



Trabajo Final de Grado - Revisión Bibliográfica

**INCLUSIÓN DE ALUMNOS/AS
CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL EN CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

ALUMNO: BORJA LÓPEZ BALLESTER

TUTORA ACADÉMICA: CELESTINA MARTÍNEZ GALINDO

CURSO ACADÉMICO: 2017-2018

ÍNDICE

1. Contextualización	2
2. Procedimiento de revisión	9
3. Revisión bibliográfica	10
3.1 Concepto de discapacidad, discapacidad intelectual y sus dificultades.....	10
3.2 Clasificación de los distintos tipos de discapacidad intelectual.....	11
3.3 Implicaciones educativas e intervención educativa.....	13
4. Propuesta de intervención	16
5. Conclusiones	18
6. Bibliografía	19
7. Anexos	21

1

CONTEXTUALIZACIÓN

La inclusión de alumnos con discapacidad en el ámbito educativo en general, y en el de la educación física (EF) en particular, está siendo tema de estudio en los últimos tiempos por diferentes corrientes científicas.

Este interés creciente se debe al cambio experimentado en el sistema educativo español en los últimos años, pasando de un sistema educativo caracterizado por la segregación (de sexo, cultura, ideología, status social y económico, rasgos/características personales, etc.) a un sistema educativo mixto caracterizado por alumnos de diferentes sexos, culturas, status, características personales etc.

La reciente incorporación a esta “educación heterogénea” hace referencia a la inclusión de personas con discapacidad en centros educativos normalizados. Hacer efectivo el derecho a la educación exige, por lo tanto, garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son estos tres elementos los que definen la **inclusión educativa** o educación inclusiva. Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación. Por otra parte, siguiendo la misma lógica, no podría haber calidad sin inclusión, ya que si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan.

La inclusión supone participación (Ainscow, 2001). Ello conlleva la necesidad de identificar y eliminar las barreras que dificulten la incorporación de todos y el desarrollo de un óptimo proceso de aprendizaje. Pero, ¿qué entendemos por normalización?

Partiremos de una época relativamente reciente, situándonos en los últimos años de la década de los cincuenta del siglo XX. Bank-Mikkelsen (1975), lanza un nuevo principio al que denomina normalización y que formula como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia próxima a lo normal como sea posible”.

Para Wolfensberger (1972), el principio de normalización fue evolucionando de manera que de una aplicación exclusiva a las personas con retraso mental (término con el que se referían a estas personas) se amplía a cualquier persona. No sólo se trata de un resultado, o de poner especial énfasis en los medios, sino que debemos contemplar conjunta y consecuentemente tanto los medios como los resultados. No se trata de un conjunto de actuaciones, sino de uno de los principios dirigidos a todo el sistema de vida, tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en la que vive. La formulación del principio de normalización abre una etapa de revisión de los conceptos aplicados al mundo de la discapacidad.

A lo largo de la historia de los últimos tiempos han ido existiendo cambios en cuanto al reconocimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales en el Sistema Escolar. Este reconocimiento ha dado lugar a crear diferentes medidas necesarias para que dichos alumnos con dificultades puedan adaptarse a la marcha normal de la escolarización en pro de su adecuada inclusión.



Así, la **evolución de la legislación española** en cuanto a atender al alumnado con necesidades educativas especiales desde los inicios hasta nuestros días reside en la Constitución Española y se amplía hasta la actual Ley Educativa:

- **La Constitución Española** recoge en su artículo 27 el derecho de todos a la educación y establece en su artículo 49 la obligación de los poderes públicos de realizar una política de integración de las personas con disminución física, sensorial y psíquica, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán en el disfrute de sus derechos fundamentales.

- **La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)**, desarrollando el mandato del citado artículo 49 de la Constitución, establece los principios de normalización y de sectorización de los servicios, y de integración y de atención individualizada que han de presidir las actuaciones de las Administraciones educativas en todos sus niveles y áreas, en relación a las personas con alguna minusvalía.

