brown, 2005, citado en Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar and Soulíe, 2014). Sin embargo, la inclusión en EF es un proceso complejo que se enfrenta a muchos retos y en el que influyen diferentes variables, las cuales tratamos de analizar en esta revisión.

3.2.1. Actitudes de los docentes hacia la inclusión

Las actitudes y creencias sobre la inclusión de los profesores de educación física pueden ser claves para la eficacia de la inclusión. Algunos de los factores más importantes que pueden determinar las actitudes y creencias positivas de los docentes hacia la inclusión son: la competencia percibida, la experiencia docente previa en clases inclusivas, el apoyo dado desde el colegio, la formación previa en educación física inclusiva y el tipo de discapacidad (De Boer, Pijl and Minnaert, 2011; Qi y Ha, 2012).

Por lo que respecta a la experiencia docente, si bien Qi y Ha (2012) la perciben como un factor positivo en cuanto a las actitudes de los profesores, De Boer et al. (2011), por el contrario, encuentran en su estudio que los profesores con menos años de experiencia tienen actitudes más positivas que el profesorado con mayor experiencia.

Atendiendo a la variable género, Qi y Ha (2012) encuentran en un estudio realizado a estudiantes de magisterio, que las mejores actitudes hacia los estudiantes con discapacidad provenían de las mujeres.

Los datos más pesimistas en cuanto a las creencias y actitudes de los profesores respecto a la inclusión los encontramos en el estudio realizado por De Boer et al. (2011), en el que revisa 26 artículos científicos y solo encuentra actitudes negativas o neutrales hacia la inclusión en la educación primaria.

Estas actitudes negativas pueden estar causadas por las diferentes barreras con las que se encuentran los profesores de EF cuando se enfrentan a un aula inclusiva. Las barreras más mencionadas son la falta de formación y conocimiento en inclusión, la ratio de alumnado y la falta de recursos y apoyo (O'Brien, Kudlácek and Howe, 2009).

En diversos estudios realizados, los profesores y los estudiantes de magisterio destacan la necesidad de incluir en unos casos y ampliar en otro, los créditos que traten sobre la educación inclusiva en las Universidades de Ciencias de la Educación. En general, los profesores ven con buenos ojos el concepto de inclusión, pero no se ven capacitados ni formados para llevarla a cabo de un modo satisfactorio, por lo que exigen mejor y mayor formación continua en este ámbito. Este déficit de formación y conocimiento para incluir, se da en general en todos los países. (Aydin, 2014; Morley et al., 2005, citado en O'Brien et al., 2009; Lieberman et al., 2002, citado en O'Brien et al., 2009; Feigine et al., 2005, citado en O'Brien et al. 2009; O'Brien et al., 2009; Klavina et al., 2007, citado en Martin and Speer, 2011).

Otra barrera mencionada anteriormente por los profesores es la ratio de alumnos. Este aspecto lo relata de forma clara O'Brien et al. (2009) en su estudio: "los profesores creen inapropiado enseñar en una clase con 28 alumnos entre los cuales hay incluidos alumnado con discapacidad: "igualdad de oportunidades para todos" fue la filosofía general de la mayoría del profesorado, aunque a muchos estudiantes con discapacidad no le fueron dadas las mismas oportunidades que a sus compañeros" (O'Brien et al., 2009, p.49).

En esta línea, Klavina et al. (2014) reflejan que el mayor problema para el profesorado de Educación Física es cómo asegurar una buena enseñanza mientras favorecen las interacciones entre estudiantes con discapacidad y sin discapacidad.

La ratio puede repercutir en el profesorado, ya que según Fejing (2005, citado en O'Brien et al., 2009) hay una relación directa entre el número de alumnado con discapacidad y el burnout del profesor.

En definitiva, Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster y O'Sullivan (2004) destacan que los profesores sienten la inclusión como algo bueno, pero se oponen a diversas barreras como la incapacidad para darle el tiempo y la atención individual necesaria al estudiante.

Si bien se ha incrementado el número de estudios sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión, es necesario hacer más estudios experimentales y

cualitativos que identifiquen los factores que influyen en las actitudes de los docentes hacia la inclusión del alumnado con discapacidad (Qi and Ha, 2012).

3.2.2 Profesionales de apoyo

Una de las barreras que más enfatizan los docentes para llevar a cabo una inclusión satisfactoria es la falta de apoyo en clase. En este sentido, Murata and Jansman (1997, citado en O'Brien et al., 2009) citan dos figuras principales de apoyo personal: los *paraprofessionals* y los profesores de Educación Física Adaptada (EFA) son fundamentales para implementar prácticas inclusivas. De esta idea participan un buen número de autores (Lytle and Hutchinson, 2004, citado en O'Brien et al., 2009).

Debemos aclarar que los profesores de EFA, son docentes cualificados con el título de profesor de EF y que además poseen formación extra en EFI, mientras que los *paraprofessionals* son personas formadas para asistir a profesionales, pero que no poseen licenciatura específica.

Varios autores que han realizado estudios sobre los profesores de EFA (Heikinaro-Johansson et al., 1995, citado en Qi and Ha, 2012) destacan que su apoyo en el aula tiene un efecto positivo en la tarea de incluir al alumnado con discapacidad en las sesiones de EF. Una de las aportaciones que más se señala de estos profesores, es el feedback que pueden aportar a los profesores de EF, a los *paraprofessionals* y a los estudiantes sobre la inclusión de su alumnado y compañeros sin discapacidad. Un estudio realizado por Heikinaro-Johansson et al. (1995, citado en Qi and Ha, 2012) en el que encontraron una inclusión positiva en un aula de EF, destaca la importancia del trabajo coordinado y cooperativo entre el profesor de EF, el profesor de EFA y los *paraprofessionals* para llevar a buen término las prácticas inclusivas.

Respecto a los *paraprofessionals*, existe controversia sobre la eficacia de su utilización. Por un lado, a pesar de no ser licenciaturas, hay varios aspectos que estos profesionales pueden mejorar en la clase de EF con estudiantes: asistencia en su interacción social, ayuda en la transición de una actividad a otra, seguridad para el alumnado con discapacidad, interacción con alumnos reforzando las instrucciones dichas por el profesor. Estas ayudas son exigidas entre otros, por 11 profesores que fueron

entrevistados por Pedersen, Cooley and Rottier (2014) en el que remarcaban la necesidad de *paraprofessionals* para incluir al alumnado con discapacidad en sus clases. No obstante, explicaban que estos *paraprofessionals* necesitan más desarrollo y formación profesional para mejorar la calidad de su apoyo. Este es uno de los puntos débiles que remarcan otros autores sobre esta novedosa figura profesional.

En esta línea, autores como Causton-Theoharis and Malmgren (2005, citado en Pedersen et al., 2014) explican que usar *paraprofessionals* no entrenados y formados en temas inclusivos puede llevar a experiencias negativas dentro del aula. Horton (2001, citado en Pedersen et al., 2014) apoya esta visión, reflejando la preocupación por la falta de formación y conocimiento del currículum de EF por parte de estos trabajadores.

Para solucionar esta falta de formación, Causton Theoharis and Malmgren (2005, citados en Pedersen et al., 2014) explican que la formación que deberían recibir los *paraprofessionals*, debería incluir formas para facilitar la interacción del alumnado con discapacidad con sus compañeros de clase, para favorecer su situación social y evitar el aislamiento facilitando el tiempo de interacción.

La importancia de esta formación, recae en que diversos autores critican que el uso de *paraprofessionals* en las clases puede en algunos casos impedir las interacciones entre el alumnado, desfavoreciendo el crecimiento social (Giangredo and Boer, 2005, citado en Pedersen et al., 2014). Si se da lo que Tetler (1998, citado en Klavina et al., 2014) llaman “relaciones verticales” en las que el alumnado con discapacidad está junto a su *paraprofessional*, existe el riesgo de que el alumnado con discapacidad no tenga ninguna interacción con sus compañeros. El *paraprofessional* debería animar las “relaciones horizontales” donde el alumnado con y sin discapacidad aprenda a tomar responsabilidades el uno del otro. Esta continua asistencia de *paraprofesionals* la destaca Tetler (1998, citado en Klavina et al., 2014) como una barrera psicológica, incrementando la dependencia del adulto y limitando las interacciones, justo lo contrario a lo que se busca, la autonomía y el desarrollo social del alumnado con discapacidad.

