

EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA Y BULLYING A PERSONAS CON DISCAPACIDAD.



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Universidad Miguel Hernández

Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Trabajo de Fin de Grado 2020-2021

Alumno: Álvaro Peláez Cegarra

Tutor: Carlos Montero Carretero



ÍNDICE:

1. Contextualización.....	3-5
2. Método.....	6
3. Resultados.....	6-14
4. Discusión.....	14
5. Conclusión.....	14-15
6. Propuesta de intervención.....	15-17
7. Referencias Bibliográficas.....	18-20
8. Anexos.....	20-21



Contextualización:

En la actualidad el Bullying o acoso es uno de los problemas que más atención recibe en el ámbito tanto escolar como extraescolar, aunque no siempre ha sido así. Hasta hace unos años estos comportamientos se atribuían a la naturaleza de los jóvenes (Socías et al., 2006) para justificarlos y restarles importancia, pero en los últimos años se ha decidido dejar de mirar hacia otro lado y prestar a este tema la atención que realmente requiere (Sallán et al., 2013). Los ámbitos educativos, tanto escolares como extraescolares, son unos de los escenarios más comunes en los que se desarrollan este tipo de conductas de acoso, ya que se llevan a cabo actividades en espacios en los que los alumnos se relacionan e interactúan entre ellos (Socías et al., 2006). Huelga decir que esta interacción entre alumnos es indispensable para un correcto desarrollo y aprendizaje del individuo, pero a su vez puede llevar a comportamientos agresivos o de acoso entre los alumnos. Para una mejor comprensión del presente documento es necesario definir previamente algunos conceptos importantes:

- **Bullying o acoso:** Wolke & Lereya (2015) lo definen como un abuso sistemático de poder con un claro desequilibrio de fuerza que conlleva una conducta agresiva e intencionalidad de hacer daño. El bullying puede darse de forma directa, esto es, de forma física o verbal mediante actos de agresión como golpear, insultar o robar; entre otras. También puede darse de forma indirecta como podría ser la exclusión o la marginación social. En los últimos años está apareciendo una tercera forma de bullying llamada ciberbullying, el cual se encuentra relacionado estrechamente con las nuevas tecnologías y el nuevo prototipo social que usan los jóvenes para relacionarse hoy en día.

- **Epidemiología del bullying:** Según Wolke & Lereya (2015) uno de cada tres niños dice haber sido víctima de bullying o acoso alguna vez en su vida. De ellos, entorno al 10-14% dice haberlo sufrido durante más de 6 meses. Hay que diferenciar que al hablar de bullying siempre aparecen dos figuras indispensables: el acosado y el acosador, al que llamaremos *bullie*. Por ello, se afirma que entre un 2-5% de los niños realizó bullying en la infancia o adolescencia hacia sus compañeros; siendo el porcentaje de niños que lo habían padecido similar. Ser acosado o intimidado por los compañeros es la forma más común de agresión entre niños, el cual se da con mucha mayor asiduidad que el acoso por parte de padres u otros adultos.

- **Educación inclusiva:** Para Gamonales Puerto (2016) el término inclusión está en constante evolución en el ámbito educativo y se refleja un cambio positivo en los últimos años, concretamente en el ámbito de la educación física (Hansen, 2014). Este término siempre ha estado sujeto a debate por sus múltiples interpretaciones en el ámbito educativo. Para la comprensión de esta revisión definiremos la educación inclusiva como la educación que aboga por la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, a pesar de sus diferencias individuales a la hora de adquirir conocimientos. Diversos autores señalan que, para lograr una educación inclusiva óptima, los profesores deben involucrarse por completo en el desafío diario que supone cubrir las necesidades de todos sus estudiantes, sin descuidar la situación individual de cada alumno.

- **Discapacidad o necesidades especiales:** McNamara (2017) define a los estudiantes con necesidades especiales como estudiantes que tienen alguna dificultad en el proceso psicológico o físico para llevar desarrollar su aprendizaje de la misma forma que lo hacen sus iguales. Estas dificultades pueden estar relacionadas con la atención, la percepción, la memoria, etc. Además, también pueden presentar dificultades cognitivas, del lenguaje o relacionadas con habilidades sociales. Normalmente estos alumnos con necesidades especiales suelen obtener calificaciones académicas más bajas. Estas características aumentan sobremanera el riesgo de dichos alumnos de convertirse en víctimas de acoso en el ámbito escolar y extraescolar.

Tras estas definiciones iniciales pasaremos a comentar la discapacidad en los centros educativos. Según el Ministerio de Educación del Gobierno de España en el estudio «Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad de apoyo educativo Curso 2017-2018» (España, 2019) los tipos de discapacidad más frecuentes que encontramos en los centros escolares serían: la discapacidad intelectual, los trastornos de la conducta y la personalidad y los trastornos generales del desarrollo y la discapacidad motora (anexo 1). En base a este estudio estadístico se puede afirmar también que las discapacidades que menor impacto tienen en la integración del individuo son los trastornos de conducta/personalidad, la discapacidad visual y la auditiva. Estos datos son de gran relevancia ya que ponen de manifiesto que las discapacidades más comunes en los centros educativos no tienen por qué ser las que menor impacto tienen en la integración del alumno.

Concretamente, en relación a la discapacidad intelectual, Alonso (2005) realizó un estudio entorno al concepto de discapacidad intelectual, en él se define la discapacidad intelectual como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa y que aparece antes de los 18 años. Además, para poder aplicar la definición hay que tener en cuenta 5 puntos clave:

1. Las limitaciones en el funcionamiento deben ser consideradas en un contexto comunitario, en entornos típicos para los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en los modos de comunicación y en características sensoriales, motrices y comportamentales.
3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con puntos fuertes, un importante propósito al describir las limitaciones es el de desarrollar perfiles de apoyo necesarios
4. Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental mejorará notablemente.
5. Por último, no todas las personas con discapacidad intelectual tienen las mismas características ya que en la actualidad esta discapacidad se valora en 5 dimensiones, siendo estas las habilidades intelectuales, la conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), la participación, interacción y roles sociales, la salud (física, mental y etiológica), y el contexto (ambientes y cultura).

Actualmente la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) clasifica esta discapacidad en función de su severidad (Shree & Shukla, 2016), además en este artículo se mencionan las diferentes características que pueden presentar las personas con discapacidad (cognición, aprendizaje, memoria, atención, habilidades adaptativas, lenguaje, autorregulación, motivación, etc.)

Por otro lado, según la OMS, «Se considera discapacidad motora a un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas osteoarticular y neuro-musculotendinoso (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes), y las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno normalizado, tomado como parámetro su capacidad/habilidad real, sin que sea aumentada por la tecnología o dispositivos de ayuda o terceras personas». Se considera que una persona posee una discapacidad motriz cuando, por alguna causa, se ve afectada su habilidad para el control y manejo del movimiento, equilibrio, coordinación y postura de las diversas partes del cuerpo.

Además, la discapacidad motriz tiene múltiples clasificaciones atendiendo a su momento de aparición, etiología, tono muscular, masa muscular, fuerza muscular y topografía o musculatura afectada. Es difícil establecer una estrategia específica debido a la gran variedad de capacidades y grados de afectación que pueden presentar los sujetos con una discapacidad motriz.

Las discapacidades visuales y auditivas, aunque gozan de una integración mayor que los dos tipos de discapacidad previamente comentadas, son mencionadas en este trabajo ya que son muy

comunes y de carácter sensorial (ni la discapacidad motora ni la intelectual son de carácter sensorial, si bien pueden afectar al correcto funcionamiento de los sentidos).