- **La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**, contempló la posibilidad de que alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales pudiesen alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado.

- **La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes**, garantizó, en los centros sostenidos con fondos públicos, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, debidas a discapacidad física, psíquica o sensorial, a trastornos graves de conducta, o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

- **La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación**, dedicó el capítulo VII del Título I a la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, introduciendo cambios en el concepto al incluir en él a alumnos y alumnas en situaciones de desventaja social, al alumnado extranjero, al alumnado superdotado intelectualmente y al alumnado con necesidades educativas especiales.

- **La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa**, la cual nos habla de:

- *Preámbulo*: Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.
- *Preámbulo*: De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010- 2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa “Juventud en movimiento”, planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo del 2008.

• *Modificación de los párrafos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*:

- **Una**. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

- **Doce**. Artículo 20. Punto 4. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.

- **Diecinueve.** Artículo 27. Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Punto 3: estos programas irán dirigidos preferentemente aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.
- **Diecinueve.** Artículo 28. Punto 1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continuada, formativa e integradora. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.
- **Cincuenta y siete.** Artículo 71.
 - *Punto 1.* Las Administraciones Educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.
 - *Punto 2.* Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que quieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por prestar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, **TDAH**, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, pueden alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
- **Cincuenta y nueve.** Artículo 79. Medidas de escolarización y atención.
 - *Punto 1.* Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
 - *Punto 2.* La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- **Setenta y siete.** Artículo 122. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes.
 - *Punto 3.* El Proyecto educativo de Calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.

A lo largo de todo este recorrido legislativo, podemos apreciar cómo, poco a poco y cada vez más, se va teniendo presente el adoptar todas las medidas que sean necesarias para que exista una plena inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros educativos.

La actual ley educativa en nuestro país, *LOMCE*, recoge al respecto, el procedimiento a seguir para garantizar los recursos necesarios para que este tipo de alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, así como los objetivos generales de etapa. Para ello, los centros educativos deben crear un **Proyecto Curricular** para cada una de las etapas educativas que se imparten en él, que ha de incluir: los objetivos generales, decisiones sobre metodología y criterios generales de evaluación, entre otros. Por su parte, cada profesor elaborará la **programación didáctica** de las materias que ha de impartir, dirigidas a todos los alumnos de su clase, atendiendo a la diversidad de los mismos.

Teniendo en cuenta que la **diversidad** es una característica intrínseca de los grupos humanos, se puede afirmar también que en los grupos educativos existe una variabilidad natural a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad. Y para ello, será necesario adoptar todas las medidas necesarias para atender correspondientemente a dicha diversidad. La diversidad como realidad social y educativa debe ser considerada en sí misma como un elemento enriquecedor y no como un factor de desigualdad (Ramos, J. 2012). Así, las adaptaciones curriculares a

contemplar se establecen en diferentes niveles, dependiendo del grado de afectación del alumno y de las adaptaciones que se deban realizar:

- **Adaptaciones de acceso al currículum:** El objetivo de estas adaptaciones es que las enseñanzas básicas del currículum ordinario no se vean afectadas, permitiendo, sin variar el ritmo de la clase, que el alumno que precisa de éstas adaptaciones pueda desarrollarse con la misma normalidad que sus compañeros. Dentro de las adaptaciones de acceso al currículum encontramos:
 - Adaptaciones del **espacio:** trata de mejorar o adaptar las condiciones de acceso, luminosidad y sonorización, como suprimir posibles barreras arquitectónicas, cambiar los salientes u objetos que puedan producir peligro para el alumno, insonorizar el aula para mejorar la concentración y que haya una buena iluminación en dicha aula. De esta forma el alumno podrá tener una enseñanza favorecida y verá mejorada su movilidad y autonomía.
 - Adaptaciones **materiales:** consiste en adaptar el material que se usa cotidianamente, como objetos con texturas, elementos con colores llamativos, de diversos tamaños y con sonidos. Además, habrá que proveerse de otro material específico para las necesidades del alumno.
 - Adaptaciones de **comunicación:** se basa en adaptar la comunicación entre el alumno y el profesor, como el uso de gestos o signos y además hacer partícipe al resto de la clase, para así facilitar dicha comunicación con todo el grupo.
- **Adaptaciones curriculares no significativas (ACI).** Este tipo de adaptaciones, del mismo modo que las anteriores, permiten el desarrollo normalizado del currículo oficial. Sin embargo, las modificaciones del espacio, material y comunicación no son suficientes para atender a la diversidad del alumno, por lo que se debe realizar ajustes en la organización del grupo, en la metodología, en las actividades propuestas, en los materiales y en los contenidos y objetivos.
- **Adaptaciones curriculares significativas (ACIS).** En el caso de que las adaptaciones expuestas con anterioridad no fueran suficientes para atender a la diversidad del alumno, se deben llevar a cabo las adaptaciones curriculares significativas. Para su desarrollo, realizaríamos modificaciones en el currículum oficial, en relación a los objetivos, contenidos, metodología y organización didáctica, evaluación y temporalización.

