

2016

TRABAJO FIN DE GRADO REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

**INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN
CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**



Pablo Planelles González
Tutor Académico: Manuel Peláez Pérez
03/02/2016



ÍNDICE

1. CONTEXTUALIZACIÓN	2
2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN (METODOLOGÍA).....	5
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA (DESARROLLO).....	6
4. DISCUSIÓN.....	7
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	11
6. BIBLIOGRAFÍA.....	13
7. ANEXOS	14

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Con el paso de los años hemos podido observar una evolución en la manera de entender y tomar conciencia de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito social como personal, tratando de buscar una inclusión completa en todos los ámbitos posibles para que se sientan integrados y normalizados, sin ningún tipo de discriminación.

Una evolución, que no hace mucho, estaba marcada por el déficit, y no en las competencias o capacidades que puedan desarrollar. Como consecuencia de esto, se producía una dejadez por parte de la sociedad, la cual no ofrecía los medios para que la inclusión funcionase de forma positiva.

Dentro del marco de la Actividad Física y el Deporte, esta falta de recursos, hacía que hubiese problemas en las relaciones interpersonales entre iguales, y como consecuencia, con el resto de la sociedad.

En la actualidad, se puede observar en la sociedad, las barreras a las que las personas con discapacidad son sometidas en la integración. Pero debemos ver que para facilitararlo tiene que haber una comunicación y una conexión de las relaciones sociales, por ello, utilizamos las actividades físicas y deportivas. Porque supone una importancia que el individuo se implique física, cognitiva y afectivamente en ello.

Encontramos muchas formas de tratarla en la literatura actual, cómo, por ejemplo, lo hace Puig de Bellacasa (1990), donde podemos distinguir 3 modelos:

- Modelo tradicional: trata sobre la actitud que adoptamos las personas según la sociedad, desde cuando se miraba mal a este sector, pasando por la asistencia, hasta la protección de estos.
- Modelo Rehabilitador: centra el problema en el individuo, es decir en su déficit (deficiencias y dificultades). Protagonismo para el rehabilitador.
- Paradigma de la autonomía personal: o modelo de minoría social. Núcleo se centra en el entorno y las capacidades del individuo.

Dentro de nuestro ámbito, actividad física y deporte, hemos comprobado que, en Estados Unidos, la percepción sobre la discapacidad cambia cuando se le añade el término de educación física “adaptada”, siendo más correcto hablar de un contexto adaptado para cubrir las necesidades de los alumnos con discapacidad.

Como consecuencia de esto, lo que buscamos es que este sector no abandone o sea constante en la práctica de la actividad física. Y, para ello, necesitamos saber cómo deben ser las tareas inclusivas para que esto no pase. Debemos saber que tenemos que representar una normalización en la clase, dónde no distingamos las tareas de la intervención teniendo en cuenta las características de los estudiantes. Entonces, la participación de las personas con discapacidad debe estar separada de las limitaciones, por lo que, tienen que haber las mismas oportunidades para todos. Lo más lógico es apoyarme en la Teoría de la Perspectiva de las Metas de logro (Duda, 2001), porque es una de las bases más importantes de motivación en la práctica deportiva y una herramienta para mejorar el proceso inclusivo.