Según la OMS, aproximadamente 1300 millones de personas conviven con algún problema visual, la clasificación internacional de enfermedades clasifica el deterioro de la visión en dos grupos, distante y cercana. La distante se clasifica a su vez en función de la agudeza visual: leve, moderada, grave y ceguera. El impacto que pueden tener los problemas de visión en los niños es muy relevante, puede conllevar retrasos en el desarrollo motor, lingüístico, emocional, social y cognitivo. Además, los niños con problemas visuales pueden presentar un menor desempeño académico

Todas estas consecuencias anteriormente mencionadas pueden llevar al alumno a encontrarse en una situación de riesgo de victimización. Brunet et al. (2018) realizaron un estudio centrado en la relación entre el bullying y la discapacidad visual, concluyeron que los alumnos con discapacidad visual tenían mayor riesgo de victimización; en concreto un 80% más de riesgo. Los autores mencionan también que una intervención adecuada puede llegar a mejorar la calidad de vida del alumno en cuestión.

En lo respectivo a la discapacidad auditiva, Pinquart & Pfeiffer (2015) realizaron un estudio que asociaba la discapacidad auditiva en niños con el bullying. La discapacidad auditiva aumentaba el riesgo de acoso ya que, además de hacer a estos niños con problemas auditivos diferentes al resto, dichos problemas suponían una dificultad añadida a la hora de comunicarse y mejorar sus habilidades sociales. En este estudio se estableció que entre el 17% y el 32.5% de los alumnos con pérdida auditiva habían experimentado acoso por parte de sus iguales, experimentando en su mayoría más acoso que sus iguales sin problemas auditivos. Este artículo menciona que hay que considerar tres variables en la relación bullying/pérdida auditiva: el nivel de pérdida de audición, la edad y el centro escolar (si se trata de un centro especializado o no). Esta última variable recibe gran importancia en el estudio de Haegele et al. (2017), en el que resaltaron las experiencias de alumnos con pérdida de visión y las diferencias que sentían al estar en una clase con niños que tenían problemas similares y al estar en una donde eran los únicos de la clase con problemas visuales.

Una vez mencionados y definidos todos estos términos, pasamos a introducir el tema principal de este trabajo: la educación física inclusiva y su relación con el bullying a personas con discapacidad. Como ya hemos comentado, el ámbito escolar es uno de los espacios en que el acoso está más presente, tal y como menciona Gamonal Puerto (2016) en su artículo. Sin embargo, en el ámbito de la E.F., este acoso entre iguales puede llegar a verse incrementado debido a que en esta asignatura se llevan a cabo actividades y ejercicios que pueden poner de manifiesto las diferencias que hay entre los alumnos si no son llevados a cabo de una forma adecuada (inclusiva).

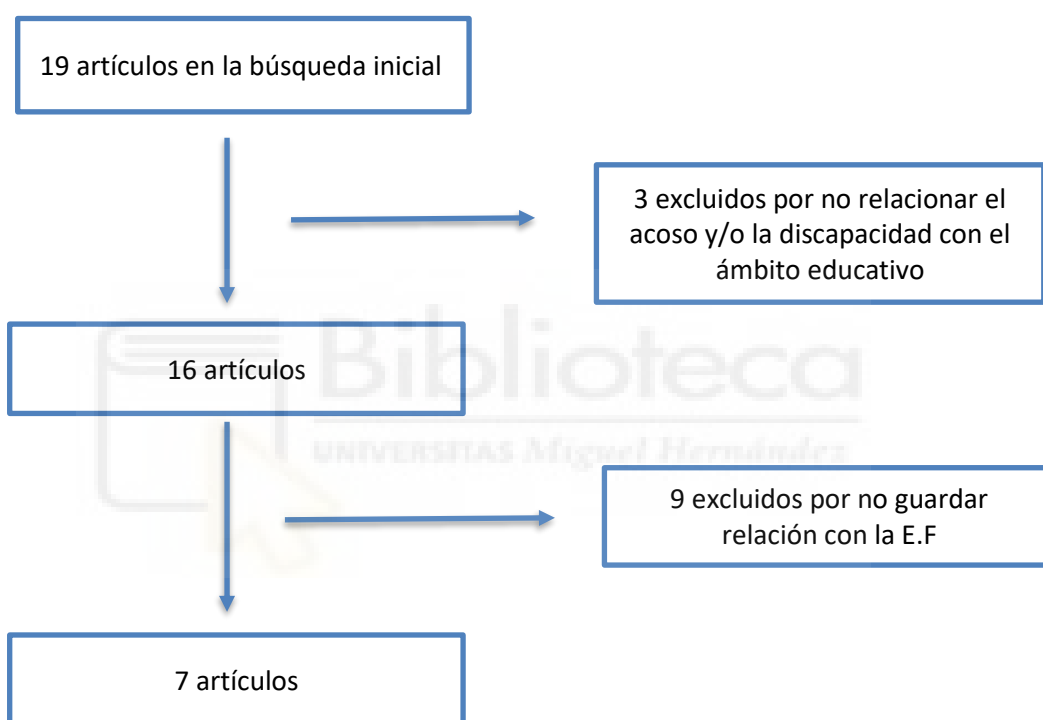
En el ámbito de la educación física se resaltan más las necesidades especiales de algunos alumnos y se ven acentuadas estas diferencias (Haegele et al., 2018). Por ello, consideramos necesaria la realización de esta revisión, en la que veremos los aspectos que relacionan las clases de E.F con el acoso entre iguales, para una mejor comprensión de este problema y de esta forma poder tratarlo adecuadamente. Nuestra intención sería ver si, ya que las clases de E.F pueden propiciar la aparición de acoso entre iguales por la naturaleza de las actividades que en ellas se realizan (Gamonal Puerto, 2016), pueden ser estas también un contexto ideal donde trabajar para combatir el acoso entre iguales de forma efectiva si se llevan a cabo las intervenciones correctas y necesarias.

Basándonos en lo anteriormente mencionado, el objetivo de esta revisión será analizar las evidencias existentes para desvelar si una educación física inclusiva podría prevenir los episodios de bullying. Más en concreto, el bullying hacia personas con discapacidad (Haegele et al., 2018).

Método

La búsqueda de artículos se realizó principalmente a través de la base de datos informatizada PubMed. Esta base de datos fue desarrollada y es mantenida por el Centro Nacional de Información Biotecnológica (NCBI), contiene literatura científica y biomédica, en ella podemos encontrar más de 32 millones de citas, resúmenes y accesos a artículos completos. Para la búsqueda de referencias bibliográficas hemos recurrido a las palabras clave: educación física (physical education), inclusión (Inclusive), bullying (bullying) y discapacidad (disability). Se seleccionaron artículos que dispusieran de estas palabras en su título y se excluyeron los estudios que hubiesen sido publicados previamente a 2012 para limitar las opciones de búsqueda.

Al comenzar esta revisión se escogió un total de 19 artículos, publicados entre 2012 y 2020, que podían guardar relación con el papel de la educación física llevada a cabo de forma inclusiva y el acoso escolar dirigido a alumnos con discapacidad, en la figura inferior se puede ver el diagrama de flujo de selección de artículos de la búsqueda.



Resultados

Entre los 7 artículos seleccionados se encuentran:

- Dos que analizan las características de las clases de E.F (Haegele et al., 2018; y Gamonales Puerto, 2016) para conocer mejor el contexto en el que se desarrollan los episodios de acoso entre iguales, puesto que conocer las características y factores que favorecen la aparición del bullying en las clases de E.F es el primer paso para poder combatirlo.
- Un artículo que analiza la relación entre la educación física y el acoso escolar (Jiménez-Barbero et al., 2020), para comprender por qué la E.F puede ser un arma de doble filo respecto al bullying ya que, aunque en las clases se realicen actividades que puedan favorecer la aparición de acoso, también es posible combatirlo si se llevan a cabo las adaptaciones adecuadas.
- Dos artículos que se centran en las diferentes estrategias que deben llevarse a cabo en el aula si queremos prevenir o evitar el acoso escolar (Rose & Monda-Amaya, 2012) y

(Healy, 2014), y dos artículos centrados en las experiencias y perspectivas de los alumnos con discapacidad respecto a las clases de E.F (Haegele et al., 2017) y (Haegele & Sutherland, 2015), que nos permiten comprender mejor la relación que tienen los alumnos que poseen alguna discapacidad con las clases de educación física.