3.2.3 Metodología y estrategias metodológicas en inclusión

Otro de los factores que influyen y son característicos de la EFI son la metodología y las estrategias utilizadas.

En primer lugar es importante destacar que cuando hablamos de EFI, debemos tener presente que la metodología, sin perder de vista la consecución de los objetivos del currículum, debe estar enfocada a favorecer las interacciones sociales entre el alumnado. Si basamos nuestra enseñanza en actividades de circuito de trabajo de capacidades físicas o ejercicios aeróbicos buscando cumplir el objetivo fisiológico del currículum, el componente educativo y social se pierde a favor de mejorar las condiciones físicas (Steadward et al., 2003).

A pesar de que Qi and Ha (2012), en su estudio exponen que el alumnado con discapacidad experimenta un menor tiempo de compromiso motor que sus compañeros sin discapacidad, y buscando siempre el mayor tiempo de compromiso motor de todo el alumnado sin discriminación, la metodología de la EFI debe estar más enfocada al desarrollo del componente social.

Otro apartado de la metodología que puede influir en la inclusión es la elección de los agrupamientos en clase, si se realizan actividades individuales o de equipo.

Diversos autores defienden la realización de actividades individuales con el alumnado con discapacidad. Milicevic, Pacic and Krstic (2013), aseguran que el nivel de participación es mayor en actividades individuales que en actividades de equipo. Por otro lado, Aydin (2014) justifica que los estudiantes con discapacidad aprenden las habilidades de un modo más lento y tardío y olvidan los aprendizajes más rápido, por lo que sus habilidades en muchas ocasiones solo pueden ser desarrolladas a través de repeticiones individuales.

O'Brien et al. (2009) encuentran en un estudio realizado a docentes, que estos veían las actividades individuales como facilitadoras de la inclusión de estudiantes con discapacidad, mientras que las actividades de equipo eran vistas como más problemáticas. Debido a que los juegos de equipo son una parte tradicional del

currículum de EF, los profesores declararon esta área como la más difícil para llevar a cabo prácticas inclusivas. No obstante, a pesar de que los profesores subrayaron las actividades individuales como más propias para la inclusión (O'Brien et al., 2009). La literatura pedagógica actual sobre dinámicas de grupo en clase de EF apunta a que este tipo de actividades van en contra de la filosofía de la inclusión.

Además de los diversos tipos de agrupamientos, otro aspecto propio de la metodología sobre la que recae cierta importancia, es el carácter de las actividades, si son competitivas o cooperativas.

Respecto a las actividades de carácter competitivo, Bordieu (2011, citado en Betancur, 2013), plantea que en aquellas donde tiene que ganar una persona o un grupo, provocan la exclusión del alumnado con discapacidad, ya que su condición física o cognitiva se ve como una patología, propiciando la marginación del alumno por parte de sus compañeros al ser menos capaz.

Por el contrario, las actividades de carácter cooperativo, donde existe un objetivo común que solo puede ser conseguido si se trabaja en grupo, eleva la interacción entre compañeros, produciéndose una interdependencia positiva y dándose auténticos procesos grupales (Greiner's, 2006, citado en Qi and Ha, 2012). Otra defensora de utilizar el aprendizaje cooperativo para favorecer la inclusión es Ríos (2009) al exponer que en estas clases se debe propiciar el aprendizaje cooperativo. Ya que según explican Johnson, Johnson and Holebuc (1999, citado en Ríos, 2009), éste favorece la cohesión del grupo y facilita las interrelaciones positivas entre el alumnado, desarrollando el aprendizaje de habilidades sociales y de relación al favorecer contextos donde interactúan chicos y chicas con diferentes habilidades promoviendo la cooperación y la amistad (Heyne, Schleinen and McAvoy, 1994).

De este modo, estaremos atendiendo en mayor medida las necesidades sociales del alumnado con discapacidad, proporcionándole oportunidades para interactuar, entender y disfrutar juntos con sus compañeros, con el fin último de trasladar estas relaciones a la vida fuera del colegio, convirtiéndose así en auténticos amigos (Heyne et al., 1994).

En conclusión, lo más importante que debe tener en cuenta un profesor a la hora de diseñar sesiones de EFI, es crear actividades creativas que permitan al alumnado con discapacidad participar con sus compañeros sin discapacidad (Martin and Speer, 2011). En estas actividades, algunas estrategias metodológicas que pueden llevar a cabo los docentes son recomendadas por Martin and Speer (2011): por ejemplo, durante los juegos de equipo, un equipo tendría un jugador adicional, o durante un partido de baloncesto, al jugador en silla de ruedas no se le puede defender en una distancia inferior a 1 metro. Este autor también resalta la importancia de rotar a los compañeros emparejados o agrupados con el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad.

3.2.4. Alumnado sin discapacidad

Cuando se empezó a incluir al alumnado con discapacidad en centros ordinarios, existía la preocupación de que este factor influyese en el aprendizaje del alumnado sin discapacidad. No obstante, autores como Qi and Ha (2012) aseguran que si las condiciones de inclusión son correctas y el currículum es sólido, la inclusión no afecta a los resultados del aprendizaje del alumnado sin discapacidad. Más allá, y centrándonos en la EF, Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi y Darst (2006, citado en Qi and Ha, 2012) midieron con podómetros si el tiempo de compromiso motor se veía afectado por la inclusión de alumnado con discapacidad, viendo que no influía negativamente.

Si seguimos revisando artículos, nos damos cuenta de que la inclusión no sólo no perjudica al alumnado sin discapacidad, si no que les aporta beneficios. Stainback y Stainback (1992, citado en Steadward et al., 2003) sostienen que el alumnado sin discapacidad aprende a comunicarse e interactuar con otros, basándose en las posibilidades de cada uno y no cayendo en estereotipos generalizados. Cameron y Rutland (2007, citado en Gasser, Malti and Buholzer, 2013) añaden que el alumnado sin discapacidad incrementa la tolerancia hacia la diversidad, mejorando la aceptación hacia el alumnado con discapacidad.

Pero para que se dé la aceptación y actitudes positivas por parte del alumnado sin discapacidad, Murata *et al* (citado en Qi and Ha, 2012) proponen los siguientes factores que deben producirse: el profesor debe animar las interacciones sociales, se deben trabajar juegos no competitivos y debe haber apoyo por parte de los *paraprofessionals*. En

los artículos revisados, las actitudes en general del alumnado sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad eran positivas. Obrusnikova et al. (2003, citado en O'Brien et al., 2009) realizó una investigación en una clase inclusiva y otra no inclusiva. Los resultados no revelaron diferencias entre los resultados académicos de los dos grupos. No obstante, el alumnado de la clase inclusiva mostró mejor aceptación hacia el alumnado con discapacidad. En esta línea, Gasser et al. (2013) también determinaron con su estudio que el alumnado procedente de clases inclusivas exhibía mejores actitudes hacia la inclusión que el alumnado procedente de aulas no inclusivas. Además, el alumnado escolarizado en aulas inclusivas, percibe peor la exclusión del alumnado con discapacidad.

Otro factor que puede influir en las actitudes del alumnado hacia sus compañeros con discapacidad es tener un miembro de la familia o amigos cercanos con discapacidad (Block, 1995, citado en Qi and Ha, 2012).

Si atendemos a las diferencias en actitudes hacia la inclusión que puede haber entre estudiantes masculinos y femeninos, podemos encontrar que diversos autores asocian mejores actitudes al sector femenino (Qi and Ha, 2012).

En cuanto a las variables que pueden afectar en la aceptación de la inclusión por parte del alumnado sin discapacidad, Gasser et al. (2013) descubrieron que si bien en su estudio los niños evaluaban mal la exclusión del alumnado con discapacidad y raramente se sentían felices frente a la exclusión de un niño con discapacidad, este grado de aceptación variaba según la actividad. El alumnado aceptaba ciertos grados de exclusión en situaciones en las que la discapacidad interfería en la actividad (por ejemplo, jugar al fútbol con una niña en silla de ruedas). Además, dependiendo de la discapacidad, cambiaban su grado de aceptación. El alumnado aceptaba más la inclusión de niños con discapacidad mental en un contexto atlético que la de niños con discapacidad física y al revés en un contexto académico. En este sentido, Yude and Goodman (1999) indican que el alumnado con parálisis cerebral raramente son escogidos para equipos en actividades competitivas, donde la velocidad y las habilidades son demandadas.