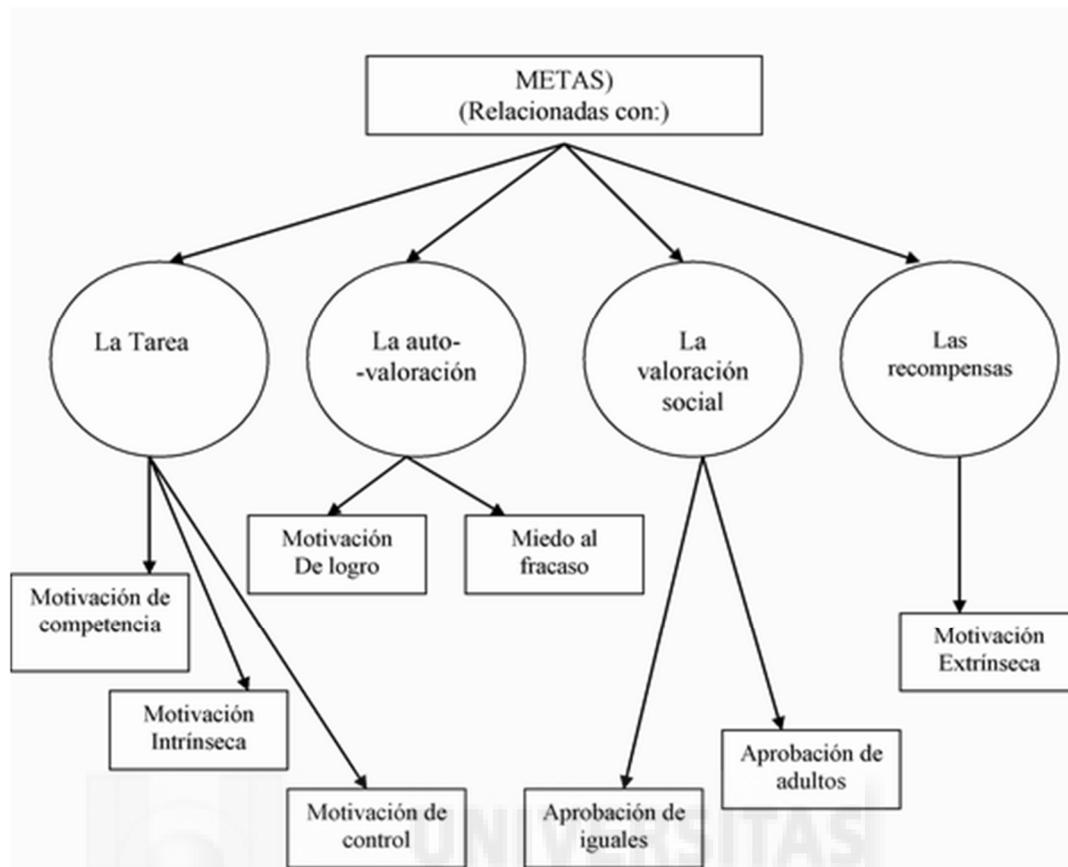


Figura 1. Teoría metas de Logro relacionado con motivación. (15)

Según una serie de autores de la educación, encontramos 3 aspectos generales de esta teoría:

- Cuando nos enfrentamos a una situación de logro, queremos sentirnos competentes y evitamos lo opuesto. Por lo tanto, damos gran importancia a la habilidad, pero debemos saber gestionar ese éxito y esa competencia.
- Otro aspecto en común en estos autores, es el seguimiento de dos metas fundamentales; una relacionada con los parámetros auto-referenciales (meta de maestría) y otra, con los parámetros de comparación social (meta de competitividad o ego).
- Y, por último, la correlación de las diferencias individuales y del contexto situacional al que nos exponemos.

Bien, como apunta Duda, la perspectiva de meta adoptada es saber cómo te sientes, analizas y respondes a la situación expuesta de logro. Específicamente, una interpretación de las personas en relación a las metas de logro y la competitividad llevará a una mejor comprensión de las variaciones en los patrones de motivación.

Estamos buscando que este colectivo, cada vez participe más en actividad física, sea del tipo que sea, pero bien sabemos, que el número es aun reducido. Por lo tanto, deberíamos analizar los motivos. Para conocerlos, según White y Duda (2003), debemos tratar, no sólo los motivos expuestos sino aquellos que puedan aparecer o no vemos. Cuando intentamos determinar los motivos que conducen a la práctica de la actividad física en las personas con discapacidad, obtenemos un papel importante en la condición física y salud, y la socialización.

Como pequeña conclusión de esta introducción, veremos que las personas con discapacidad necesitan más aspectos sociales para estar motivadas y una mayor orientación a la tarea.

Una vez dicho todo esto, atamos cabos y seguimos con el propósito de este trabajo, incluir a las personas con discapacidad o con otras capacidades a una clase normalizada de Educación Física. Hablamos de inclusión, que es aquel proceso en que la personas con discapacidad comparten mismo aspecto, materiales y actividades que sus compañeros (Rouse, 2009). Y relacionándolo con la actividad física, es la filosofía y práctica en la que todos los individuos, independientemente de su edad y habilidad, tienen iguales oportunidades de práctica en actividad física (Kasser, y Little, 2005).

Según Raúl Reina en su artículo “inclusión en el deporte adaptado” existen dos caras de una misma moneda (2). Es decir, dos formas de verla. Por un lado, se exponen bases filosóficas y prácticas que sostienen a su concepto desde un modelo actualizado interactuando en la práctica y los elementos facilitadores o en sus barreras. Y, por otro lado, se incluyen las organizaciones del deporte adaptado para aclarar términos en cuanto a clasificaciones funcionales debido a las controversias con las necesidades especiales.

Debido a esto se centra en una propuesta de intervención, apoyándose en un continuo de práctica inclusiva y específica con el fin de cubrir las necesidades del individuo.

A continuación, nombraré dos aportaciones para explicar el continuo, una según Ríos et al (2009) y otra de Paciorek (2011).

- Según este primero (11), el Plan Integral para la Actividad Física y Deporte, en su apartado de personas con discapacidad, habla de dos tipos de práctica para trabajar con este colectivo:
 - Práctica en grupo inclusivo: compartiendo todos los aspectos de la práctica deportiva con las personas sin discapacidad.
 - Práctica en grupo específico: trabajo conjunto de personas con discapacidad, al margen del grupo ordinario.
- Paciorek (12) modifica la propuesta y realiza la siguiente clasificación:
 - Nivel 1: Programa de deporte adaptado específico o segregado. Realizar la actividad en un grupo adaptado.
 - Nivel 2: Deporte adaptado integrado. Personas sin discapacidad pueden formar parte de la práctica deportivo de un colectivo con discapacidad.
 - Nivel 3: Deporte adaptado inclusivo (parcial o total). Dos personas con diferentes capacidades o necesidades compiten con un mismo fin, adaptando las reglas a la persona con discapacidad.
 - Nivel 4: Deporte normalizado con acomodaciones. Entornos regulares, acomodando a la persona con discapacidad para que pueda participar en el deporte normalizado.
 - Nivel 5: Situación de mayor normalización. Personas con discapacidad capaces de competir o participar en un deporte ordinario. Varias controversias en este apartado, como, por ejemplo, Pistorius cuando participó en los Juegos Olímpicos y Paralímpicos.