Tabla 1*Resultados y Conclusiones de los Estudios Analizados*

Cita	Objetivos	Resultados	Conclusiones
Haegele et al. (2018)	Analizar las barreras y facilidades que tienen los niños con discapacidad a la hora de participar en clase de educación física.	Las barreras referentes al profesor y al programa son las más comunes, al igual que los facilitadores.	La concepción de la discapacidad por parte del profesor es vital puede suponer tanto una barrera como un facilitador.
Gamonales Puerto (2016)	Conocer las principales características por las cuales un niño puede requerir una acción inclusiva.	Es necesaria una inclusión adecuada para que los alumnos puedan participar de forma completamente satisfactoria.	Es necesario que se involucre a todos los miembros de la comunidad educativa para una inclusión real.
Jiménez-Barbero et al. (2020)	Evaluar las relaciones entre la E.F. y la violencia escolar o el bullying.	Los estudios muestran que algunos aspectos de la E.F. pueden ayudar a los alumnos a lidiar con el acoso.	La E.F. tiene importancia a la hora de prevenir bullying. Las situaciones de acoso tienen un impacto negativo en el disfrute de los alumnos en E.F. La figura del profesor de E.F. es esencial.
Rose & Monda-Amaya (2012)	Dar a profesores y demás personal unos conocimientos fundamentales sobre el bullying y algunas estrategias para intervenir.	Las intervenciones aisladas de los profesores no son suficientes.	Profesores son fundamentales para prevenir el acoso. Escuelas, profesores, padres deben trabajar conjuntamente para crear un mejor entorno para los estudiantes.
Healy (2014)	Mostrar una serie de estrategias que pueden ser de utilidad para evitar el bullying en las clases de E.F. respecto a niños con discapacidad.	Las estrategias mencionadas pueden ser muy útiles si son llevadas a cabo correctamente, ayudando a mejorar la educación de los alumnos con discapacidad y previniendo el acoso.	La E.F. tiene potencial para crear un entorno en el que los estudiantes puedan experimentar relaciones sociales positivas, los educadores deben conocer las estrategias para que esto sea así.
Haegele et al. (2017)	Estudiar las experiencias que tuvieron unos adultos con problemas de visión en clases de E.F.	Hay muchas diferencias entre ser el único alumno con discapacidad en la clase o no.	Es vital realizar las adaptaciones correctas para estos alumnos sin que se sientan diferentes a sus compañeros.
Haegele & Sutherland (2015)	Revisar las investigaciones relacionadas con las experiencias de alumnos discapacitados en las clases de E.F.	La E.F. puede ser experimentada de similar manera con que sin discapacidad realizando las adaptaciones adecuadas.	Comprender cómo los estudiantes con discapacidad perciben la educación física puede ayudar a crear estrategias de inclusión más efectivas.

Para alcanzar el objetivo del trabajo analizaremos en primer lugar el contexto de las clases de educación física. Haegele et al. (2018) tenían como objetivo analizar las características de una clase de E.F y decidieron dividir en dos grandes grupos los principales factores de relevancia que encontraron, clasificándolos en facilitadores y barreras. Escogieron 7 categorías principales, extrayendo de dichas categorías sus correspondientes facilitadores y barreras. Por ejemplo, de la categoría “material” se seleccionan facilitadores, como podrían ser tener un material adaptado a las necesidades de los estudiantes; calificaríamos de barreras no disponer de ese material. Algunos ejemplos muy claros de esta categoría serían el disponer de sillas de ruedas adecuadas para la realización de actividad física o el disponer de material sonoro para trabajar con personas invidentes (anexos 2 y 3).

Continuando con el análisis de las clases y sus características, trabajaremos sobre el estudio de Gamonales Puerto (2016), que constituye una revisión cuyo objetivo es realizar una búsqueda bibliográfica, con el fin de establecer las características principales por las cuales un alumno puede requerir de una acción inclusiva en el aula, sin centrarse en el término discapacidad. Es importante para el autor remarcar que, para una correcta educación inclusiva, los profesores deben ser capaces de evitar el agotamiento educativo (Fejgin et al., 2004), que se produce por los siguientes 4 factores:

1. La falta de políticas inclusivas en la escuela o la comunidad.
2. La falta de instalaciones deportivas adecuadas e insuficientes para trabajar con los alumnos con necesidades especiales
3. La falta de métodos de enseñanza especiales para incluir a estos estudiantes en las clases, problemas disciplinarios y sociales.
4. La falta de tiempo para tratar tantas necesidades especiales como estudiantes hay.

En este estudio se menciona la dificultad añadida que llevan consigo las clases de E.F. a la hora de realizar una clase inclusiva debido a la competitividad que lleva implícita la asignatura. Esta competitividad puede generar discriminaciones hacia los alumnos menos hábiles y, por tanto, se recomienda establecer normas preventivas para eliminar la discriminación y tratar de evitar la competición (Marsden & Weston, 2007). Al finalizar este artículo, el autor ofrece una explicación muy útil respecto a la inclusión, ya que para él la inclusión no consiste en satisfacer las necesidades de una minoría, sino que es un derecho de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias; para ello todos los miembros de la comunidad educativa deben involucrarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Una vez conocido el contexto de las clases, es necesario comprender la relación entre la educación física y la violencia o el acoso escolar. Para ello, nos centraremos en el trabajo de Jiménez-Barbero et al. (2020), en el cual se realizó una revisión sistemática de 16 artículos centrada en descubrir cómo las clases de educación física se asociaban con el acoso y la violencia escolar, en su introducción mencionan que las víctimas de bullying suelen tratar de evitar realizar actividades que puedan hacerlas sentir vulnerables, como por ejemplo las clases de educación física (Parrish et al., 2012). Por ello, estos alumnos suelen alejarse de todo lo relacionado con la actividad física.

Sin embargo, también se tiene en cuenta que diversos programas de prevención usan la educación física por sus efectos beneficiosos, como son el animar a los alumnos a mostrar sus emociones y a mejorar sus habilidades sociales (Sklad et al., 2012). Además, destacan la importancia de la figura del docente para crear un clima positivo durante las clases, ayudando a que los alumnos desarrollen habilidades como la empatía (Gano-Overway, 2014) u otras habilidades sociales al mismo tiempo que trabajan sus habilidades físicas.

Una vez conocido el contexto de las clases y la relación de las clases de E.F. con el acoso escolar, se revisaron dos artículos relacionados entre sí, ya que ambos centran su atención en las diferentes estrategias que se pueden utilizar para combatir el acoso. En el primero de estos artículos, Rose & Monda-Amaya (2012) estudiaron el acoso escolar a personas con discapacidad y, a pesar de que no lo hicieron específicamente en el ámbito de la educación física, podemos extraer de su estudio algunos

puntos de vital importancia para tratar el acoso en el ámbito educativo que consideraremos aplicables a dicha asignatura. Según este estudio hay dos grupos de estrategias principales para disminuir el bullying en el ámbito escolar, nos centraremos por ahora en la que engloba las estrategias tomadas por el profesor que afectan a la conducta del estudiante.