Por tanto, se debe evaluar la actitud de los alumnos hacia los compañeros sin discapacidad, ya que en ocasiones se pueden encontrar que tienen falta de sensibilidad e

información, lo que lleva a no comprender las limitaciones ni las capacidades de sus compañeros con discapacidad.

3.2.5. Tutoría entre iguales: el alumnado sin discapacidad como recurso.

Si bien la aceptación del alumnado con discapacidad por parte de sus compañeros sin discapacidad es un factor vital en el éxito de la inclusión, este alumnado puede apoyar al alumnado con discapacidad directamente, lo que encontramos en diversos artículos procedentes de Estados Unidos denominado como “peer tutoring” o tutoría entre iguales. Este “tutor alumno” serviría de apoyo al alumnado con discapacidad en las clases de EF. Diversos autores, tras realizar sus propias investigaciones han llegado a la conclusión que la tutoría entre iguales es una estrategia metodológica muy eficaz para llevar a cabo la inclusión (Klavina and Block, 2008, citado en Qi and Ha, 2012; Ayvazo, 2006, citado en Qi and Ha, 2012).

Esta eficacia está basada en numerosos beneficios. Con la tutoría entre iguales se aumenta el tiempo de interacción social entre iguales (Klavina et al., 2013) no solo en clase, también en el tiempo de recreo. Pero no sólo aumentan la cantidad, sino también la calidad. La tutoría entre iguales produce interacciones más positivas y mejora la aceptación entre el alumnado durante las clases de EF (Klavina et al., 2014). Autores como Greenwoord et al. (2002, citado en Klavina et al., 2014) confirman que la tutoría entre iguales puede mejorar el clima de clase y las actitudes del alumnado sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad.

Otro efecto beneficioso que produce la tutoría entre iguales es el desarrollo de una buena cooperación entre estudiantes y el sentido de pertenencia al grupo por parte del alumnado con discapacidad (Klavina et al., 2014).

No obstante, para que estas relaciones entre iguales sean efectivas, O’Brien et al. (2009) resaltan la importancia de formar y entrenar al alumnado sin discapacidad que va a participar como alumno tutor. Klavina et al. (2014) aportan 5 consejos que se pueden dar al alumno tutor: cómo dar instrucciones, cómo hacer demostraciones, cómo asistirlos físicamente, cómo darles feedback y cómo corregir los errores.

3.2.6. Alumnado con discapacidad

La inclusión educativa tiene como objetivo incluir al alumnado con discapacidad en la vida comunitaria, pero los estudios revisados por Qi and Ha (2012) revelan que aunque el alumnado con discapacidad pueda obtener beneficios de la inclusión, también se produce en ocasiones su aislamiento social.

Es importante controlar que no se produzca aislamiento social del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios, ya que esto puede repercutir perjudicialmente en la vida de este alumnado. Como explica Skeikh (2003, citado en Ali, 2012), lo que un alumno/a experimenta y siente durante su crecimiento tiene un alto impacto no sólo en su autoconcepto, sino también en la formación de su carácter. Dentro de este proceso de socialización, un factor muy influyente son las interacciones que tiene con sus padres y sus compañeros/as de clase. Cuando un alumno/a se ve excluido de estas interacciones, busca entrar en el grupo, abandonando sus raíces de personalidad, con el objetivo de participar en el grupo y dejar de ser anormal. Esto provoca pérdida de libertad de expresión y autonomía, algo contrario a la noción de inclusión según Habermas (1999, citado en Betancur, 2013).

Sin embargo, si el alumnado con discapacidad se ve incluido en el grupo, podrá obtener beneficios en la maduración de su personalidad, como aprender a controlar sus sentimientos (por ejemplo: la agresión, rabia y envidia) debido entre otros factores, a las actitudes de la sociedad hacia ellos (Kebaskal, 2013, citado en Aydin, 2014).

3.2.7. Prácticas inclusivas en Educación Física.

Si bien es importante analizar las diversas variables que pueden influir en la eficacia de la inclusión educativa, es de vital importancia analizar las prácticas inclusivas que se dan en EF en los colegios ordinarios, para evaluar su eficacia y reflexionar sobre las posibles mejoras que pueden llevarse a cabo.

Block and Obrusníková (2007, citado en O'Brien et al., 2009) realizaron un estudio longitudinal a través de la revisión de un periodo de 10 años, desde 1995 hasta 2005, donde encontraron numerosos resultados positivos sobre prácticas inclusivas en EF.

Grenier (2006, citado en O'Brien et al., 2009) investigó una clase de EFI durante 6 meses donde se incluían 17 alumnos: 16 sin discapacidad y uno con parálisis cerebral. El profesor realizaba diferentes adaptaciones y las actividades estaban focalizadas al desarrollo de habilidades sociales. Estas estrategias llevaron a un incremento en la aceptación entre los compañeros de clase. Los resultados de esta investigación sobre la inclusión fueron positivos, aunque, al igual, pueden estar influenciados por la bajo ratio de la clase.

Goodwin and Watkinson (2000, citado en O'Brien et al., 2009) investigaron la inclusión en clases de EF de 9 alumnos/as en silla de ruedas. Mediante entrevistas, notas de campo y dibujos obtuvieron conclusiones de la percepción de un buen día y un mal día por parte del alumnado con discapacidad. El sentimiento de pertenencia al grupo y una participación habilidosa en clase estaba asociado con "buenos días". Por el contrario, aislamiento social, que le cuestionaran sus capacidades y la restricción en la participación en clase, estaba asociado a "malos días". Los resultados mostraron que el alumnado con discapacidad prefería estar incluido en centros ordinarios en vez de en colegios de educación especial.

Hutzler et al. (2002, citado en O'Brien et al., 2009) investigaron mediante entrevistas la inclusión de 10 alumnos (8 niños y 2 niñas) con parálisis cerebral en clases de EF en Israel. Estos autores encontraron tanto buenos como malos resultados. El 60% del alumnado había sido ridiculizado y molestado por otros compañeros. Por ejemplo, imitando su forma de caminar o expresando pena por ellos. En cambio, el 40% expresaron que sus compañeros les habían apoyado en la clase de EF.

Place and Hodge (2001, citado en O'Brien et al., 2009) investigaron la inclusión de 3 niñas con discapacidad física en clases de EF, donde se implementaron prácticas inclusivas durante 6 semana mediante observaciones, grabaciones en video y entrevistas. Los resultados reflejaron que el alumnado con y sin discapacidad raramente establecía interacciones sociales. Las alumnas con discapacidad solían trabajar juntas, apartadas del resto de compañeros. Los resultados también reflejaron que el profesor animaba al alumnado a tener interacciones sociales. Quizás en esta investigación se pone de relieve

la variable “igual sexo” en alumnado con discapacidad, lo que requiere de mayores y más estudios en profundidad.

Por consiguiente, actualmente se observan aulas donde se está consiguiendo el objetivo de la inclusión y otras donde no. Debemos tener en cuenta que los niños con discapacidad están en mayor riesgo de abuso escolar que sus compañeros (Sentenac et al. 2013). Por ello, aunque la EF, debido a sus características (actividades, espacios, materiales, metodología) se encuentre entre las favoritas de los estudiantes, en ella se pueden encontrar situaciones de exclusión como la separación, la división por grupos o burlas hacia el alumnado con discapacidad (Betancur, 2013). Debemos tener en cuenta que el paso del extremo “segregación” a “inclusión” se ha intentado dar en menos de 4 décadas. Esta transformación precisa de un cambio en profundidad que cuente con la implicación de todos los agentes sociales influyentes, como de las infraestructuras, leyes y medios, algo que solo se consigue con el paso del tiempo y el trabajo sistemático en una misma dirección. Por ello, Ríos (2009) menciona que en la actualidad en ocasiones hablamos de una “inclusión falsa” en EF. Esta autora menciona que todavía suelen ser prácticas habituales, el hecho de que el alumnado con discapacidad haga únicamente acto de presencia, que se le den roles pasivos (como hacer de árbitro), destinar el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia (provocando que el alumnado con discapacidad esté menos accesible a las interacciones sociales estructuradas) o realizar actividades individuales al margen del resto de sus compañeros.