Una vez hemos dejado claro varios conceptos, vamos a entrar en el entorno escolar, dónde mucha gente se pregunta, que por qué o cómo se puede llevar a cabo este proceso. Desde mi punto de vista es más fácil de lo que parece, simplemente por el hecho, de que necesitamos una armonía en la que todas las personas podamos trabajar por igual. Por eso como se dice en el artículo de Boer et al. (4) debe existir una “Educación para todos” en el que debemos incluir a las personas con discapacidad en un contexto escolar general.

A continuación, voy a abordar todos los conceptos vistos en los artículos para que podamos ver aquellas conclusiones con claridad y fundamento.

2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN (METODOLOGÍA)

Este proceso de búsqueda se ha llevado a cabo durante el periodo comprendido entre septiembre y diciembre de 2015. Este análisis ha seguido las recomendaciones de la lista de comprobación de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analyses) (Urrútia y Bonfill, 2010) (Anexo 3). ¿Por qué este? Porque según comparan Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010) (13), podemos ver:

- PRISMA contribuye más a la claridad y transparencia de la búsqueda que QUOROM.
- Elegí los siguientes artículos, guiándome de la lista de 27 ítems que PRISMA detalla, dónde, algunos ítems se interrelacionan para tener más consistencia en el informe que con los 18 de QUOROM.
- Diagrama más detallado e informativo.
- Y deja claro que no valora la calidad de las revisiones.

Los criterios de inclusión que se escogieron para la elección de los artículos a revisar fueron los siguientes:

- 1.- Que el artículo incluyese sólo personas con discapacidad.
- 2.- Que los sujetos de estudio fueran estudiantes.
- 3.- Que se aplicara un programa de trabajo inclusivo.
- 4.- Artículos de habla inglesa o española.
- 5.- La práctica de actividad física y deporte ayude a este colectivo a trabajar los aspectos sociales inclusivos.
- 6.- Teorías, que apoyen a este trabajo adaptado, como, la introducción de la Teoría de las Metas de Logro, para sustentar las tareas inclusivas en las personas con discapacidad. (15)

Cómo base de datos, utilice “PubMed” y “Google Académico”. Conforme iba consiguiendo artículos, me apoyaba en sus bibliografías para reforzar mi informe.

La primera búsqueda en la base de datos fue con la palabra "disability", para poder ajustar al tema principal. Pero quería algo más exacto y añadí la palabra "adolescents", para poder afinar más los conceptos. A continuación, al poner el tipo de programa sobre el que nos íbamos a centrar en esta revisión, "inclusión", se redujo los resultados considerablemente. Por último, introduje “physical education” para acertar en lo que iba buscando (Fig. 2).

Al final de este proceso me quedé con los artículos que vamos a ver a lo largo de esta revisión bibliográfica. Algunos como revisiones para poder informarme lo máximo posible y los otros, para poder desarrollar mi trabajo y tener unas conclusiones apoyadas en datos.

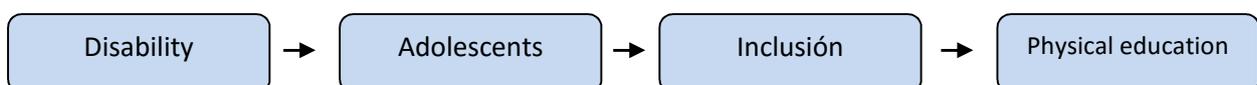


Figura 2. Selección de artículos.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

OBJETIVO	ESTUDIO	MUESTRA	EDAD(Años)	DESARROLLO	ÁMBITO
Eficacia inclusiva en el tiempo	Reina et al (2011)	344 (164 F; 189 M)	10-15	2 programas educativos: 6 días Vs 1 día	Escolar
Entrenamiento adaptado con escolares masculinos	Moore, D., & Nettelbeck, T. (2013)	156 M	13	2 grupos: CONTROL (+ tarde realizará entrenamiento) y EXPERIMENTAL (entrenamiento de conciencia sobre personas con discapacidad)	Escolar
Programa de conciencia en niños	De Boer et al (2014)	2 escuelas grupo control y otras 2 grupo experimental (4 clases jardín de infancia y 13 clases de primaria)	5-12	Jardín de infancia y primaria se someten a un programa para crear una mayor conciencia sobre la discapacidad.	Escolar
Seguimiento profesorado y alumnos con enseñanza adaptada	Grenier, M. (2006)	Grupo reducido de E.F. con 16 alumnos y 1 con P.C. y D.V.	8-10	Entrevistas, observaciones y guiar a un profesor de E.F. durante 6 meses(2días/sem), con una enseñanza cooperativa dirigida a trabajar habilidades sociales.	Escolar
Reacciones ante casos de discapacidad mediante cuestionario	Bebetsos et al (2014)	168 (76 M; 92 F)	10-12	Se les expuso un caso de un niño con discapacidad a los alumnos, y después un cuestionario con una serie de preguntas. Fue voluntario.	Escolar

4. DISCUSIÓN

- Reina et al (2011):

Estudio que trata de la eficacia en el tiempo trabajando con un programa de 6 días o con uno de 1 día. En este estudio se analizan la cognición, emoción y predisposición, y como podemos observar en la tabla 2, se obtienen consistencias internas aceptadas entre estas dimensiones. Es decir, todos los ítems van mejorando según avanza el entrenamiento de conciencia. Trabajan con estos 3 aspectos porque quieren ver la visión que tienen los niños, respecto a si tuviesen la discapacidad, las reacciones emocionales, como preocupación, y la interacción que puede haber entre los niños con discapacidad y los demás alumnos de clase.