Estas estrategias son de vital importancia ya que, como los autores mencionan, el simple hecho de ser o sentirse diferente de una forma notable puede poner a un niño en riesgo de ser víctima de acoso (Whitney et al., 1994), por ello es importante que los estudiantes con alguna discapacidad desarrollen su autoestima y un sentimiento de pertenencia al grupo en un entorno tanto educativo como social y esta es la finalidad que persigue el conjunto de estrategias que se mencionan a continuación:

- Interactuar de forma significativa y apropiada con su entorno social. Durante las investigaciones realizadas se ha notado que las víctimas de bullying, especialmente aquellas que padecían alguna discapacidad, no tenían las habilidades sociales que cabría esperar en sujetos de sus edades (Doren et al., 1996), por lo tanto, es muy importante dar a los estudiantes con discapacidades oportunidades para aprender, practicar y desarrollar habilidades sociales apropiadas un entorno seguro (Llewellyn, 2000).

Una técnica para favorecer el desarrollo de estas habilidades es el aprendizaje cooperativo entre estudiantes, ya que aprenden a trabajar e interactuar con compañeros de una misma edad, para que esta estrategia tenga efecto hay varios puntos que son claves: conocer los puntos fuertes y débiles de los alumnos referentes a sus habilidades sociales, conscientemente crear parejas en las que haya un modelo junto con otro compañero con habilidades sociales inferiores, dar a los estudiantes tareas concretas dentro del grupo, reforzar directamente las habilidades sociales apropiadas y recoger los resultados relacionados con los datos de las conductas sociales y comportamientos surgidos.

- Crear oportunidades para aumentar la competencia social y las interacciones positivas. Las víctimas de bullying a menudo tienen menor autoestima y un peor concepto de ellos mismos, normalmente estos estudiantes tienen pocas amistades cercanas (Baker & Donnelly, 2001) y no suelen ser invitados por sus iguales a participar en actividades extracurriculares (Little, 2002), sin embargo para los estudiantes con discapacidad es muy importante aumentar sus competencias sociales (Meadan & Monda-Amaya, 2008) y desarrollar amistades entre iguales para reducir el riesgo de victimización (Salmivalli, 2010).

La competencia social incluye habilidades como comprender señales sociales o en el entorno, además de comprender el proceso de toma de decisiones en base a estas señales, aumentar las competencias sociales podría ser el primer paso para ayudar a los estudiantes a reconocer estrategias para superar sus puntos débiles sociales y potenciar sus fortalezas (Eisenhower et al., 2007). Una de las técnicas con mejores resultados para aumentar estas competencias sociales es la de las historias sociales, cuyo objetivo es aumentar la capacidad de comprensión de los alumnos mediante historias de situaciones sociales en las que se muestran comportamientos, respuestas y reacciones apropiadas a cada situación (Hanley-Hochdorfer et al., 2010), para una correcta implementación de las historias sociales hay 6 pasos clave: Identificar las habilidades sociales individuales objetivo, crear un escenario concreto y adecuado, presentar la historia, discutir la trascendencia de la historia usar técnicas de automodelado y practicar y reforzar las habilidades sociales en un nuevo entorno.

- Reconocer y eliminar la indefensión aprendida en situaciones sociales y fomentar la autodeterminación. Normalmente los estudiantes con discapacidad suelen desarrollar un sentimiento de dependencia hacia los adultos o hacia algunos iguales (Kuhne & Wiener, 2000) y (Llewellyn, 2000), esto puede entenderse como un desamparo aprendido, en el cual los alumnos no atribuyen su éxito o fracaso social a su propia conducta y en lugar de esto lo atribuyen a factores externos haciendo que todas las situaciones escapen a su control, este desamparo aprendido puede ser entendido como una debilidad, haciendo que estas personas padezcan mayor riesgo de ser víctimas de acoso. Para aumentar este sentimiento de independencia los profesores pueden trabajar con los alumnos para

crear señales de necesidad de asistencia encubiertas (Chambers et al., 2007), para ello hay varios pasos clave: Identificar situaciones en las que puedan necesitar ayuda, trabajar conjuntamente con los estudiantes para crear las señales, practicar las señales en entornos educativos, reforzar el uso de la señal y por último ir reduciendo el uso de la señal a medida que el alumno va ganando independencia.

Pasaremos ahora a comentar el otro grupo de estrategias mencionadas en este trabajo: el grupo de estrategias de aula. A pesar de que una intervención temprana es la forma más eficaz de evitar el bullying (Llewellyn, 2000), no siempre es posible atajar el problema con la rapidez necesaria debido a la compleja naturaleza del bullying. Por ello, los profesores deben disponer de sistemas en el aula para luchar contra el bullying a la vez que se evitan futuros episodios, para ello se establecen las siguientes estrategias:

- Prevenir el bullying mediante la creación de un entorno estructurado en el aula. Es importante crear y mantener una estructura en el aula con normas y procedimientos claros (Sugai & Horner, 2002), los cuales deberían incluir: Una forma de operar contra el bullying general, normas de conducta específicas, procedimientos de presentación de resultados y refuerzos para conductas apropiadas entre otros.

- Aumentar las habilidades sociales a través de intervenciones curriculares. Ya que como hemos comentado previamente se vio que las víctimas no solían tener habilidades sociales acordes a su edad (Doren et al., 1996), los programas educativos deben incluir formas de trabajar estas habilidades sociales, estas formas de trabajo podrían ser actividades de comunicación grupal efectiva, expresar ideas y pensamientos, etc. De esta forma, al incluir las habilidades sociales en el currículo, los alumnos tienen la oportunidad de practicar sus habilidades en un entorno seguro (Baker & Donnelly, 2001) y (Llewellyn, 2000).

- Abordar el acoso a través de intervenciones específicas. Por la compleja naturaleza del bullying este puede seguir existiendo a pesar de que la clase esté perfectamente estructurada, por ello se deben introducir medidas de acción específicas y apropiadas, que puedan ser usadas por el personal docente para ayudar al alumnado a aumentar su sentimiento de competencia, a reconocer comportamientos que les hacen estar en riesgo de victimización o incluso a promover su autodeterminación (Meadan & Monda-Amaya, 2008).

Por último, Rose & Monda-Amaya (2012), destacan que hay que afrontar el acoso como un problema de toda la escuela y que la simple intervención del docente puede no ser suficiente para eliminar el bullying de las aulas. El bullying escolar puede disminuir si las escuelas implementan programas que afecten al centro en su conjunto, como pueden ser una evaluación del clima/entorno escolar, aumento de la vigilancia en tareas o contextos que presenten un riesgo para la aparición del bullying o la realización de actividades de concienciación sobre este tema.

El siguiente artículo analizado también trata estrategias que podemos adoptar, pero, a diferencia del anterior, sí se centra en el contexto de la educación física. Healy (2014) muestra en su artículo cómo realizar una clase de educación física de forma inclusiva para niños con alguna discapacidad, ofreciéndonos una serie de estrategias para ello. Comienza mencionando que los alumnos con discapacidad tienen un mayor riesgo de ser víctimas de acoso, por factores como sus características físicas o sus habilidades sociales; incidiendo también en el hecho de que la educación física puede poner de manifiesto estas diferencias entre alumnos, favoreciendo aún más esta victimización. Posteriormente nos presenta las 6 estrategias fundamentales para que el profesor de E.F. pueda crear un entorno libre de bullying en sus clases, llevándolas a cabo de forma inclusiva:

- Conocer a nuestros estudiantes. Esta estrategia puede ayudar al profesor a la hora de tomar decisiones durante la clase, por ejemplo, al trabajar por grupos colocar al alumno discapacidad con sus amigos o compañeros con los que se sienta seguro, conocer los aspectos de la educación de la E.F que pueden causar ansiedad en el alumno (ej. Los ruidos altos pueden molestar a los alumnos con

autismo por lo que no se usarían altavoces y en caso de usarlos colocamos a este alumno lo más alejado de ellos posible.), por otra parte el profesor podrá conocer las fortalezas e inquietudes del alumno en cuestión y potenciarlas para mejorar su autoestima y su sentimiento de competencia, además de crear contextos donde el alumno pueda explotar sus fortalezas y tener éxito, lo que creará una imagen de habilidad y éxito y reducirá el riesgo de victimización (Bejerot et al.,2011).