La variedad de situaciones que se dan en las aulas de EFI, conlleva que se deban realizar más estudios cualitativos orientados a comprobar cómo las diferentes variables influyentes pueden provocar inclusiones positivas. En este sentido, O’Brien et al. (2009) expresa la necesidad de realizar más investigaciones en esta área, que investiguen las interacciones entre alumnado con y sin discapacidad en las clases de EF.

3.3 INTERACCIONES EN CLASE DE EDUCACION FISICA INCLUSIVA.

El principal objetivo de la inclusión social es hacer a los/as niños/as con discapacidad miembros de la sociedad a través de la comunidad escolar (Haring, 1991, citado en Webster and Carter, 2007). Para cumplir este objetivo se incluye al alumnado con discapacidad en colegios ordinarios tratando de satisfacer sus necesidades sociales.

Ahora bien, simplemente con poner a estos niños/as juntos en el mismo espacio no es garantía de que se produzcan interacciones, ni que estas interacciones sean positivas, ni que ayuden a la inclusión social del alumnado (Heyne et all., 1994). Por ello, es vital estudiar las interacciones que se producen y comprobar si ayudan a la inclusión social que se pretende. Como indica Lewis (1995, citado en Laws and Kelly, 2005) la inclusión en clase de los niños/as con discapacidad física en las aulas ordinarias depende de su aceptación por parte de sus compañeros y fundamentalmente, de que estos tengan interacciones positivas entre ellos. Más allá, es importante que las interacciones horizontales (entre alumnos) sean propiciadas en clase de EF para que los estudiantes con y sin discapacidad aprendan a tomar responsabilidad uno del otro (Tetler, 1998, citado en Klavina et al., 2014).

La importancia de las interacciones en clase de EF por encima de otras áreas del currículum recae en que es durante estas sesiones donde se dan un gran número de interacciones espontáneas y naturales. Por ejemplo, en muchas actividades se favorece que el alumnado tenga que hablar y ponerse de acuerdo en ciertos temas, características que no son típicas de otras áreas. (Klavina, 2011).

La importancia de las interacciones recae en el hecho de que a través de ellas los niños aprenden habilidades esenciales de intercambios mutuos o la habilidad de ofrecer apoyo y recibirlo. Un beneficio que también se obtiene de las interacciones es el sentido de pertenencia a un grupo (O'Brien et al. 2009). Si no interactúan en intercambios recíprocos, tendrán dificultades para establecer y mantener relaciones, facilitando su inadaptación a la sociedad (Cochran and Brassard, 1979, citado en Richardson, 2002). Carter and Hughes (2005), además de resaltar la importancia de las interacciones en el desarrollo social (desarrollo de amistades y aumento de la calidad de vida), resaltan que también juegan un rol importante en el desarrollo de las habilidades académicas, ayudando en mayor medida a conseguir tanto los objetivos educativos como los sociales. En este sentido, Batu (2000, citado en Aydin, 2014) explica que gran parte de lo que aprende un alumno viene de la interacción entre iguales. Sobre este último aspecto queremos resaltar, como se puede observar, que las interacciones que se dan en el centro escolar tienen una gran proyección en su vida social fuera de este contexto, más aun cuando los niños/as con discapacidad física pueden tener el marco escolar como el

único acceso para tener experiencias sociales con sus iguales (Matheson, Olsen and Weisner, 2007).

La contradicción llega cuando muchos de estos alumnos/as con discapacidad física se excluyen de las clases de EF, olvidando el papel socializador que tiene la EF y el deporte inclusivo. Y es que la EF y el deporte pueden ejercer un papel muy importante en la promoción de relaciones positivas entre iguales, ofreciendo oportunidades para interactuar e incluso desarrollar amistades (Weiss and Stuntz, 2004, citados en Seymour, Reid and Bloom, 2009). Heyne et al. (1994) van más allá y explican que para que los niños/as con discapacidad desarrollen relaciones con aquellos sin discapacidad, un factor vital es que interactúen conjuntamente en actividades de recreación. El colegio pasa a ser un espacio vital para que los niños/as interactúen y desarrollen relaciones con niños/as de su misma edad (Wendelborg, 2010, citado en Asbjornslett, Engelsrud and Helseth, 2011). Debido al importante papel socializador del deporte y la EF, es sorprendente que haya muy pocas investigaciones en la aceptación entre iguales y la formación de amistades en este ámbito (Weiss et al., 1996, citado en Seymour et al., 2009; O'Brien et al., 2009).

Ahora bien, como hemos comentado anteriormente, durante mucho tiempo se ha pensado que únicamente con el mero hecho de que el alumnado con y sin discapacidad compartiese la misma actividad, ya se estaban logrando todos estos beneficios. Sin embargo, encontramos que obtener beneficios o no, puede depender de si las interacciones son positivas o negativas; obviamente nos estamos refiriendo a la calidad de dichas interacciones.

En esta línea, Butler y Hodge (2004) realizan un estudio sobre las interacciones que se dan en los colegios ordinarios en la clase de EF, entre alumnado con y sin discapacidad. Sus resultados indican que mayormente interactúan positivamente. Es por ello que estos autores apoyan los programas de EFI respecto al aspecto social, debido a los beneficios en competencias sociales que los alumnos/as adquieren. Estos autores refuerzan el beneficio de la inclusión citado con frecuencia respecto a que el alumnado con discapacidad puede beneficiarse de las interacciones positivas en clase de EF (apoyo, cooperación y respeto) sobre todo si esas son frecuentes (Slininger et al., 2000, citado en Qi and Ha, 2012)

Por el contrario, si las interacciones que se dan entre estos alumnos/as son negativas, pueden provocar problemas emocionales y de conducta, que tendrán efectos negativos tanto en los resultados educativos como sociales de los jóvenes con discapacidad (Laws and Kelly, 2005). Además Koster, Nakken, JanPijl and Van Houten (2009) indican tres aspectos negativos que pueden producir las interacciones negativas: aislamiento social, rechazo social y bullying. Así, aunque estén interactuando en el mismo espacio, si los contactos con los compañeros son negativos, el alumno/a con discapacidad limitará sus interacciones con esos compañeros, no queriendo repetirlos fuera del aula (kunesh, Hasbrook and Lewthwaite, 1992, citado en Butler and Hodge, 2004). En este caso estaremos fracasando en el objetivo mencionado con anterioridad de incluir al alumnado con discapacidad en la comunidad social. Este aspecto nos preocupa, ya que incluyendo al alumnado en colegios ordinarios, paradójicamente, estaríamos consiguiendo los resultados opuestos a los esperados.

Otro factor que podría ser influyente en la calidad de las interacciones es el género. Aunque no se ha profundizado en este aspecto, Laws y Kelly (2005) indican que las chicas expresan mayores pensamientos positivos que los chicos hacia la discapacidad. Esta mayor actitud negativa de los chicos hacia la discapacidad física en la clase de EF podría estar motivada en parte porque muchos chicos están interesados en la actividad física, y pueden ver a sus compañeros con discapacidad con un limitado potencial en este aspecto y por tanto como “un lastre” con el que cargar. También es posible que éstos valoren el deporte y la actividad física como una dimensión importante de la amistad (Laws and Kelly, 2005), no queriendo tener relaciones con el alumnado con discapacidad física fuera del aula, debido a su escaso y limitado potencial en actividad física anteriormente mencionado.