Atendiendo a estas adaptaciones y al perfil de alumnos que requieren atención educativa diferente a la ordinaria recogidos en la LOMCE, las **actuaciones a seguir en el ámbito de la EF** serían las siguientes:

- **Dificultades específicas de aprendizaje:** en aquellos alumnos con dificultades específicas de aprendizaje existe alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el empleo del lenguaje hablado o escrito. Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, hablar, pensar, leer, escribir o en aritmética. Las dificultades específicas de aprendizaje pueden presentarse simultáneamente con el déficit psíquico, sensorial, motor o emocional o con influencias extrínsecas, tales como problemas socioculturales, instrucción inapropiada o insuficiente, no son resultado de aquellas condiciones o influencias.

Para facilitar el aprendizaje de educación física el profesor deberá:

- Aceptar el hecho de que el alumno puede tardar hasta tres veces más en aprender y que se cansará rápidamente, por lo que hay que calibrar sus tareas en función de eso.
- Repetir y explicar las tareas lo suficiente para que lo comprenda.
- Elogiar sus capacidades y habilidades y aprovechar sus puntos fuertes para enseñarle mejor en otras tareas que más dificultad presenta.
- Darle responsabilidades alternativas dentro de la clase en las que pueda destacar.
- Implicar a los compañeros de clase, con los cuales debería relacionarse de forma tranquila y relajada, evitando enfatizar conductas inadecuadas.

- **TDAH:** La conducta de estos alumnos manifiesta un patrón persistente de desatención o hiperactividad e impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado en escolares de su edad, repercutiendo negativamente en su vida social, escolar y familiar. El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), es un trastorno del neurodesarrollo que parece estar basado en un complejo patrón genético debido a la variación de varios genes implicados en la regulación de la dopamina, la norepinefrina y la neurotransmisión de serotonina (Fox, 2002). Barkley (2002), señala factores ambientales como la exposición fetal al alcohol y al tabaco, o la prematura exposición a altos niveles de plomo.

Según Cratty (2004), es necesario que los profesores estén formados adecuadamente para mitigar la hiperactividad y la impulsividad.

Para facilitar el aprendizaje de educación física el profesor deberá:

- Practicar entrenamientos de la relajación realizando actividades de control de los impulsos o estrategias cognitivo-conductuales.
- Desarrollar juegos cooperativos ya que estos permiten evitar situaciones de rechazo y exclusión, disminuir las probabilidades de experiencias motrices negativas, favorecer el desarrollo motriz y fomentar un clima positivo y tolerante.
- Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos.
- Utilizar distintos canales para transmitir la información (oral, escrito, visual y gestual).
- Situación al alumno cerca del profesor al realizar las actividades.
- Escoger el momento en el que se informa de la actividad.
- Trabajo individual o grupal: a veces es preferible realizar actividades donde se pueda desarrollar un autoaprendizaje y en otros realizar grupos de enseñanza.
- Uso de reforzadores y motivaciones. El uso de reforzadores positivos ante la aparición de una conducta que queremos fomentar.
- Definir con la mayor precisión posible las tareas propuestas.
- Utilizar distintos agrupamientos: parejas, pequeño grupo. El uso de diferentes agrupamientos y el equilibrio entre la dinámica de trabajo individual y colectivo favorece la aparición de procesos de cooperación y, al tiempo de refuerzo personalizado.
- Asignación de roles concretos.
- Uso de rutinas.