- Involucrar a los iguales. La víctima no es la responsable del acoso por lo que el profesor debe tratar de involucrar a todos los miembros de la clase si pretende acabar con el bullying, en el artículo se menciona como ejemplo el introducir un día de las paraolimpiadas (Mastro, 2012). En el curso de E.F para hacer al resto de alumnos más sensibles y conscientes de las dificultades que presentan los compañeros con alguna discapacidad, aumentando así su empatía hacia ellos y disminuyendo el riesgo de victimización (Raskauskas & Modell, 2011), lo que ayudará posteriormente a crear un entorno más seguro y saludable en las clases de E.F para los alumnos con discapacidad y, por tanto, llevará a una interacción social más saludable por parte de todos los alumnos implicados.

- Proponer retos adecuados. Ciertas actividades realizadas durante las clases de E.F requieren cierto nivel de condición física y habilidades motrices, no conseguir realizar estas actividades pueden poner de manifiesto las diferentes características que presentan los alumnos con discapacidad, por ello hay que tratar de adaptar las tareas de forma que no supongan un reto imposible para ningún alumno. En tareas individuales es posible modificar la forma en que se aprenden las habilidades adaptando el aprendizaje a las capacidades de cada alumno. En tareas grupales el riesgo de victimización aumenta, ya que la competitividad puede llevar a los alumnos a señalar a aquellos compañeros que colaboran menos en la realización de la tarea por su menor capacidad o habilidad, llevando incluso a la exclusión de este alumno por parte del grupo, por ello deben realizarse modificaciones que permitan a todos los compañeros participar en las tareas de una forma activa y exitosa, Block (2007) propone diversas formas de adaptar juegos de equipo para que se realicen de forma inclusiva.

- Dar instrucciones. Adaptar la forma en que se dan indicaciones o explicaciones es vital para que todos los alumnos puedan participar adecuadamente en las clases de E.F ya que es la base del trabajo posterior, si un alumno no comprende la tarea, es imposible que la pueda realizar de manera satisfactoria, esta estrategia está más enfocada a los estudiantes con una discapacidad intelectual, aunque realizar las explicaciones de forma individualizada puede mostrar al resto de la clase las capacidades diferentes de este alumno, para ello es importante realizar las explicaciones de forma que dejemos claros los beneficios que tiene para toda la clase el realizar las explicaciones de una forma u otra para evitar que un alumno en concreto sea señalado.

- Educadores de apoyo. Esta figura es muy importante para muchos alumnos con discapacidad y debe ser usada en las clases de E.F, no solo para reforzar las instrucciones del profesor y aumentar las oportunidades de participación del alumno (Lieberman & Conroy, 2013) sino para aumentar también sus interacciones sociales, el paraeducador debe tratar de ser un nexo de unión entre el alumno con discapacidad y sus compañeros, ayudando a mejorar sus habilidades sociales, además debe tratar de educar al resto de alumnos en lo referente a la discapacidad de su compañero (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005).

- Evaluación. Evaluar presenta diversos beneficios en las clases de E.F, puede motivar a los estudiantes, ayudarles a ser autónomos y a conocer sus fortalezas o debilidades, además ofrece información muy importante sobre el desarrollo de las capacidades del estudiante y su futura evolución (Gibbons & Kankkonen, 2011). Sin embargo, en ocasiones la evaluación puede poner de manifiesto las discapacidades de los alumnos, además si la evaluación no se hace de forma privada puede llevar a comparaciones entre alumnos, favoreciendo la victimización de los alumnos que salgan perjudicados de esta comparación, que suelen ser aquellos a los que su discapacidad no permite llegar al nivel de sus compañeros en los test, por ello los profesores deben encontrar formas de evaluación que eviten esto. Una de las formas mencionadas en el artículo es la evaluación por criterios en la cual

se compara la evolución del desempeño del alumno en referencia a un criterio, ya que permite individualizar, al no comparar al alumno con sus compañeros sino con sus propias capacidades. La evaluación también puede ayudar a prevenir el acoso si incluimos en el proceso de evaluación una calificación del comportamiento de la clase. Esto puede hacer que los alumnos, en especial aquellos en riesgo de victimización, mejoren su comportamiento.

Los dos últimos artículos revisados en este trabajo se centran en las experiencias que han tenido y tienen los estudiantes que padecen alguna discapacidad respecto a las clases de E.F. Haegele et al. (2017) examinaron las experiencias de varias personas con problemas de visión en las clases de educación física, ya que, aunque recientemente se había estudiado bastante en lo referente a otras discapacidades, había poca información relacionada con las discapacidades de carácter visual.

Para ello, se realizó una entrevista telefónica semiestructurada a 5 adultos con problemas de visión, que habían ido a clases de E.F. en colegios residenciales y públicos. Posteriormente se analizaron los datos obtenidos en la entrevista mediante un sistema de 5 pasos, 2 de ellos no presentaban ninguna discapacidad adicional, mientras que los otros 3 presentaban otros problemas (fibromialgia, un acortamiento en los isquiotibiales y debilidad en la parte derecha del cuerpo por un tumor cerebral). Los participantes además presentaban diferencias en su discapacidad visual, 3 de ellos padecían una ceguera completa, uno de ellos fue perdiendo visión hasta quedar completamente ciego en el instituto y el último presentaba un nivel B3 lo cual es conocido como ceguera legal, aunque no llega a ser completa (B1).

Tras analizar los datos obtenidos en la entrevista surgieron dos ideas de gran relevancia, la primera fue ser uno más del grupo o ser el único alumno con problemas visuales de la clase. Los entrevistados dieron mucha importancia a esto ya que según ellos en ocasiones se habían sentido ignorados, o dejados de lado al estar en una clase pública (Place & Hodge, 2001) en la que eran los únicos alumnos con problemas visuales; además remarcaron que esto les había sucedido con más frecuencia en clases de E.F. que en otras asignaturas. Los entrevistados explicaron que en las clases en las que todos los alumnos eran ciegos se sentían más incluidos y podían tener una experiencia escolar más normal, además dieron mucha importancia a las adaptaciones realizadas por el centro y a su equipamiento ya que, si las adaptaciones eran adecuadas y el equipamiento el necesario, se sentían más normales e incluidos en la clase. Por otra parte, los entrevistados puntualizan que la experiencia en la escuela pública no es del todo negativa, pues les permitió interactuar con el mundo real donde debían relacionarse con personas sin problemas visuales.

La segunda idea de gran importancia fue establecer acosador y acosado. Para los alumnos con discapacidad, la relación que tienen con sus compañeros de clase es muy importante a la hora de sentirse incluidos en las actividades realizadas en E.F. (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). Para algunos de los entrevistados relacionarse con sus compañeros invidentes resultaba más sencillo, ya que, al padecer todos una discapacidad similar, veían en esta una semejanza y no una rareza; al contrario de lo que podría ocurrirle en una escuela pública en la que ellos eran los únicos alumnos con problemas de visión, potenciando esto la victimización del alumno, como hemos comentado.