Como hemos comentado anteriormente, en este apartado, para que se forme una relación de amistad, esta tiene que ser mutua y recíproca. Por ello, no podemos basarnos en la unidireccionalidad, estudiando únicamente las interacciones que tienen los alumnos sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad, ya que la personalidad y el carácter del alumno/a con discapacidad influyen también significativamente en su socialización en la asignatura de EF (Ríos, 2009). En este sentido, Hall y Strickett (2002, citado en Webster and Carter 2007), indican que la formación de amistades no depende tampoco de si están escolarizados en un colegio específico de educación especial o en un

colegio ordinario, sino que importa más cómo es el individuo. Por lo tanto, tendremos que estudiar también las interacciones del alumnado con discapacidad hacia sus compañeros, para a partir de ahí, analizar en qué medida afecta e influye la personalidad de estos en el hecho de que se den interacciones positivas e incluso, más adelante, propicien el desarrollo de amistades.

Pero la personalidad y el género no son los únicos factores que pueden influir en las interacciones entre el alumnado. Para Klavina (2011) la edad de los estudiantes, el grado de discapacidad, el nivel de inclusión del alumnado con discapacidad, la experiencia del docente y el contenido y estructura del currículum de EF son factores que pueden influir directamente en las interacciones y por lo tanto deben ser estudiados.

3.4 GENERALIZACION DE LAS INTERACCIONES SOCIALES A LAS ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE

Las personas con discapacidad tienen derecho a tener vida social y establecer relaciones interpersonales, llegando a tener una vida independiente sin la necesidad de otra persona (Aydin, 2014). Así lo corrobora, con toda claridad, nuestro marco normativo actual. Desde el artículo 49 de la Carta Magna de 1978, pasando por la LISMI, hasta su concreción en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU).

De hecho, la EF provee un marco único en el que el alumnado con discapacidad puede interiorizar las habilidades sociales e incorporarlas a su vida diaria (Kelly and Melograno, 2004, citado en Ali, 2012). El tiempo libre y de ocio puede ofrecer un espacio al alumnado con discapacidad donde puedan estar junto a personas sin discapacidad y desarrollar relaciones íntimas (Asbjornslett et al., 2011). No obstante, en ocasiones, este alumnado se encuentra con barreras para tener relaciones fuera del aula. Las barreras arquitectónicas pueden entorpecerle el acceso a diferentes sitios, como centros comerciales o centros deportivos, donde pueden establecerse y mantenerse relaciones de amistad (Asbjornslett et al., 2011).

Estas oportunidades para relacionarse fuera del aula son importantes, ya que la aceptación social y la intimidad entre iguales depende en gran medida de las

oportunidades que tienen los niños de participar en actividades de tiempo libre con sus compañeros.

Hasta ahora hemos hablado de las interacciones que se pueden dar en clase de EF y su posible proyección a las relaciones sociales fuera del aula como la amistad, pero no hemos hablado específicamente de esta y el papel concreto que puede tener la EF en su formación.

3.5 LA AMISTAD Y SU FORMACION: LA RELACION QUE PUEDE TENER CON LA CLASE DE EDUCACION FISICA.

Johnstone (1995, citado en Curtin and Clarke, 2005), indica que aunque el joven con discapacidad esté aceptado por sus compañeros en las actividades de clase, esto no indica necesariamente que tenga amistades y esté incluido en actividades fuera del colegio. Creemos por ello importante distinguir bien la amistad de otras posibles relaciones sociales parecidas y que por tanto se puedan confundir con esta.

Cuckle y Wilson (2002, citado en Webster and Carter, 2007), definen la amistad como un vínculo estable entre dos individuos a través del tiempo que implica mucho afecto, preferencia mutua y pasárselo bien juntos. De esta definición queremos destacar dos aspectos: la amistad es un vínculo estable a través del tiempo, lo que puede proporcionar una calidad de vida social a la persona con discapacidad una vez abandone el instituto, aportándole una mayor independencia de su familia. Además, subrayamos también el carácter de preferencia mutua que tiene la amistad, ya que en diversas ocasiones la relación puede ser unidireccional, provocando frustración al no tener una relación de amistad con alguien que se desea tenerla.

En cuanto a las características que debe tener la amistad según los niños, la confianza, ser amable, apoyo, tener sentido del humor y tener intereses en común, parecen ser las más importantes (Kvello, 2006, citado en Asbjornslott et al., 2011).

Aunque la amistad ha sido ignorada durante mucho tiempo por la EFI, los investigadores enfatizan que es una dimensión importante de la interacción social y una meta/objetivo de la inclusión, además de ser la relación social más importante (Berndt and

Perry, 1986, citado en Webster and Carter, 2007; Hamre-Nietupski, Hendrickson, Nietupski and Shokoohi-Yetka, 1994, citado en Seymour et al., 2009). La importancia de la amistad recae, fundamentalmente, en que parece vital para tener una buena calidad de vida. Estudios enfocados en las experiencias de los niños sobre esta temática, subrayan que es casi imposible ser feliz sin tener amigos (Helseth and Misvaer, 2010, citado en Asbjornslett et al., 2011). Además, las personas que tienen amigos cercanos tienen más posibilidades de tener una alta autoestima, apoyo, afecto y la oportunidad de compartir experiencias (Han and Chadsey, 2004, citado en Asbjornslett et al., 2011)

La importancia de estudiar las amistades entre el alumnado con discapacidad y sin discapacidad, recae en que ésta es diferente a las amistades entre personas sin discapacidad, por lo que no podemos extrapolar los estudios existentes sobre amistades a nuestro estudio. Y es que las amistades que suelen formar los jóvenes con discapacidad en el marco escolar no se mantienen fuera de éste, debido a que muchas veces no reciben el apoyo físico, práctico y emocional necesario para nutrir sus amistades con sus iguales sin discapacidad (Heyne et al., 1994). Creemos por lo tanto en la importancia de realizar un esfuerzo coordinado entre las familias y el contexto escolar, para que el alumnado con discapacidad pueda desarrollar amistades con sus compañeros de clase fuera de este contexto, y así satisfaga sus necesidades sociales beneficiándose por ello de múltiples ventajas.

Dos de los beneficios más importantes que puede obtener el alumnado con discapacidad a través de las relaciones de amistad con sus iguales son: desarrollar una mejor actitud prosocial y sentirse valorado. Esto mejorará su autoestima, a la vez que satisfará sus necesidades íntimas (Hartup, 1993, citado en Matheson et al., 2007). Además, uno de los beneficios más importantes es el ánimo a separarse de los padres, desarrollando mayores niveles de autonomía e independencia, aspectos claves en la socialización de las personas con discapacidad física. Esto les hará sentirse valorados y queridos, adquiriendo el sentido de pertenecer a la comunidad, beneficiándose en general de un nivel más alto de vida (Heyne et al., 1994).

Pero la amistad no solo aporta beneficios, sino que también puede tener carácter preventivo, ya que según Criss, Pettit, Bates, Dodge y Lapp (2002, citado en Laws y Kelly,

2005), protege ante el desarrollo de problemas de conducta que generalmente se dan por el rechazo y la marginación social.

Al igual, debemos tener en cuenta que no solamente el alumnado con discapacidad obtiene beneficios de esta amistad, ya que el alumnado sin discapacidad puede aprender nuevas habilidades para vivir en comunidad, ser consciente de la existencia de diferentes talentos y capacidades, y adquirir nueva información sobre las diferencias que aparecen entre las personas (Heyne et al., 1994), acercándose en mayor medida a la realidad, de facto, que se da en nuestra sociedad.

El problema reside en el hecho de que la formación de una amistad no es fácil para nadie, y menos para los adolescentes con discapacidad física, ya que se encuentran con mayores dificultades para encontrar amigos y sobre todo para mantenerlos (Siperstein and Leffert, 1997). Centrándonos en el mantenimiento de la amistad y focalizándolo en este estudio, Stevenson, Pharoag y Stevenson (1997; citado en Wiegerink, Roebroeck, Donkervoort, Cohen-Kettenis and Stam, 2008), encuentran que los jóvenes con parálisis cerebral tienen dificultad para mantener sus amistades cuando dejan el instituto, convirtiéndose en personas menos activas socialmente. Es por ello importante en esta discapacidad solidificar relaciones en la etapa escolar, mediante una acción interdisciplinar y coordinada entre el contexto escolar y las familias, con el fin de que perduren en la etapa adulta. Este marco escolar es único, ya que según Roberts and Smith (1999, citado en Gasser et al., 2012) las actitudes que muestra el alumnado hacia sus compañeros con discapacidad, predicen las expectaciones que tienen sobre crear una situación de amistad con ellos.