• **Altas capacidades intelectuales:** son aquellos alumnos que son capaces de relacionar de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal, y creativo, o bien destacar especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. Los escolares que presentan superdotación intelectual, sobredotación intelectual, talento simple, talento complejo o precocidad intelectual serán considerados con altas capacidades intelectuales en los términos que se definan en el desarrollo normativo futuro. Hoy en día, la definición y el modelo de programa más generalmente aceptados son los del doctor Joseph Renzulli, del Instituto de Investigación para la educación de los Alumnos Superdotados. Para el doctor Renzulli (1977), lo que define a un individuo superdotado/a (o con altas capacidades intelectuales) es la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas:

- Una capacidad intelectual superior a la media.
- Un alto grado de dedicación a las tareas.
- Altos niveles de creatividad.

El profesor en el aula deberá:

- Observar en el joven sus comportamientos, rendimiento, socialización, etc.
- Complimentar cuestionarios.
- Mantener una entrevista con los padres y ver la conveniencia de una evaluación.
- En base a esa evaluación, proceder a establecer una estrategia educativa adecuada.
- “Compactación curricular”. Si es o no es oportuna la aceleración en el desarrollo curricular tanto a nivel horizontal como vertical.
- Esa compactación llevada a cabo en área cognitiva, afectivas y sociales.
- Evaluar la metodología más adecuada.

- **Incorporación tardía al sistema educativo:** en este concepto se incluyen los alumnos y alumnas extranjeros, y al alumnado que se incorpora al sistema educativo con mayor edad y con un período de desescolarización significativo. Los apoyos deben proporcionarse de forma que no llamen la atención, es decir, dentro de la dinámica del juego.

Para facilitar el aprendizaje de educación física el profesor deberá:

- Proporcionar la ayuda necesaria al alumno para completar una tarea. Esto puede implicar tomar al alumno de la mano y acompañarle físicamente en la realización de la tarea.
- Realizar instrucciones sencillas dadas de palabra. Pueden utilizarse en combinación con los gestuales y físicos.
- Realizar una demostración previa de la actividad, de modo que el alumno pueda imitar al profesor o a un compañero.
- Dividir la tarea en pequeños pasos sucesivos.

- **Condiciones personales o de historia escolar:** son aquellos alumnos a los que se les observa un desajuste temporal en la evolución de sus aprendizajes y en la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto al resto de compañeros, sin que estos problemas se deban a una discapacidad, a un trastorno grave de conducta, a una dificultad específica de aprendizaje o a un trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. En cambio, sus problemas sí están motivados por limitaciones socioculturales, instrucción inapropiada o insuficiente o una incorporación tardía al sistema educativo. Este alumnado no responde a medidas puestas en práctica para mejorar sus aprendizajes, y el orientador u orientadora constata problemas de aprendizaje con instrumentos estandarizados.
- **Necesidades educativas especiales:** alumnos /as que requieran, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad, trastorno generalizado del desarrollo o que padezcan trastornos graves de conducta.

Según González, E. (2010), los tipos de necesidades educativas especiales son:

- **NEE por discapacidad** intelectual, motórica, visual o auditiva.
- **NEE por TGD:** trastorno autista, trastorno de Rett, trastornodesintegrativo infantil, trastorno de Asperger, trastorno generalizado del desarrollo no especificado.
- **NEE por TGC (T. Grave de Conducta):** aquellas alteraciones graves mentales, emocionales o del comportamiento que, de forma duradera en el tiempo, limitan el adecuado desarrollo educativo en un alumno o alumna y pueden requerir, por un periodo de escolarización o a lo largo de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas. Se entenderá por tales los trastornos afectivos (de ansiedad y depresión), trastornos conductuales

(negativista, disocial, trastorno de la Tourette, otros tic graves...) y trastornos mentales graves (psicosis y esquizofrenias) diagnosticados por la administración sanitaria competente.