Dos años antes Haegele y Sutherland (2015) analizaron 13 artículos para revisar la perspectiva que tienen los estudiantes con discapacidad respecto a las clases de E.F y las experiencias que ellos han tenido en estas clases, para alcanzar este objetivo es indispensable conocer el contexto de estas clases, los autores puntualizan que hasta 1980 los estudiantes discapacitados tenían sus clases de E.F apartados del resto de sus compañeros, desde entonces y hasta la actualidad diversas leyes han abogado por un modelo de clases más inclusivas, de forma que los alumnos con discapacidad participen en un mismo aula que el resto de sus compañeros, además los profesores deben disponer de contenido que fomente el aprendizaje de todos los alumnos y potencie sus habilidades, no siendo responsabilidad del alumno adaptar su estilo de aprendizaje a una clase.

Algunos estudios revisados por estos autores mostraron que una adecuada educación inclusiva tiene un efecto positivo en las habilidades sociales y actitudes de los alumnos discapacitados, además

de mejorar la concienciación sobre la discapacidad por parte de sus compañeros (Grenier et al., 2014). En el estudio se dio también una gran importancia al profesor de E.F. y se puso de manifiesto que, a pesar de que en la teoría muchos profesores apoyaban la inclusión en las clases de E.F, otros tantos tenían dudas sobre su utilidad a la hora de ponerla en práctica (Qi & Ha, 2012) debido a la existencia de variables que afectaban a la actitud del profesor frente a la clase; como, por ejemplo, el grado o el tipo de discapacidad. Estos estudios sugieren que la actitud del profesor es crucial para asegurar un aprendizaje significativo por parte de los alumnos con discapacidad durante las clases de E.F. llevadas a cabo de forma inclusiva (Block & Obrusnikova, 2007).

Discusión

El objetivo inicial de esta revisión era ver cómo una educación física inclusiva podía afectar a los episodios de bullying o acoso entre iguales, más concretamente el acoso dirigido hacia los alumnos que presentaban alguna discapacidad. Los estudios analizados sugieren que, en efecto, una clase de E.F. llevada a cabo de forma inclusiva puede reducir el acoso entre los compañeros (Jiménez-Barbero et al., 2020). Diversos artículos mencionan que también mejoran aspectos de la vida diaria de los alumnos, como son sus habilidades sociales (Jiménez-Barbero et al., 2020) o su autoestima (Rose & Monda-Amaya, 2012), además, los estudios muestran que los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad presentan un mayor riesgo de sufrir acoso por parte de sus compañeros (Haegele et al., 2018) y que una educación inclusiva tiene efectos muy positivos en sus experiencias sociales y actitudes (Haegele & Sutherland, 2015).

Tras la revisión de los artículos queda claro, sin embargo, que para conseguir llevar a cabo una inclusión real y eficaz son necesarios muchos pasos previos de gran relevancia. En primer lugar, es muy importante conocer tanto el contexto (Haegele et al., 2018) como las experiencias y perspectivas que tienen los alumnos con discapacidad respecto a las clases de E.F. (Haegele et al., 2017 y Haegele & Sutherland, 2015), así como las principales características por las cuales un alumno puede requerir una acción inclusiva (Gamonaes Puerto, 2016). Conociendo el contexto, las perspectivas y experiencias de los alumnos nos podemos hacer una idea de los aspectos de las clases de E.F. que guardan mayor relación con el acoso, pudiendo enfocarnos en modificar estos aspectos de forma que el bullying se viese reducido en las clases.

Tras conocer estos aspectos iniciales, haremos hincapié en aquellos estudios revisados que nos ofrecen una serie de estrategias (Healy, 2014) y (Rose & Monda-Amaya, 2012) que, según la situación, podrían ser implementadas en el desarrollo de la clase para minimizar el acoso entre iguales. Estas estrategias van desde modificaciones específicas, como adaptar la forma de evaluación (Healy, 2014), hasta la creación de una estructura de aula general con normas y procedimientos claros para prevenir las situaciones de acoso (Rose & Monda-Amaya, 2012).

Cabe remarcar que la gran mayoría de los artículos señalaba la importancia del profesor, siendo este la figura clave para intervenir y reducir las situaciones de acoso que puedan aparecer en el aula. El profesor es muy relevante (Jiménez-Barbero et al., 2020) a la hora de hablar del contexto siendo tanto la barrera como el facilitador más importante (Haegele et al., 2018) cuando hablamos de las estrategias que deben ser implementadas en las clases (Healy, 2014). El profesor debe además conocer las principales características del bullying para poder afrontarlo con éxito (Rose & Monda-Amaya, 2012). A pesar de que el profesor es una figura clave, no es la única y es necesario que se involucre a todos los miembros de la comunidad educativa para una inclusión real (Gamonaes Puerto, 2016), ya que puede haber situaciones de acoso en las que la intervención aislada del profesor no sea suficiente para atajar este problema (Rose & Monda-Amaya, 2012).

Conclusión

Como conclusiones principales de esta revisión podemos extraer las siguientes ideas con respecto al acoso hacia personas que padecen alguna discapacidad y cómo este puede afectar a una clase de E.F. inclusiva:

1. En efecto una clase de E.F. llevada a cabo de forma realmente inclusiva tiene una repercusión positiva sobre los episodios de acoso hacia alumnos que presentan alguna discapacidad, disminuyendo el riesgo de victimización de estos alumnos e incluso llegando a eliminar el acoso hacia ellos.
2. Las experiencias en las clases de E.F. inclusivas no solo tienen repercusión en la clase, sino que tienen efectos positivos en el resto de los aspectos de la vida del alumno ya que le permite mejorar sus habilidades sociales, experimentar una relación más sana con sus compañeros e incluso mejorar su autoestima.
3. Es muy importante para los profesores conocer la naturaleza del acoso y sus principales características, así como las principales estrategias para abordarlo y poder así llevar a cabo una clase realmente inclusiva, ya que cada alumno y cada situación son diferentes y necesitarán unas modificaciones específicas y a medida para que tengan una repercusión realmente positiva en la experiencia del alumno.

Propuesta de intervención

Una vez conocida la naturaleza del bullying, su epidemiología, las causas y contextos que favorecen su aparición, los factores que pueden poner a un alumno en riesgo de victimización y los puntos más importantes a tener en cuenta para evitar el acoso entre iguales; es importante conocer las estrategias de una forma más específica. Si bien se han mencionado las estrategias previamente en el desarrollo de este trabajo (Rose & Monda-Amaya, 2012 y Healy, 2014), se ha hecho de forma generalizada, sin especificar cuáles son las más importantes y hacia quién deben ir dirigidas específicamente, por ello en esta propuesta de intervención se van a mencionar las estrategias que deben llevarse a cabo según la discapacidad que posea el alumno en cuestión de nuestra clase de E.F para manejar la clase de la forma más inclusiva posible (Tabla 2).

Como hemos comprobado anteriormente con el análisis de los diferentes artículos, una clase en la que tengamos en cuenta las necesidades del alumno y en la que se dé una inclusión real puede disminuir los episodios de acoso entre iguales mejorando la vida y la experiencia educativa de los alumnos que sufren acoso, tengan alguna discapacidad o no.

Una vez explicadas en la introducción las 4 discapacidades sobre las que se centra esta propuesta de intervención podemos continuar con la base de esta propuesta, la tabla que asocia las estrategias propuestas por Healy (2014) con las diferentes discapacidades que podemos encontrar en nuestra clase de E.F. El objetivo principal de esta propuesta de intervención es ofrecer un recurso didáctico a los docentes que facilite la inclusión de los alumnos discapacitados en las diferentes unidades didácticas, clases o ejercicios realizados tanto por los profesores de educación física (ya que este trabajo se centra en el ámbito de la educación física) como por el resto de los profesores, monitores, entrenadores, etc.