La dificultad en la formación y mantenimiento de las amistades en las personas con discapacidad física reside en las barreras que surgen. Heyne et al. (1994) nombran las siguientes barreras que se oponen a la formación de amistades entre jóvenes con discapacidad física y sin discapacidad: la poca disponibilidad de las familias para influir en el desarrollo de la amistad, la falta de conocimiento sobre el rol de la EF en la formación de amistades, la distancia entre viviendas o la falta de accesibilidad en el transporte son algunas de las trabas más importantes que señalan estos autores. Una barrera importante es la física, debido a que muchas amistades se forman por compartir tiempo en común, y la actividad física, como sabemos, es un buen ejemplo de ello. Si un alumno con

discapacidad no puede acceder o participar en este tipo de actividades, se quedará con menos probabilidades de hacer amigos.

No obstante, el gran impacto de los medios digitales en las amistades modernas facilita la creación de amistades entre las personas con discapacidad (Asbjornslett et al., 2011). Redes sociales como “Facebook” puede facilitar la formación de amistades, ya que aunque no conozcas a la persona, sí eres su amigo en la red social, es más fácil saludarse en el colegio. Además, compartir información y hablar sobre intereses en común en las redes sociales puede ayudar a formar amistades.

Por consiguiente, las redes sociales pueden ayudar a mantener las amistades antiguas. En especial, redes sociales como “Facebook” son de una gran ayuda para mantener relaciones en el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, o para mantener amistades formadas en el periodo estival. Estudios recientes han demostrado que el teléfono y las redes sociales son vistas por los niños como esenciales para apoyar las relaciones y minimizar el riesgo de exclusión, por lo que Asbjornslett et al. (2011) ve positivo el uso de las redes sociales como medio al alcance de los niños para conocerse. No obstante, el uso de Internet ha creado, a la vez, el riesgo de ciber-bullying, con las connotaciones de alerta social que entraña.

Como conclusión, basándonos en Seymour et al. (2009), podemos afirmar que existe la posibilidad de que las interacciones que se dan en la clase de EF tengan potencial para influir en el desarrollo de amistades entre niños/as con discapacidad y sus compañeros sin discapacidad, pero falta un largo camino de investigación para aclararlo. Este optimismo reside fundamentalmente en el hecho de que las pocas investigaciones encontradas en este sentido apuntan en una dirección positiva. Seymour et al. (2009), realizaron entrevistas a alumnos con y sin discapacidad sobre sus relaciones sociales, obteniendo como conclusión que los dos grupos indican que la participación conjunta en la clase de EF es muy importante para las relaciones sociales, además de reforzar la amistad. Butler y Hodge (2004), con sus resultados, apoyan esta línea, hallando que generalmente las condiciones favorables en clase de EF pueden llevar a generar interacciones positivas y la creación de amistades en este contexto para ambos estudiantes, con y sin discapacidad.

Estos datos son importantes, pero están basados en hipótesis, basándose prácticamente en percepciones. Creemos por ello importante la necesidad de que surjan investigaciones que vayan más allá, observando y midiendo las interacciones que se dan en la clase de EF tanto en frecuencia como en calidad, analizando y contrastando con investigaciones de corte longitudinal, mediante entrevistas, qué relación pueden tener con la formación de amistades fuera del aula en su vida diaria.

4. METODOLOGÍA

Esta revisión examina la literatura que versa sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en aulas de EF en centros educativos ordinarios hasta el año 2014. Para ello se han revisado diferentes bases de datos: ScienceDirect, Scopus, Lilacs, Eric, Dialnet y Google académico. Como criterios de inclusión se ha tomado que estuvieran en primer o segundo tercil de impacto JCR del sector y de la pertinencia para el presente estudio.

Otros criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar los artículos fue el hecho de estar escritos en inglés o español; al igual, que estar relacionados con la educación física inclusiva y publicados en revistas científicas de impacto o en libros de difusión nacional o internacional.

Basándonos en estos criterios, hemos utilizado para la revisión un total de 32 artículos científicos y 6 libros, en su mayoría de lengua inglesa.

Las palabras claves introducidas para realizar la búsqueda en estas bases de datos fueron: “inclusive physical education”, “physical education friendship”, “inclusion in physical education”, “disabilities physical education”, “disabilities and friendship” e “inclusion in education”.

5. DISCUSIÓN

Si bien la normativa educativa a nivel teórico está suficientemente desarrollada, para llevar a cabo una adecuada inclusión del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, en la práctica nos encontramos con una gran falta de recursos como son: la formación del profesorado en prácticas inclusivas, la falta de apoyos personales dentro del aula o la elevada ratio de alumnos por grupo-clase (O'Brien et al., 2009), lo cual impide llevar a cabo la inclusión con una mínima garantía de éxito. Por consiguiente, consideramos de vital importancia, que si se realizan leyes profundamente inclusivas como las que tenemos, es necesario que paralelamente se aporten todos los recursos necesarios para que esta inclusión sea exitosa, ya que de otro modo, paradójicamente, se pueden dar procesos contrarios como son los de exclusión y todo el esfuerzo realizado podría llegar a ser contraproducente.

Analizando las actitudes de los docentes hacia la inclusión y las variables que pueden influir en estas, destacamos varios aspectos. En primer lugar, parece que, la experiencia docente no influye de forma directa en las actitudes del profesorado, ya que Qi y Ha (2012) y De Boer et al. (2011) obtienen resultados opuestos en sus estudios. Por otra parte, analizando diversos estudios nos encontramos con que la falta de formación del profesorado puede ser un factor determinante en las malas actitudes del profesorado hacia la inclusión. Creemos que es de vital importancia no solo subir el número de créditos de inclusión educativa en los grados educativos sino darle mayor importancia a las sesiones prácticas en este apartado. Los futuros docentes no sólo necesitan recibir estrategias y didáctica de cómo llevar la inclusión a buen puerto, sino que también necesitan tener contacto con estas personas y afrontar el reto de dirigir prácticas inclusivas. No solo con aumentar y mejorar la formación creemos que los docentes se verían capaces de realizar la inclusión con éxito ya que existen diversas barreras que ellos mismos mencionan y que debemos eliminar. Si la ratio de alumnos en clase es muy elevada no se sentirán capaces de dar una calidad de enseñanza a todo el alumnado. Asimismo, sin unos recursos humanos y materiales adecuados, los docentes se ven incapaces de llevar a cabo una buena inclusión.

Los recursos humanos es un tema donde existe controversia. Creemos de vital importancia que exista la figura del profesor de EFA dentro del aula, apoyando al profesor

de EF. La función que creemos más importante de este profesor es la de dotar de estrategias y coordinarse con el profesor de EF. Si los presupuestos en educación no son capaces de posibilitar esta figura de profesor de EFA, creemos necesario el apoyo de los *paraprofessionals* en clase. No obstante, coincidimos con Pedersen et al. (2014), en la importancia de que estos agentes hayan sido previamente formados en el favorecimiento de relaciones horizontales entre el alumnado y no actúen como un protector y aislante del alumnado, convirtiéndole en un “niño burbuja”.

La metodología se ve como un aspecto crucial en la EFI, que además, debe ser más investigada en todas sus características. Si bien, la metodología debe estar orientada a que el alumnado consiga todos los objetivos propuestos en el currículum, resaltamos la importancia de que esté igualmente orientada a favorecer las interacciones sociales entre iguales con el objetivo de conseguir el fin último de la inclusión en la vida social del alumnado con discapacidad. A pesar de que somos opuestos a utilizar actividades individuales como defienden Milicevic et al. (2013) y Aydin (2014), los cuales se basan en el mayor aprendizaje académico, ya que consideramos que se limita la aparición de interacciones sociales, sí que vemos este tipo de tareas útiles en determinados momentos. Debido a que con las tareas individuales el alumnado con discapacidad adquiere mejor su aprendizaje, creemos que estas se pueden usar en momentos puntuales, para que una vez que hayan adquirido el aprendizaje, sean capaces de usarlo en actividades grupales en las que sí se favorezcan las interacciones sociales. Donde sí nos posicionamos con claridad es en el carácter que tienen que tener las actividades de EFI. Basándonos en Ríos (2009) las actividades cooperativas son las más indicadas debido a que favorecen la cohesión de grupo, la interdependencia positiva, desarrollan habilidades sociales y promueven la cooperación y la amistad. Si utilizamos actividades competitivas, donde las diferencias psíquicas y físicas se hacen más evidentes, los resultados serán los opuestos. Por consiguiente, creemos que se deben realizar más investigaciones en este apartado, donde se estudien diferentes factores de la metodología en EF desmenuzando las ventajas y los inconvenientes de cada uno de ellos.