Table 2 Cronbach's α reliability coefficients for the pretests and posttests by subscale

Test time	Cognitive	Behavioral	Emotional
Pretest	0.73	0.78	0.64
Posttest	0.78	0.81	0.65

En este estudio también se analiza la Sensibilización (tabla 3) de los alumnos hacia las personas con discapacidad comparando situación pre y post aplicación de la unidad didáctica. Los resultados indican que las mujeres tuvieron resultados inferiores a los hombres, por lo tanto, más favorables en todos los aspectos. Y como era de esperar, la intervención didáctica de 6 días es más eficaz que 1 día de entrenamiento.

Entonces podemos concluir, que tanto para mujeres y hombres, los resultados demuestran claramente la eficacia de ambos programas de sensibilización/acomodación, pero más superior el efecto de 6 días de entrenamiento en la inclusión de estudiantes con discapacidad visual.

Table 3 Questionnaire means, SD, and ANOVA results for attitude's subscales, and sex

		Pretest				Posttest		
		Male	Female	Male	Female	F(1,333)	P	η^2
Cognition	6 days	4.68 ± 1.51	3.87 ± 1.25	3.31 ± 1.35	2.56 ± 1.08	140,100	<0.0001	0.230
	1 day	4.88 ± 1.84	3.87 ± 1.17	4.39 ± 1.86	3.04 ± 1.18			
Emotion	6 days	3.65 ± 1.43	2.94 ± 1.40	3.08 ± 1.40	2.27 ± 1.05	34,335	<0.0001	0.085
	1 day	4.26 ± 1.97	3.44 ± 1.75	3.74 ± 1.90	3.14 ± 1.56			
Behavior	6 days	3.68 ± 1.69	2.66 ± 1.41	2.95 ± 1.60	2.28 ± 1.23	31,703	<0.0001	0.080
	1 day	3.53 ± 2.10	2.64 ± 1.78	3.11 ± 2.27	2.12 ± 1.35			

ANOVA, analysis of variance; SD, standard deviation.

- Moore and Nettlebeck (2013):

Entrenamiento adaptado analizado por dos escolares con un grupo de escolares masculinos y sobre las reacciones que se producen a raíz de trabajar con personas con discapacidad en una clase ordinaria. Sobre este artículo empezaremos resaltando que las dos escalas CATCH y "Just Like You" surgieron ser considerablemente superpuestas y con ello, válidas para utilizarlas conjuntamente. Es decir, mostraron consistencias internas satisfactorias y una fiabilidad test-re test alta. En un principio, CATCH falló en los 3 ítems de actitud, pero después de la intervención se produjeron cambios positivos y mejores actitudes respecto a las 3 dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual.

Pude ver en el artículo, que 16 de los chicos con discapacidad, decían lo útiles que eran los programas, pero 10 de ellos, decían que tenían el mismo pensamiento y la intervención no les había hecho cambiar su primera opinión. Pero el resto, mostraron más conciencia sobre que

el bullying es inaceptable. Y otros, decían que habían aprendido mucho más que sus experiencias pasadas.

Table 2. Mean performance of program and control groups on CATCH and “Just Like You” scales at three measurement points

	Program		Control	
CATCH				
Time	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>
1	27.25 (4.26)	74	27.17 (4.94)	78
2	29.37 (4.36)	61	28.05 (4.44)	73
3	28.83 (4.76)	68	30.88 (4.55)	56
“Just Like You”				
Time	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>
1	32.77 (4.78)	71	32.91 (4.49)	74
2	35.08 (4.72)	61	33.12 (4.38)	73
3	34.69 (5.02)	68	35.60 (4.22)	55

Note. Different *n* values reflect absences or some students exiting during training sessions because of other curricula commitments.

Por lo tanto, lo más importante que resalta el artículo, que las actitudes se mantuvieron en el tiempo, es decir, una interacción altamente significativa porque los dos grupos mejoraron en la intervención.

En el “Just Like You”, se refleja, como era de esperar, que los estudiantes con discapacidad, o algún amigo o familiar dentro de su círculo, empezaban con actitudes mejores y resultados significantes desde el principio en comparación con estudiantes que no tenían trato con ninguno. Por eso, con este último grupo, se ve una gran mejora. Y, por último, que el grupo control no se mantuvo en el tiempo que el grupo experimental.

En conclusión, CATCH y “Just Like You”, según los resultados obtenidos, que son una herramienta a utilizar para observar el nivel de conciencia de los alumnos.

- De Boer et al (2014):

Programa de conciencia en niños, desde 5 a 12 años, dónde se podrá observar los resultados de niños de muy corta edad. En este artículo nos detalla que las actitudes de los estudiantes mejoran después de la intervención que se llevó a cabo y fue significativamente positiva. Como podemos ver en las tablas 4 y 6, algunas diferencias en el tiempo 1 pero insignificativas, desde ahí se puede observar que después del entrenamiento inclusivo (tiempo 2) y después de un año (tiempo 3), las mejoras son positivas.