Puesto que las estrategias son extrapolables a otros ámbitos, este recurso en forma de tabla permite, con un solo golpe de vista, reconocer las estrategias aportadas por Healy (2014) a las que el profesor debe prestar más atención en función de la discapacidad del alumno. La finalidad es alcanzar una inclusión real del alumno, reduciendo por consiguiente los episodios de acoso en el aula y mejorando su experiencia educativa, además de repercutir positivamente en otros aspectos como pueden ser la empatía, las habilidades sociales (Jiménez-Barbero et al., 2020) o la autoconfianza (Rose & Monda-Amaya, 2012) del alumno en cuestión.

Tabla 2

Relación Discapacidad y Estrategias para llevar a cabo una Educación Física Inclusiva para un alumno con discapacidad

		Estrategia					
		Conocer a nuestros estudiantes	Involucrar a los iguales	Proponer retos adecuados	Dar instrucciones	Educadores de apoyo	Evaluación
Discapacidad	Intelectual	S	S	S	S	D	S
	Motora	S	S	S	N	D	S
	Visual	S	S	S	(S)	S	S
	Auditiva	S	D	(N)	S	(N)	N

S: Sí es necesaria la estrategia

N: No es necesaria la estrategia

D: Dependiendo de la situación debemos usar la estrategia o no

(): Es necesaria la estrategia o no con pequeños matices

Tomamos como ejemplo la discapacidad auditiva ya que dispone de todas las opciones posibles que podemos encontrar en la tabla S, D, () y N). Supongamos que en nuestra clase de E.F. hay un alumno que padece una discapacidad auditiva total o sordera, la primera estrategia siempre debemos aplicarla si queremos realizar una clase de educación física lo más provechosa posible para los alumnos, tengan discapacidad o no, un profesor siempre debe conocer las características de sus alumnos. En este caso, como profesores deberíamos saber que nuestro alumno no es capaz de escuchar nada, deberíamos estar al corriente de si conoce el lenguaje de signos y cómo debemos comunicarnos con él.

La segunda estrategia consistiría en involucrar a los iguales, esta estrategia lleva consigo la sigla D ya que, a pesar de que la falta de audición es una discapacidad, no es tan visible o fácil de percibir por sus compañeros como pueden ser las otras tres discapacidades mencionadas en la propuesta. Consideraremos que, si nuestro alumno en cuestión no presenta diferencias con respecto a sus compañeros en el desempeño durante las clases, ya sea porque ha aprendido desde pequeño a funcionar con «normalidad» junto a sus compañeros o porque, simplemente, consigue estar al nivel de sus compañeros; no sería necesario realizar una adaptación. De no ser así, sería interesante realizar actividades que favoreciesen la empatía por parte de sus compañeros.

La tercera estrategia se encuentra marcada como N y (), esto quiere decir que no sería necesaria realizarla salvo en algunas ocasiones. Nuestro alumno no necesitaría retos o actividades diferentes a las de sus compañeros salvo que para llevarlas a cabo fuese necesario el sentido de la audición como, por ejemplo, en el test de Cooper. En este caso deberíamos sustituir los pitidos por alguna señal visual para que nuestro alumno pudiera realizarlo en las mismas condiciones que sus compañeros.

La cuarta estrategia se encuentra marcada con una S ya que deberíamos modificar la forma en la que demos las instrucciones de las diferentes actividades dependiendo de lo que queramos transmitir y las capacidades del alumno (si sabe leer labios, lenguaje de signos). Esto significaría que si, por ejemplo, vamos a explicar un circuito, debemos realizarlo, de forma que el alumno se apoye en el sentido de la visión para comprender el ejercicio. Simplemente verbalizando el ejercicio o tarea a realizar el alumno puede no comprender la actividad o incluso sentirse excluido.

La quinta estrategia de Healy (2014) está marcada con una N y (), lo cual significa que nuestro alumno no va a necesitar normalmente un educador de apoyo en las actividades que realicemos, pero en algunas ocasiones sí puede requerirlo. Un ejemplo sería alguien que se comunique con él en lenguaje de signos para alguna actividad compleja de explicar.

La sexta y última estrategia hace referencia a la forma de evaluar, su casilla está marcada con una N, puesto que esta discapacidad no va a suponer una diferencia a la hora de realizar las actividades y tareas de la clase de E.F., por lo que no se considera necesario realizar modificaciones en la forma de evaluar.

Referencias bibliográficas:

- Alonso, I. G. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Psychosocial intervention, 14*(3), 255-276.
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disabilities and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society, 16*, 71–85.
- Bejerot, S., Edgar, J., & Humble, M. B. (2011). Poor performance in physical education: A risk factor for bully victimization. A case-control study. *Acta Paediatrica, 100*(3), 413–419.
- Block, M. E. (2007). A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. *Brookes Publishing Company*. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*(2), 103–124.
- Brunes, A., Nielsen, M. B., & Heir, T. (2018). Bullying among people with visual impairment: prevalence, associated factors and relationship to self-efficacy and life satisfaction. *World journal of psychiatry, 8*(1), 43.
- Causton-Theoharis, J., & Malgrem, K. (2005). Building bridges: Strategies to help paraprofessionals promote peer interaction. *Teaching Exceptional Children, 37*(6), 18–24.
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Sing, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality, 15*, 3–15.
- Doren, B., Bullis, M., & Benz, M. R. (1996). Predictors of victimization experiences of adolescents with disabilities in transition. *Exceptional Children, 63*, 7–18.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology, 45*, 363–383.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2004). Inclusion and burnout: Factors concerned with physical education teacher burnout in inclusive education. *Megamot, 43* (3), 519-545.
- Gamonales Puerto, J. M. (2016) La Educación Física como herramienta de inclusión. *Education, 17*(5), 462-479.
- Gano-Overway, L. A. (2013). The caring climate: How sport environments can develop empathy in young people. In *Organizing through empathy* (pp. 178-195). Routledge.
- Gibbons, S. L., & Kankkonen, B. (2011). Assessment as learning in physical education: Making assessment meaningful for secondary school students. *Physical & Health Education Journal, 76*(4), 6–12.
- Grenier, M., Collins, K., Wright, S., & Kearns, C. (2014). Perceptions of a disability sport unit in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 31*(1), 49–66.
- Gobierno de España. (2019). Alumnado con necesidades de apoyo educativo Curso 2017-2018. *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Published.
- Haegle, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest, 67*(3), 255-273.
- Haegle, J. A., Sato, T., Zhu, X., & Avery, T. (2017). Physical education experiences at residential schools for students who are blind: A phenomenological inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 111*(2), 135-147.

Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: An exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141.

Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M. A., Kehle, T. J., & Elinoff, M. J. (2010). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and Asperger's disorder. *School Psychology Review*, 39, 484-492.

Hansen, N. (2014). Education and disability: A space where we belong or is history repeating itself. *The Routledge international companion to educational psychology*, 225-234.

Healy, S. (2014). Preventing Bullying in inclusive physical education. *Palaestra*, 28(2).

Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100.

Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.

Lieberman, L. J., & Conroy, P. (2013). Training of Paraeducators for Physical Education for Children with Visual Impairments, *Journal of Visual Impairments & Blindness*, 107(1), 17-28.

Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.

Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106-115.

Marsden, E., & Weston, C. (2007). Locating quality physical education in early years pedagogy. *Sport, Education and Society*, 12(4), 383-398.

Mastro, J. (2012). Using role models to help celebrate Paralympic sport. (Implementing Paralympic Sports in the General Physical Education Curriculum, Part 2). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(4), 28-30.

McNamara, B. E. (2017). Practices That Address Bullying of Students with Disabilities. *Journal for Leadership and Instruction*, 16(2), 31-35.

Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43, 158-167.

Parrish, A. M., H. Yeatman, D. Iverson, and K. Russell. (2012). "Using Interviews and Peer Pairs to Better Understand how School Environments Affect Young Children's Playground Physical Activity Levels: A Qualitative Study." *Health Education Research* 27 (2): 269-280.

Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2015). Bullying in students with and without hearing loss. *Deafness & Education International*, 17(2), 101-110.

Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389 - 404.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 257-281.

Raskauskas, J., & Modell, S. (2011). Modifying Anti-Bullying Programs to Include Students with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60-67.

Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99-107.

Sallán, J. G., Asparó, C. A., & García, B. P. S. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16(1), 19-38.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.

Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community: An International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9.

Sklad, M., R. Diekstra, M. De Ritter, and J. Ben. 2012. “Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: do They Enhance Students’ Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment?” *Psychology in the Schools* 49 (9): 892–909

Socías, C. O., de Colonya, E. G. C., & Campus, U. I. B. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Revista panorama social*, (3), 27-41.

Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 130–135.

Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. *School bullying: Insights and perspectives*, 213-240.

Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.

Xin, J. F., & Sutman, F. X. (2011). Using the smart board in teacher social stories to students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 18–24.

Anexos

Anexo 1: Alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza y discapacidad curso 2017-2018 (España, 2019)

	TOTAL	Auditiva	Motora	Intelec- tual	Visual	Trast. general. desarrollo	Trast. graves conducta/ persona- lidad	Pluridefi- ciencia	No distri- buido por discap.
TOTAL	219.720	8.775	13.917	62.384	3.423	41.422	50.711	11.785	27.303
Distribución porcentual	100,0	4,0	6,3	28,4	1,6	18,9	23,1	5,4	12,4
E. ESPECIAL ESPECÍFICA	36.512	445	1.714	13.522	114	7.360	1.171	7.409	4.777
ALUM. INTEGRADO EN CENT. ORDINARIOS	183.208	8.330	12.203	48.862	3.309	34.062	49.540	4.376	22.526
E. Infantil	18.239	1.377	2.433	2.935	535	7.140	1.256	665	1.898
E. Primaria	93.536	3.637	5.451	22.869	1.418	17.245	21.999	2.039	18.878
ESO	52.445	2.257	2.837	16.367	923	7.647	20.235	1.003	1.176
Bachillerato	3.749	328	459	137	193	739	1.796	47	50
FP Básica	4.177	134	141	1.877	34	193	1.680	96	22
FP de Grado Medio	5.172	334	499	1.660	95	592	1.818	130	44
FP de Grado Superior	1.590	202	296	244	99	223	478	39	9
Otros programas formativos	595	16	17	402	7	40	106	7	0
Otros programas formativos - EE	3.705	45	70	2.371	5	243	172	350	449

Anexo 2: Facilitadores (Haegele et al., 2018)

Category (n)	Code (n)	Responses (examples)
Environment (50)	Welcoming environment (24)	<i>An environment conducive to learning.</i>
	Facilities (15)	<i>Space; accessibility; lighting.</i>
	Setting/structure (7)	<i>Consistent routines; setting/structure.</i>
	Adapted facilities/ environment (2)	<i>Modifications to space and environment.</i>
Equipment (94)	Safety (2)	<i>Safe environment.</i>
	Adapted equipment (94)	<i>Proper, adapted, modified, specialized equipment.</i>
Personal (45)	Student's abilities (26)	<i>Ability level; ability to participate; motor skills.</i>
	Student's attitudes (16)	<i>Courage; Enthusiastic attitude.</i>
	Student's behavior (1)	<i>Behavior management.</i>
	Student's disability (1)	<i>Health status.</i>
	Student's interest (1)	<i>Love of movement.</i>
Policy (6)	IEP mandates (4)	<i>Making sure we are included in IEP meetings.</i>
	Proper placement (2)	<i>Having children with same disability together.</i>
Program (154)	Personnel support (77)	<i>APE personnel; Active paraprofessionals.</i>
	Inclusive classes (22)	<i>Inclusion as an expectation for all students.</i>
	Administrative support (16)	<i>Willingness of admin to make proper and appropriate schedules.</i>
	Individualization (11)	<i>Individual help & attention.</i>
	Class size (10)	<i>Smaller class sizes.</i>
	Time (6)	<i>Time to plan for students with various needs.</i>
	Fun (5)	<i>Make sure they are having fun!</i>
	Assessments (4)	<i>Appropriate evaluations and assessments.</i>
	Availability of resources (3)	<i>Resources; help for PE teacher.</i>
	Social (82)	Welcoming peers (73)
Parents (9)		<i>Active and involved parents.</i>
Teacher (310)	Instructional quality (95)	<i>Appropriate cues; clear directions; assisting with skills.</i>
	Teacher attitude (69)	<i>Tolerance; positive attitude towards all students; empathy.</i>
	Activity selection/modification (63)	<i>Disability-specific activity modifications; adapting rules.</i>
	Teacher knowledge/education (54)	<i>Knowledge of disabilities; knowing student's abilities.</i>
	Collaboration (13)	<i>Co-teaching; collaboration among colleagues.</i>
	Expectations of students (6)	<i>Peer acceptance; encouraging classmates.</i>
	Teacher ability (6)	<i>Ability to differentiate; creativity.</i>
	Teacher flexibility (2)	<i>Flexibility within lessons.</i>
	Teacher/student relationship (2)	<i>Relationships with students.</i>

Anexo 3: Barreras (Haegele et al., 2018)

Category (n)	Code (n)	Responses (examples)	
Environment (50)	Improper facilities (19)	<i>Noise; inaccessible facilities.</i>	
	Setting/structure (15)	<i>Lack of routines; no organization.</i>	
	Safety (13)	<i>Safety concerns for other students.</i>	
Equipment (74)	Unwelcoming environment (3)	<i>Inappropriate locker room environment.</i>	
	Lack of adapted equipment (71)	<i>Lack of accessible equipment; lack of adapted equipment.</i>	
Personal (90)	Lack of equipment (3)	<i>Equipment needs; equipment that isn't useful.</i>	
	Student's abilities (55)	<i>Cognitive impairments that prevent understanding of activities.</i>	
	Student's attitude (33)	<i>An 'I can't' attitude; bad attitude of the student.</i>	
Policy (14)	Student's attributes(2)	<i>Emotional health of students.</i>	
	IEP problems (8)	<i>IEP not clearly defined; physical educators not invited to meetings.</i>	
	Placement issues (6)	<i>Trying to force inclusion when it isn't developmentally appropriate.</i>	
Program (161)	Personnel shortage (67)	<i>No paraprofessionals available; need for one to one aids.</i>	
	Class size (36)	<i>Class size too large to get adequate attention; large classes.</i>	
	Scheduling issues (27)	<i>Lack of time; inappropriate schedules.</i>	
	Administrative support (15)	<i>Unsupportive admin (no professional developments).</i>	
	Lack of resources (7)	<i>No available resources.</i>	
	Lack of funding (6)	<i>Financial support; no budget.</i>	
	Fun (2)	<i>Not doing what students find fun.</i>	
	Standards (1)	<i>State standards and assessments.</i>	
	Social (43)	Unwelcoming peers (28)	<i>Bullying; acceptance of peers.</i>
		Parent problems (14)	<i>Fear of parents; lack of involvement.</i>
Teacher (223)	Community awareness (1)	<i>Community awareness.</i>	
	Teacher knowledge (75)	<i>Educator training; lack of knowledge teaching students with disabilities.</i>	
	Teacher attitude (71)	<i>Discrimination against those with disabilities; ignorance of teacher.</i>	
	Instructional quality (27)	<i>Poor planning; elimination games.</i>	
	Activity selection/modification (23)	<i>Activities not adapted; focus on fitness testing; focus on competitive sports.</i>	
	Teachers ability (11)	<i>Hard to teach 'regular' and 'special kids' together.</i>	
	Lack of collaboration (10)	<i>Lack of involvement among team members.</i>	