Las actitudes del alumnado sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad son claves en el éxito de la inclusión. Estas actitudes pueden ser o la llave para crear una amistad o una barrera para la inclusión. La EFI es muy beneficiosa para el alumnado sin discapacidad ya que este aprende en contextos donde se vivencia la

diversidad, aprende de las diferencias, muestra rechazo a la exclusión e incrementa la tolerancia hacia la discapacidad Gasser et al. (2013). Si queremos que la inclusión se extrapole del colegio a la vida real, debemos formar a todos los ciudadanos en una inclusión sólida, eliminando todo tipo de barreras.

Una pieza que consideramos clave en la clase de EFI ante la falta de recursos humanos es la del alumno tutor (Klavina, 2011). Creemos de vital importancia la rotación de este alumno, así como la formación previa de todo aquel que vaya a desempeñar el rol de alumno tutor. Con esta estrategia se incrementan las interacciones sociales entre iguales, que es el objetivo que tenemos en la Educación Inclusiva. No obstante, requerimos más estudios sobre la eficacia y la forma de utilizar este agente.

Incluir al alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias no tiene porqué asegurar que se den relaciones positivas entre el alumnado que acaben convirtiéndose en amistades. De hecho, en la asignatura de EF se observan tanto situaciones inclusivas (O'Brien et al., 2009) como exclusivas (Place and Hodge, 2001). Analizamos la gravedad de esta situación, ya que encontramos casos donde se están consiguiendo resultados totalmente opuestos a los esperados, donde el alumnado es marginado y rechazado. Por lo tanto, creemos necesario, el incremento de estudios cualitativos en la EFI, que analicen los datos y expongan qué prácticas obtienen buenos resultados y por qué.

En esta línea, consideramos que la tesis doctoral de García (2013) aporta luz sobre este aspecto al plantear que en las prácticas de EFI hay que huir del etiquetaje que lleva a la exclusión, ya que una educación que pretenda ser verdaderamente inclusiva debe dejar de centrarse en unas necesidades educativas supuestamente especiales de unos pocos, para comenzar a centrarse en las necesidades educativas personales de todos y cada uno de nuestros alumnos. Se trata de pensar educativamente de un modo diferente, sustituyendo la utilización del término especiales por la noción de barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de cara a desarrollar el máximo potencial individual de cada alumno.

Para buena parte del alumnado con discapacidad el colegio es el único marco donde pueden hacer amigos. Es responsabilidad del maestro de Educación Primaria, crear un clima y un tipo de actividades donde el alumnado con discapacidad interaccione

Botías Cegarra, Jorge
positivamente con sus compañeros en igualdad y respeto, potenciando futuras relaciones fuera del ámbito escolar.

Los mayores impedimentos con los que se encuentra el alumnado con discapacidad para extrapolar las interacciones en las que se involucra en el colegio a las actividades fuera del aula son las barreras (Asbjornslett et al., 2011). No solo las barreras arquitectónicas. Creemos importante que la inclusión no solo se dé en los colegios, si no que se asegure la inclusión en las actividades extraescolares. Es importante que los gobiernos, dentro de los programas de deporte público, creen actividades donde puedan practicar todos los ciudadanos, sin distinción. Pensamos que de nada servirá que creemos la inclusión dentro del aula si esto se aleja de su contexto habitual, si posteriormente el alumnado con discapacidad sale del aula y no dispone de ningún marco donde pueda compartir su tiempo con sus compañeros de clase.

Creemos importante diferenciar la amistad de otras relaciones sociales, sobre todo cuando hablamos de discapacidad. La importancia de la amistad recae en que es un vínculo estable a través del tiempo (Cuckle y Wilson, 2002, citado en Webster and Carter, 2007) aspecto vital en personas con discapacidad, ya que para hacerse autónomos e independientes de su familia necesitan crear lazos en la red social de personas con las que relacionarse y apoyarse. Los centros escolares, en un esfuerzo coordinado con las familias, deben potenciar la formación de relaciones de amistad en el alumnado con discapacidad. Para ello, creemos que la EF debido a su carácter social juega un papel fundamental en la creación de vínculos de amistad. No obstante, se precisa de más estudios que deben ser realizados en esta línea.

Las redes sociales y los smartphones parecen ser un medio muy importante para mantener y conservar las amistades (Asbjornslett et al., 2011). Creemos que ésta puede ser una nueva vía que ayude al alumnado con discapacidad a formar y mantener relaciones de amistad de forma más sencilla, ya que se elimina la barrera física. No obstante, deben realizarse más estudios sobre este apartado ya que pensamos que también aportan desventajas, en tanto que el alumnado con discapacidad puede estar en mayor riesgo de ser victimizado en un medio digital fuera del alcance de los adultos.

6. CONCLUSIONES.

A la luz de los objetivos planteados en el estudio, y como resultado de la investigación realizada, enumeramos las siguientes conclusiones:

La actual implementación de las prácticas inclusivas fundamentándose en la teoría integradora está creciendo globalmente, debido al incremento de la preocupación mundial por los derechos humanos de los niños. Esto se puede observar en el aumento, aunque no suficiente, de los estudios realizados en este tema y la mejora de las leyes educativas de los países.

Las actitudes del profesorado hacia la inclusión son claves para el éxito de esta. Encontramos que la falta de formación, la elevada ratio de alumnado y la falta de apoyos personales dentro del aula influyen negativamente en las actitudes del profesorado hacia la inclusión.

No podemos concluir que la EFI ayude a la inclusión del alumnado con discapacidad, ya que encontramos estudios que refuerzan esta idea y otros que encuentran exclusión dentro de las aulas de EFI. Se deberían potenciar más estudios sobre prácticas en EFI para analizar la idoneidad de esta y la forma en la que debe implementarse para que tenga éxito.

La EF bien llevada a la práctica aporta numerosos beneficios sociales al alumnado. Esta parece fomentar las relaciones sociales fuera del aula, por tanto, se requiere la realización de más investigaciones en este ámbito para estudiar su idoneidad y la forma en que debe implementarse para que se obtengan dichos beneficios.

La metodología y sus estrategias tienen una gran influencia en el éxito de la inclusión. Las actividades cooperativas y el uso del alumno tutor parecen favorecer la inclusión, no obstante, al igual, se deben realizar más investigaciones que clarifiquen qué estrategias metodológicas pueden tener una buena influencia en la EFI.

Parece existir una relación entre las interacciones positivas en clase de EF y la intención de formar una amistad fuera del aula. Sin embargo, y dada la relevancia del

Botías Cegarra, Jorge

tema, curiosamente adolecemos de investigaciones que avalen esta hipótesis, por ello consideramos que se debe investigar en mayor profundidad.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En cuanto al avance en el conocimiento que se puede dar con esta revisión, destacamos el conocimiento del papel que puede tener la EF en la socialización del alumnado con discapacidad escolarizado en centros ordinarios. Como dice Seymour et al. (2009) se intuye que tiene un gran potencial en el desarrollo de amistades entre niños/as con y sin discapacidad, pero faltan investigaciones que lo refrenden.

Además, aportamos algunos datos puntuales sobre como diferentes aspectos de la EFI como las actitudes del profesorado, la metodología o los recursos puede influir en las interacciones que se den entre el alumnado con y sin discapacidad.

Por otra parte, pensamos que conociendo estas informaciones que acabamos de indicar, proporcionaremos principios y técnicas sobre que metodología y prácticas en EF favorecen más la inclusión del alumnado con discapacidad, sirviendo como formación para el profesorado que se encuentra con esta situación en sus clases, a la hora de diseñar sus estrategias metodológicas.