Table 4 Attitudes of kindergarten students by condition and time

	Time 1 ^a		Time 2		Time 3	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Experimental (<i>n</i> = 22)	6.8	6.2	14.0	5.8	12.3	6.1
Control (<i>n</i> = 31)	8.5	5.2	10.2	6.7	12.9	7.2

^a There was no significant difference between the two conditions at Time 1

Table 6 Attitudes of elementary school students by condition and time

	Time 1 ^a		Time 2		Time 3	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Experimental (<i>n</i> = 76)	3.60	0.60	3.43	0.62	3.45	0.55
Control (<i>n</i> = 101)	3.63	0.49	3.59	0.54	3.56	0.64

^a There was no significant difference between the two conditions at Time 1

Pero conforme se iban haciendo mayores los estudiantes se mostraban unos efectos negativos de conciencia hacia las personas con discapacidad, como que les daba igual.

Y también observaron que encontraban más diferencias negativas con discapacidades intelectuales o severas, que con discapacidades físicas.

- Grenier, M. (2006):

Seguimiento al profesorado y a los alumnos con el tratamiento de programa inclusivo, basado en una enseñanza cooperativa, para poder observar como el alumnado va evolucionando positivamente respecto a la primera semana del programa. La profesora que es sometida a este estudio, consiguió que los alumnos adquirieran el dominio de las habilidades a medida que aprenden a trabajar con sus compañeros, porque utiliza un aprendizaje cooperativo. Ella apoyó a sus estudiantes a ser responsables de sus comportamientos, porque fomentó un estado recíproca a través de las interacciones con los demás, proporcionando experiencias de aprendizajes entre ellos. También incluyó a Jack (persona con parálisis cerebral y discapacidad visual) en todas las actividades para que todos cooperen entre ellos y llegar a un fin común.

Claramente, Jack, tuvo un asistente todo el tiempo. Porque los alumnos no siempre estaban dispuestos o podían ayudarlo. Pero la profesora corrobora que lo aceptarían y que el trabajo con él, ayudó a todos a trabajar en equipo y a concienciarse sobre la inclusión.

La ayuda de un asistente directo y/o indirectamente cuya experiencia se necesita para acercar las diferencias de habilidad y de comunicación, dato importante porque puede ser necesario para asegurar el éxito.

Y para concluir con este artículo, nos dejan ver claro que, en lugar de centrarse en la falta de la capacidad, las consideraciones de concienciación deben tener en cuenta la clase y capacidad del profesorado para crear un ambiente de aceptación, mientras que el desarrollo de tareas debe mejorar el aprendizaje a través de interacciones sociales positivas para los estudiantes con discapacidad.

- Bebetos et al (2014):

Estudio que compara las diferentes reacciones ante los programas adaptados y normalizados en un grupo escolar, analizando sus respectivos resultados. Como podemos observar en esta tabla no hay diferencias entre sexos en cuanto al comportamiento general, y al comportamiento después de la intervención.

Table 2. Gender comparison on behavior

	t	df	p
Behavior	.502	166	.113
Modified Behavior	-1.570	168	.328

Y en la siguiente tabla, se pueden ver las diferencias que se producen entre el comportamiento general y el comportamiento modificado, y claramente después de la intervención los resultados son significativamente más positivos.

Table 3. Within groups behavior differences

Boys		
	M	SD
General Behavior	2.96*	.42
Modified Behavior	3.16*	.47
Girls		
	M	SD
General Behavior	2.94**	.43
Modified Behavior	3.23**	.51

*. ** statistically significant differences within a gender group ($p < .01$)

Una vez visto los resultados numéricos y claros de este estudio, vamos a ver las conclusiones que se sacan después de obtener los datos anteriores.

El objetivo de este estudio fue doble: investigar a) las posibles diferencias entre niños y niñas y b) dentro del grupo ver las diferencias en cuanto a su comportamiento general y modificado (después de la intervención) hacia los compañeros con discapacidad, en sus principales clases de educación física. Utilizando el cuestionario CAIPE-R (Children's Attitudes towards Inclusion in Physical Education Revised) (Anexo 2), para obtener los resultados.

Por un lado, en este estudio se observa una mínima diferencia entre sexos, pero no se encuentran diferencias estadísticas significativas entre chicas y chicos. Muchos estudios anteriores, como dicen en este artículo, hablan de que las chicas tienen más conciencia sobre las personas con discapacidad, por lo tanto, están más dispuestas que los chicos a trabajar con este colectivo. Actitudes más positivas, y como consecuencia, más responsables a la hora de tratar con ellos en una actividad.

Y, por otro lado, se observa una diferencia significativa positiva en el grupo después de la intervención. En cambio, hay un factor que choca con publicaciones y estudios anteriores. En este estudio, los estudiantes han puesto más énfasis en la diversión que en ganar, ayudando a los compañeros con discapacidad para conseguir entre todos unos fines conjuntos. Y en anteriores publicaciones, los estudiantes aceptan tener a una persona con discapacidad en su clase, participar con ella y ayudarla, pero prefieren que no esté en su equipo porque quieren ganar. En cambio, otras, señalan que no les gusta seguir las reglas cuando hay una persona con discapacidad porque pierde emoción.