Para facilitar el aprendizaje de educación física el profesor de EF deberá:

- En alumnos con **discapacidad psíquica** el profesor de educación física tiene como objetivo aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno. A través de actividades o juegos de carácter lúdico, para así aprender mientras el alumno se divierte, además de hacer juegos integradores que les permita interactuar de forma normal con el resto de la clase.
- Para alumnos con **discapacidad sensorial**, el profesor de educación física llevará adelante las siguientes adaptaciones. Para los alumnos con discapacidad visual, deberá tener una buena ubicación para que el alumno pueda evitar distracciones, dar mensajes e información de forma clara y concisa, fomentar la orientación espacial, para favorecer que el alumno conozca el gimnasio o el patio para así reconocer posibles obstáculos peligrosos, prever una buena iluminación que favorezca la orientación y facilite la identificación de los obstáculos, además de usar señales acústicas, como palmadas o silbato, entre otros. Para el alumno con discapacidad auditiva, el profesor debe usar un canal visual y kinestésico a la hora de las explicaciones, que sirven de gran ayuda a la hora de ejecutar un movimiento, se debe fomentar la interrelación entre los compañeros, además de corregir los problemas posturales que pueda tener el alumno y mejorar su equilibrio y coordinación a través de juegos y actividades específicas.
- En alumnos que tengan una **discapacidad motora**, el profesor de educación física debe promover la colaboración de los compañeros, para así facilitar el desplazamiento, además de medidas de seguridad para evitar accidentes. Por otra parte, fomentar la autonomía del alumno es un punto a tratar ya que el alumno se daría cuenta de que puede ser capaz de valerse por sí solo.

De todos estos perfiles, es este último por su heterogeneidad y características especiales requeriría de un plan de trabajo específico, planificado, regulado y especializado. A pesar de tratarse de una temática en creciente apogeo de estudio científico, son pocos aún los estudios existentes que establezcan pautas de intervención concretas para garantizar la inclusión en general de alumnos con discapacidad y de forma específica para alumnos con necesidades educativas especiales.

Teniendo estos principios como base, el **objetivo** que se pretende alcanzar en este trabajo es el de establecer un protocolo de actuación en las clases de EF para garantizar la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual. Así, de igual forma, por medio de este trabajo se pretende dar respuesta a cuestiones tales como:

¿Qué tipos de alumnos con discapacidad intelectual hay?

¿Son todos susceptibles de inclusión?

¿Garantiza la inclusión de la igualdad de estos alumnos?

2 PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN

Los artículos de esta revisión fueron recopilados a través de una búsqueda bibliográfica, para así distinguir los artículos publicados de los que trata el tema. Para realizar dicha búsqueda, se usaron los **tópicos de búsqueda**: “discapacidad intelectual”, “educación física”, “adaptaciones”, “síndrome de Down”, “inclusión” y “educación secundaria”.

La información de los documentos se extrajeron de las **bases de datos electrónicas**: “Dialnet” (Base de Datos de Contenidos Científicos Hispánicos) e “ISOC” (Base de Datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas), además de “Google Académico” para complementar la búsqueda.

Los artículos que se obtuvieron fueron publicados entre los años 1972 y 2017. Dentro de la búsqueda realizada se eliminaron aquellos artículos y documentos que no trataban la Educación Secundaria, y en concreto, el área de Educación Física. Tras este paso, se eligieron aquellos estudios que trataban sobre la definición de discapacidad intelectual y sus características, tipos de discapacidad intelectual, y la actuación del docente ante este tipo de alumnado en clase.

Finalmente, los documentos hallados que superaron los criterios de selección mencionados anteriormente y que se han empleado para el apartado de revisión fueron **19**, de los cuales 14 estaban escritos en castellano y 5 en idioma anglosajón.