También consideramos que se realiza una aportación interesante al campo de la literatura pedagógica sobre EF respecto a un ámbito tan relevante y paradójicamente tan escaso de investigaciones en esta línea.

Esta ha sido una de nuestras principales limitaciones. La escasez de investigaciones encontradas a pesar del crecimiento de estas en los últimos años. El principal problema lo encontramos en que la EFI, a pesar de ser un tema específico y definido, es un concepto en el que influyen diversas variables conjuntamente. Hemos intentado analizar cada una de las variables que influyen en ella, pero encontramos pocas investigaciones enfocadas a cada una de las variables. Por lo tanto además de convertirse en una limitación, lo mostramos como una amplia gama de futuras líneas de investigación: cómo influyen los *paraprofessionals* y tutores alumnos en la inclusión, qué tipo de metodología y estrategias metodológicas favorecen el apartado social de la E F, cómo las interacciones sociales en clase de EF pueden influir en la formación de amistades fuera del aula o las ventajas e inconvenientes de las redes sociales en la formación de amistades en el alumnado con discapacidad. Creemos que además hacen

falta estudios longitudinales que verifiquen con mayor claridad el efecto de la inclusión en el alumnado con discapacidad.

Otra limitación es la gran variedad de diferentes discapacidades que existen. Esto significa que cada persona con discapacidad es diferente lo cual dificulta mucho la generalización de los datos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.

Ali, M. (2012). Impact of self-concept disabled learners on inclusive physical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(4), 287-296. Recuperado de <http://files.e ric.ed.gov/fulltext/EJ1000429.pdf>

Armstrong, D. (1998). Changing Faces, Changing Places: Policy Routes to Inclusion. En Clough, P. (1^a ed.), *Managing Inclusive Education. From Policy to Experience* (pp.31-47). Londres: Paul Chapman Publishing. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=DlztJgPxHEEC&pg=PA31&dq=armstrong.+Changing+faces,+changing+places&hl=es&sa=X&ei=o3bnVMDBsn2UqXCg7AM&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=armstrong.%20Changing%20faces%2C%20changing%20places&f=false>

Asbjornslett, M., Engelsrud, G. H. y Helseth, S. (2011). Friendship in all directions: Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Childhood*, 19(4), 481-494. Recuperado de <http://chd.sagepub.com/content/19/4/481.full.pdf.html>

Aydin, M. (2014). Assessing knowledge levels of secondary school physical education and sports teachers about inclusive education. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1115-1124. Recuperado de <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text/5D4E4DB48234>

Bautista Jiménez, R. (1993). *Necesidades educativas especiales. Manual Teórico Práctico*. Málaga: Aljibe.

Betancur Agudelo, J. E. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 32(2), 1433-1440.

Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/1433/15385>

Butler, R. S. y Hodge, S. R. (2004). Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes. *Research in Middle Level Education*, 27(1), 1-10. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807393.pdf>

Carter. E. W. y Hughes, C. (2005). Increasing Social Interaction Among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers. *Effective Interventions. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193. Recuperado de <http://www.uvm.edu/~cdci/evolve/RPSD2005v30p179-193.pdf>

Constitución Española, 1978. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.

Curtin, M. y Clarke, G. (2005). Listening to Young People with Physical Disabilities Experiences of Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 195-214. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?cluster=6604816263136678070&hl=es&as_sdt=0,5

De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903030089#.VOO40_mG9rU

García Barrera, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperada de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13254/62847_Garc%C3%ADa%20Barrera%20Alba.pdf?sequence=1

Gasser, L., Malti, T. y 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, 948-958. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089142221200306X>

Heyne, L. A., Schleien, S. J. y McAvoy, L. (1994). *Making Friends: Using Recreation Activities to Promote Friendship between Children with and without Disabilities*. Institute on Community Integration: University of Minnesota.

Hodge, S. R., Ammah, J. O. A., Casebolt, K., Lamaster, K. y O'Sullivan, M. (2004). High School General Physical Education Teachers' Behaviors and Beliefs Associated with Inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573320412331302458#.VOOM-fmG9rU>.

Klavina, A. (2011). Development and Initial Validation of the Computerized Evaluation Protocol of Interactions in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(1), 26-46. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1091367X.2011.537868#.VOO7_PmG9rU

Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. y Soulie, T. (2014) Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.859818#.VOO8M_mG9rU

Koster, M., Nakken, H., Jan Pijl, S. y Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110701284680#.VOO8dvmG9rU>

Laws, G. y Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10349120500086298#.VOO8mPmG9rU>

Lleixá, T. (2007). Educación Física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículum. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/A?articuloid=553296>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de los Minusválidos*. Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 1982.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 51/2003, de 2 de diciembre, de *Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal*. Boletín Oficial del Estado, 289, de 3 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lindsay, G. (2007). Annual review. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24. Recuperado de <http://jsingleton.wiki.westga.edu/file/view/historial%20data.pdf>

Martin, M. y Speer, L. (2011). Leveling the Playing Field: Strategies for Inclusion. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(5), 24-27. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ931572>

Matheson, C., Olsen, R. J. y Weisner, T. (2007). A Good Friend Is Hard To Find: Friendship Among Adolescents With Disabilities. *American Journal On Mental Retardation*, 112(5),319-329. Recuperado de http://www.tweisner.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Matheson_Olsen_Weisne_20072_A_good_friend_is_hard_to_find_A57.196115426.pdf

Milićević, M., Pacić, S. y Krstić, S. (2013, diciembre). Pupils with physical disabilities in an inclusive physical education. Comunicación presentada en *International Scientific Conference: Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status with Children, Youth and Adults*, Beograd, Serbia. Recuperado de http://www.fsfvconference.rs/documents/book_of_abstracts_131221.pdf#page=188

O'Brien, D., Kudláček, M. y Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: a european perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61. Recuperado de <http://www.eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA/article/download/10/9>

Pedersen, S. J., Cooley, P. D. y Rottier, C. R. (2014). Physical Educators' Efficacy in Utilising Paraprofessionals in an Inclusive Setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 1-15. Recuperado de http://ecite.utas.edu.au/95391/1/95391_RODA_001.pdf

Place, K. y 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. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/5495.pdf>

Qi, J. y Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1034912X.2012.697737#.VOTX_PmG9rU

Richardson, P. K. (2002). The School as Social Context: Social Interaction Patterns of Children with Physical Disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56(3), 296-304. Recuperado de <http://ajot.aota.org/Article.aspx?articleid=1869109>

Ríos Hernández, 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. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2900340.pdf>

Ross, R. H. y Roberts-Pacchione, B. (2011). Making Friends prek-3. A social Skills Program for Inclusive Settings. Recuperado de <http://www.corwin.com/books/Book234330#tabview=google>

Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. L., Marcelli, M., Dickinson, H. O. y 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, 588-595. Recuperado de http://research.ncl.ac.uk/sparcle/Publications_files/Published%20article%20Schooling%20and%20cerebral%20palsy.pdf

Seymour, H., Reid, G. y Bloom, G. A. (2009). Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 201-219. Recuperado de <http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/17158.pdf>

Siperstein, G. N. y Leffert, J. S. (1997) Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(4), 339–351. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ539232>

Steadward, R. S., Wheeler, G. D., y Watkinson, E. J. (2003). *Adapted physical activity*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press.

United Nations. (2006, diciembre). Convention on the rights of persons with disabilities. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf>

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Jean, H. G. y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental medicine & child neurology*, 51, 473-479. Recuperado de http://research.ncl.ac.uk/sparcle/Publications_files/Published%20Article%20Determinants%20of%20Attitudes%20Arnaud.pdf

Webster, A. A. y Carter, M. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(3), 200-213. Recuperado de <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/13668250701549443>

Wiegerink, D. J. H., Roebroeck, M. E., Donkervoort, M., Cohen-Kettenis, P. T. y Stam, H. J. (2008). Social, intimate and sexual relationships of adolescents with cerebral palsy compared with able-bodied age-mates. *J Rehabil Med*, 40, 112-118. Recuperado de <http://medicaljournals.se/jrm/content/download.php?doi=10.2340/16501977-0137>

Yude, C. y Goodman, R. (1999). Peer problems of 9 to 11 year old children with hemiplegia in mainstream schools. Can these be predicted?. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, 4-8. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.1999.tb00002.x/pdf>