SÍNTESIS FINAL:

Diferentes opiniones según los estudios, pero que nos deja como conclusiones finales, después de los diferentes estudios realizados son:

- Los estudiantes de este estudio aceptan la educación física propuesta como curricular, incluyendo los objetivos sociales de todos los estudiantes.
- Diferencia de sexos a la hora de participar en actividades competentes.
- Los profesores deben evaluar las actitudes de los alumnos y saber cómo van comportándose para ir adaptando los objetivos.
- Todos los artículos tienen un fin en común, mejorar la conciencia ante la inclusión.
- En base a los hallazgos contradictorios anteriores, se requiere más investigación para hacer frente a las actitudes y comportamientos masculinos y femeninos de los estudiantes hacia los niños con discapacidad en la educación física, en particular en la configuración del juego, y para mejorarlas a través de experiencias de aprendizaje adecuadas.
- Programas donde podamos trabajar todos los aspectos de la inclusión mejor, que otros, donde solo expongas una pequeña parte.
- Toda inclusión que intentemos hacer, siempre con su correcta preparación y planificación.
- Todos los estudios o propuestas determinan una mejora de la percepción hacia las personas con discapacidad.
- Seguimiento con escalas o cuestionarios a la hora de trabajar con un alumno con discapacidad para que podamos ver si la eficacia de la intervención es positiva.
- Conveniente que cada uno de los profesores debería incluir en sus unidades didácticas, trabajo inclusivo en el currículum escolar.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Según la revisión y los datos extraídos de todos estos artículos, voy a fundamentar mi opinión sobre las consecuencias sufridas por las intervenciones adaptadas que han ido surgiendo.

Voy a ir hablando por partes: **diferencias de sexos, diferencias de tiempo, diferencias de artículos y diferencias de intervención modificada.**

Respecto a las **diferencias de sexo** entre chicas y chicos, he podido comprobar, que hay diferencias significativas en las mujeres, mínimas, pero las hay. Artículos que corroboran que las niñas tienen actitudes positivas hacia las personas con discapacidad desde un primer momento y que los niños, después del programa de intervención, mejoran positivamente. Otros dicen que no hay diferencias estadísticamente significativas entre sexos, pero se apoyan en otros estudios que dicen que sí. Esto se entiende de la siguiente forma, los niños quieren ganar, ante todo, son más competitivos y por eso, pueden participar con las personas con discapacidades, pero quieren tener todas las de la ley, para ganar.

He podido comprobar que los **diferentes artículos** se apoyan en bases conjuntas y todos han tenido resultados parecidos, aun siguiendo diferentes caminos, pero con el mismo calzado. Todos verifican que la conciencia es necesaria para que la inclusión sea posible y eficaz.

Cuando hablamos de **tiempo**, queda claro, que, si puedes trabajar más días en algo, obtendrás beneficio. Y así queda claro en el artículo de Reina et al (2011) (3), 6 días mejor que 1, cuando la intervención sobre discapacidad se refiere. Por supuesto que el grupo mejora,

mejora con 1, pero diferencias más significativas con 6. Esto queda claro, pero el trabajo importante, se vería con el tiempo. Es decir, si la información sobre la conciencia queda retenida en los estudiantes después de, por ejemplo, un año. Como amante de la docencia, quiero que mis alumnos, en esa unidad didáctica, mejoren y se conciencien, pero aun desearía más, que después de un año, se les quede en la memoria. Como hábito en su vida.

Y, por último, las **intervenciones** que se realicen. Importante añadir a una persona con discapacidad en todas las intervenciones para saber trabajar con ella y que ella se sienta incluida en el grupo. Al igual, entrevistar y hacer cuestionarios a los alumnos antes y después de la intervención, enseñar videos, organizar charlas con personas con discapacidad en diferentes deportes, y hacer una enseñanza dónde los alumnos se introduzcan en el papel e intenten sentir los impedimentos, barreras o los esfuerzos que tienen que realizar.

con todo esto es lo que me quedo, y queda estructurado en mi cabeza para lanzar una hipótesis de propuesta de intervención.

Cuando realicé mis prácticas en el centro IES Monastil de Elda (Alicante), pude observar que uno de los profesores, con un estilo muy tradicional, realizaba las clases sin ninguna planificación e iba a lo sencillo porque tenía una de las clases de 2º ESO, con muchos problemas según él. Era una clase conflictiva, había muchos gitanos y una persona con discapacidad visual. El profesor se dedicaba a hacer una clase fácil para el mismo, sin incluir a los gitanos ni al alumno con D.V. en el grupo como debería ser. Por eso me gustaría lanzar una propuesta de intervención y que podría pasar si se llevase a cabo en el mismo centro, con la misma clase según lo que he aprendido y he extraído de los artículos.

Propuesta de intervención: (Desarrollado en Anexo 1)

- Organizaría una unidad didáctica del curso académico en el que se trabaje diferentes deportes para personas con discapacidad intelectual.
- 6 sesiones de trabajo de conciencia e inclusión del alumno en el grupo, para que todos trabajen. 6 sesiones como he observado en los artículos. Dónde organizaría las sesiones de tal manera.
 - o 1ª Sesión: Cuestionario Actitudes hacia la Discapacidad (ATDQ) y video, en el cual, los alumnos puedan observar a personas con discapacidad intelectual realizando diferentes deportes o diferentes tipos de actividad física.
 - o 2ª Sesión: Actividades de sensibilización hacia la discapacidad visual.
 - o 3ª Sesión: Juegos de entrenamiento y aprendizaje futbol-5.
 - o 4ª Sesión: Progresión al Goalball
 - o 5ª Sesión: Exposición alumnado de actividades dónde tengan que incluir a una persona con discapacidad visual.
 - o 6ª Sesión: Charla con algún deportista con discapacidad visual, demostración y cuestionario otra vez para ver las mejoras.
- Seguimiento al profesor, asignándole tareas para comprobar que sigue las instrucciones. Atención a la inclusión de niños y niñas por igual.
- Después de 6 meses comprobar si se mantiene la conciencia y pasar cuestionario CAIPE-R.