En la *Figura 1*, observamos cómo se reduce el número de trabajos según no iban cumpliendo los criterios mencionados anteriormente, hasta llegar a la cantidad de artículos revisados. Para el análisis y recopilación de datos, se ordenaron los documentos por orden cronológico (desde el más antiguo hasta el más reciente). Tras la lectura y comprensión de los textos, se comenzó con la escritura de este documento.

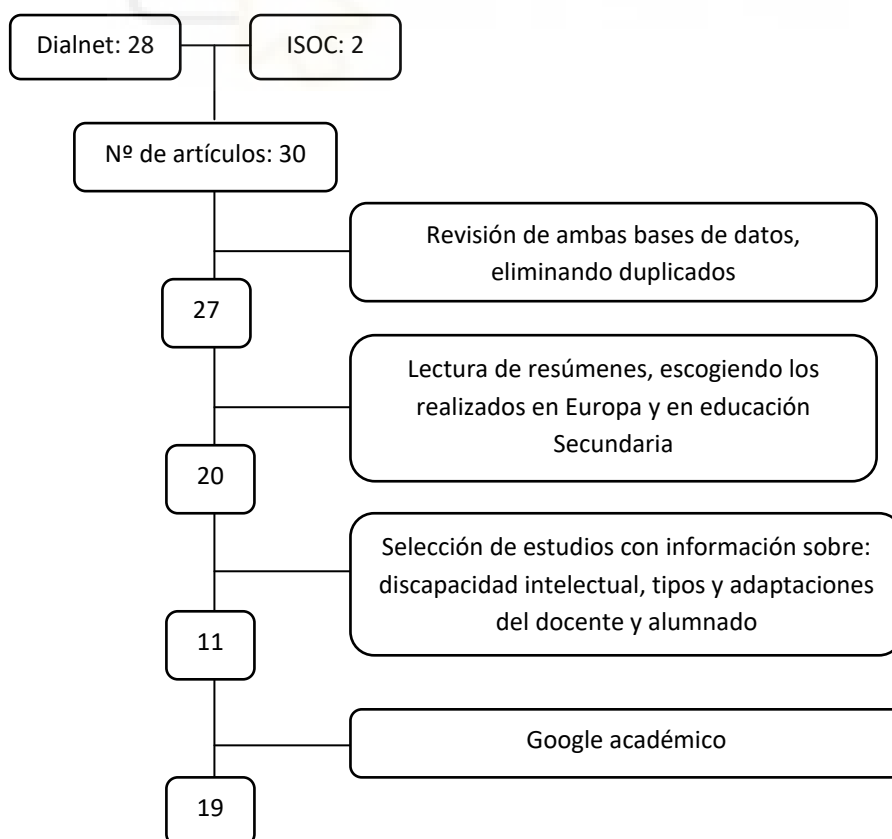


Figura 1. Diagrama de flujo que muestra el proceso de identificación de los estudios relevantes.

3

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1 Concepto de discapacidad, discapacidad intelectual y sus dificultades.

La discapacidad es una cuestión que afecta a los individuos, a la familia y a la sociedad en conjunto y por tanto tiene una importante trascendencia política. Es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia, que se manifiesta en la vida cotidiana. La discapacidad se tiene. La persona “no es” discapacitada, sino que “está” discapacitada. La discapacidad, al igual que la deficiencia, puede ser congénita o adquirida, temporal o irreversible y, además, progresiva o regresiva. Las discapacidades se pueden aglutinar en tres troncos principales: de movilidad o desplazamiento, de relación o conducta y de comunicación.

En la actualidad, se está redefiniendo el término discapacidad como falta de adecuación entre la persona y su entorno, más que como una consecuencia de la deficiencia de las personas. Su concepto es difícil de definir en investigación y el término no ha sido utilizado consistentemente. La discapacidad ha sido definida y medida para propósitos muy diferentes en programas de asistencia. Los términos utilizados a veces son intercambiables entre ellos complicando aún más el concepto de discapacidad. La competencia profesional sobre la discapacidad también se ha movido desde posiciones estrictamente médicas y de rehabilitación, hasta otras sociales, educativas, laborales, de salud pública o incluso morales (Pope y Tarlov, 1991).