Este tipo de programas de intervención nunca se ha llevado a cabo en este centro, por eso me gustaría lanzar la pregunta siguiente. ¿Qué resultados obtendríamos con esta clase si introducimos este programa a la unidad didáctica de este profesor? Conociendo todos los aspectos importantes de la clase y basándonos en todo lo observado y analizado en esta revisión.

6. BIBLIOGRAFÍA

(1) Reina, R. (2009). El deporte como medio de inclusión de las personas con discapacidad. En J.A. Moreno y D. González-Cutre (eds.), *Deporte, intervención y transformación social* (pp. 367-407). Rio de Janeiro: Shape Editora. ISBN: 978-85-7815-017-4

(2) Reina, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society & Education*, 6(1).

(3) Reina, R., López, V., Jimenez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248.

(4) de Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(3), 572-583.

(5) Moore, D., & Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(3), 223-231.

(6) Portal, L., Reina, R., y Menayo, R. (2007). Aplicación de una unidad didáctica de deportes adaptados para la mejora de actitudes hacia la discapacidad sensorial y física en alumnos de 4º de ESO. En F. Ruiz, J. P. Venero, Q. Méndez, J. M. Reverendo, G. Álvez, R. Camacho, et al. (2007), *VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Libro de Comunicaciones y Talleres* (Vol. II) (pp. 355-360). Badajoz: Diputación de Badajoz.

(7) Gutiérrez, M., y Caus, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades físicas de personas con y sin discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2, 49-64.

(8) Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. *Discapacidad e información*, 63-96.

(9) Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.

(10) White, S. A., & Duda, J. L. (1993). Dimensions of goals and beliefs among adolescent athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 125-125.

(11) EL DEPORTE, Y. (2009). PLAN INTEGRAL PARA LA ACTIVIDAD FÍSICA.

(12) Paciorek, M. J. (2011). Adapted sport. En J. P. Winnick (Ed.), *Adapted physical education and sport* (pp. 41-58). Champaign, IL: Human Kinetics.

(13) Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.

(14) Bebetos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary School Children's Behavior towards the Inclusion of Peers with Disabilities, in Mainstream Physical Education Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 819-823.

(15) Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

(16) Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 245.

7. ANEXOS

- ANEXO 1: UNIDAD DIDÁCTICA
- ANEXO 2: CAIPE-R
- ANEXO 3: PRISMA



ANEXO 1

UNIDAD DIDÁCTICA

- DISFRUTA ADAPTANDO -

Hipótesis → Realizar un programa inclusivo para demostrar que mejorará la actitud general de la clase y que la conciencia sobre el alumno con discapacidad mejorará después de la intervención.

Instrumentos y/o materiales →

- Utilizaré los cuestionarios ATDQ antes y después de la intervención para poder observar como mejora el grupo, y 6 meses después el cuestionario, CAIPE-R para ver si la mejora permanece en el tiempo.
- Unidad didáctica
 - Título de la Unidad Didáctica: “Disfruta Adaptando”
 - Instituto: IES Monastil de Elda (Alicante)
 - Curso: 2º ESO C
 - Trimestre: 2º Trimestre
 - Objetivos: Dar a conocer diferentes deportes de discapacidad visual, crear conciencia, cooperar en grupo e incluir al alumno con discapacidad con todas sus capacidades.
 - Contenidos:
 - 1ª Sesión: Cuestionario Actitudes hacia la Discapacidad (ATDQ) y video sobre los Juegos Paralímpicos de Londres 2012, en el cual, los alumnos puedan observar a personas con discapacidad intelectual realizando diferentes deportes o diferentes tipos de actividad física.
 - 2ª Sesión: Actividades de sensibilización hacia la discapacidad visual.
 - 3ª Sesión: Juegos de entrenamiento y aprendizaje fútbol-5.
 - 4ª Sesión: Progresión al Goalball
 - 5ª Sesión: Exposición alumnado de actividades dónde tengan que incluir a una persona con discapacidad visual.
 - 6ª Sesión: Charla con deportista con discapacidad visual, demostración y cuestionario otra vez para ver las mejoras.
 - Temporalización: 6 sesiones de intervención, una por semana. Y después de 6 meses, volver al centro, para analizar la conciencia.
 - Metodología: Enseñanza cooperativa dirigida a la motivación al grupo, con objetivos intra-sesiones sencillos pero competentes, y sobretodo, divertidos.
 - Evaluación: Elaborar ficha para evaluar conocimientos fútbol-5, goalball y exposición final del alumnado para hacer actividades físicas y deportivas incluyendo a su compañero en ellas. Porque es el ejemplo más claro, ya que lo tienen en clase.
- **Discusión y conclusiones:** Hasta que no se lleve a cabo no se puede saber.
- **Propuestas de mejora:** Una vez hayamos analizado los resultados, ver los puntos débiles de la unidad didáctica y mejorarla.

ANEXO 2 – CAIPE-R

Dimensions	Number of questions	Scores and respective category of favorability toward inclusion	Examples of questions
DIM_I <i>intentions</i>	8	40-33: completely in favor 32-25: favorable trend 24-17: indecisive toward inclusion 16-9: unfavorable trend Less than 9: completely unfavorable	Q. I would like to teach students with disability. Q. I have no desire to teach students with disability.
DIM_II <i>perceived self-efficacy</i>	8	40-33: completely in favor 32-25: favorable trend 24-17: indecisive toward inclusion 16-9: unfavorable trend Less than 9: completely unfavorable	Q. To me, it would be easy to teach students with disability in inclusive settings. Q. To me, it would be hard to teach students with disability in inclusive settings.
DIM_III <i>beliefs or convictions</i>	10	50-41: completely in favor 40-31: favorable trend 30-21: indecisive toward inclusion 20-11 unfavorable trend Less than 11: completely unfavorable	Q. I believe that inclusion is a real possibility for regular schools. Q. I believe inclusion is impossible to be developed in regular schools.
DIM_IV <i>subjective external norms</i>	14	70-57: completely in favor 56-43: favorable trend 42-29: indecisive toward inclusion 28-15 unfavorable trend Less than 15: completely unfavorable	Q. Inclusive settings help to improve self esteem, self acceptance and sense of worth of students with disability. Q. Inclusive settings lead to rejection of students with disability by their peers and make them feel rejected and devalued.
Total	40	200-161: completely in favor 160-121: favorable trend 120-81: indecisive toward inclusion 80-41 unfavorable trend Less than 40: completely unfavorable	

ANEXO 3 – PRISMA

Table 1: Checklist of items to include when reporting a systematic review or meta-analysis

Section/Topic	#	Checklist item	Reported on page #
TITLE			
Title	1	Identify the report as a systematic review, meta-analysis, or both.	
ABSTRACT			
Structured summary	2	Provide a structured summary including, as applicable: background; objectives; data sources; study eligibility criteria, participants, and interventions; study appraisal and synthesis methods; results; limitations; conclusions and implications of key findings; systematic review registration number.	
INTRODUCTION			
Rationale	3	Describe the rationale for the review in the context of what is already known.	
Objectives	4	Provide an explicit statement of questions being addressed with reference to participants, interventions, comparisons, outcomes, and study design (PICOS).	
METHODS			
Protocol and registration	5	Indicate if a review protocol exists, if and where it can be accessed (e.g., Web address), and, if available, provide registration information including registration number.	
Eligibility criteria	6	Specify study characteristics (e.g., PICOS, length of follow-up) and report characteristics (e.g., years considered, language, publication status) used as criteria for eligibility, giving rationale.	
Information sources	7	Describe all information sources (e.g., databases with dates of coverage, contact with study authors to identify additional studies) in the search and date last searched.	
Search	8	Present full electronic search strategy for at least one database, including any limits used, such that it could be repeated.	
Study selection	9	State the process for selecting studies (i.e., screening, eligibility, included in systematic review, and, if applicable, included in the meta-analysis).	
Data collection process	10	Describe method of data extraction from reports (e.g., piloted forms, independently, in duplicate) and any processes for obtaining and confirming data from investigators.	
Data items	11	List and define all variables for which data were sought (e.g., PICOS, funding sources) and any assumptions and simplifications made.	
Risk of bias in individual studies	12	Describe methods used for assessing risk of bias of individual studies (including specification of whether this was done at the study or outcome level), and how this information is to be used in any data synthesis.	
Summary measures	13	State the principal summary measures (e.g., risk ratio, difference in means).	
Synthesis of results	14	Describe the methods of handling data and combining results of studies, if done, including measures of consistency (e.g., I^2) for each meta-analysis.	
Risk of bias across studies	15	Specify any assessment of risk of bias that may affect the cumulative evidence (e.g., publication bias, selective reporting within studies).	
Additional analyses	16	Describe methods of additional analyses (e.g., sensitivity or subgroup analyses, meta-regression), if done, indicating which were pre-specified.	
RESULTS			
Study selection	17	Give numbers of studies screened, assessed for eligibility, and included in the review, with reasons for exclusions at each stage, ideally with a flow diagram.	
Study characteristics	18	For each study, present characteristics for which data were extracted (e.g., study size, PICOS, follow-up period) and provide the citations.	
Risk of bias within studies	19	Present data on risk of bias of each study and, if available, any outcome-level assessment (see Item 12).	
Results of individual studies	20	For all outcomes considered (benefits or harms), present, for each study: (a) simple summary data for each intervention group and (b) effect estimates and confidence intervals, ideally with a forest plot.	
Synthesis of results	21	Present results of each meta-analysis done, including confidence intervals and measures of consistency.	
Risk of bias across studies	22	Present results of any assessment of risk of bias across studies (see Item 15).	
Additional analysis	23	Give results of additional analyses, if done (e.g., sensitivity or subgroup analyses, meta-regression [see Item 16]).	
DISCUSSION			
Summary of evidence	24	Summarize the main findings including the strength of evidence for each main outcome; consider their relevance to key groups (e.g., health care providers, users, and policy makers).	
Limitations	25	Discuss limitations at study and outcome level (e.g., risk of bias), and at review level (e.g., incomplete retrieval of identified research, reporting bias).	
Conclusions	26	Provide a general interpretation of the results in the context of other evidence, and implications for future research.	
FUNDING			
Funding	27	Describe sources of funding for the systematic review and other support (e.g., supply of data); role of funders for the systematic review.	