El primer aspecto a abordar hace referencia a la conceptualización del término. La denominación ha ido cambiando a lo largo de los años, debido a las solicitudes del entorno familiar y de las propias personas que consideraban peyorativos los términos que denominaban su discapacidad. Al parecer fueron ellas mismas las que llegaron a manifestar su deseo de que se cambiase la expresión “*retraso mental*” por la de “*discapacidad intelectual*” siendo esta última la que se empleará en este documento.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV), recoge estos tres **criterios** para definir la Discapacidad Intelectual:

- **Capacidad intelectual general muy por debajo del promedio:** CI de 70 o inferior, obtenido mediante una prueba de inteligencia administrada individualmente.
- **Limitaciones significativas de la actividad adaptativa** propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.
- **Comienzo antes de los 18 años.**

En base a estos aspectos, la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual (AAMR), la define como: “*el funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media. Este funcionamiento se debe medir mediante uno o más test de inteligencia administrados individualmente, originado durante el periodo del desarrollo (entre los 0 y los 18 años) y asociado a un déficit en la conducta adaptativa*”. La conducta adaptativa es la capacidad de un individuo para desempeñar las funciones de independencia personal y responsabilidad social, de acuerdo a lo esperado para su edad (Montero, 2005).

Así, en la definición de DI se manejan tres tipos de **criterios**:

- **El criterio psicométrico** establece unos márgenes en lo que se va a mover el cociente de inteligencia y nos habla de la capacidad cognitiva que presenta un niño con D.I.
- **El criterio evolutivo**, que indica que las dificultades deben evidenciarse antes de los dieciocho años.
- **El criterio social**, es decir, la mayor o menor habilidad del niño para adaptarse a su entorno y lograr progresivas cotas de autonomía e integración social.

Teniendo como base lo expuesto, según Verdugo M.Á., Guillén, V.M. y Vicente, E. (2014), la discapacidad intelectual se **caracteriza** por:

- **Déficits en el funcionamiento intelectual** de la persona, tales como: Dificultades en el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el juicio, el pensamiento abstracto, en la toma de decisiones, en el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia. Estas deficiencias deben confirmarse siempre mediante una evaluación clínica y test de inteligencia estandarizados, aplicados por un profesional.
- **Déficits en el comportamiento adaptativo** que conducen a dificultades en la consecución de estándares sociales y culturales, problemas de autonomía personal y responsabilidad social. Es decir, las personas con discapacidad intelectual necesitan apoyo o ayuda en el desempeño de muchas de las actividades de su día a día en entornos como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad, donde suelen presentar problemas de comunicación o participación social.
- **Dificultades a nivel conceptual o académico:** Es decir, les cuesta realizar tareas que implican memoria, atención, lenguaje, lectura, escritura, razonamiento matemático, adquisición de conocimientos prácticos, capacidad de resolución de problemas, etc.
- **Dificultades en el dominio social:** Poca conciencia de sus pensamientos, sentimientos y experiencias con los demás, la empatía, las habilidades para la comunicación interpersonal, la habilidad para hacer amigos, etc.
- **Dificultades en el dominio práctico:** Relacionado con el grado de aprendizaje y cómo la persona incorpora la gestión autónoma en las distintas situaciones de la vida, como podría ser, su cuidado personal, la responsabilidad del trabajo, el manejo del dinero, el ocio, la organización de tareas para el colegio o el control adecuado del comportamiento.

Otro de los aspectos a considerar se refiere al **diagnóstico** de la discapacidad intelectual. Según Verdugo, M.A., Guillén, V.M. y Vicente, E. (2014) la edad y los rasgos característicos al inicio dependerán de la causa, el tipo y la gravedad de la discapacidad intelectual. Si bien es cierto que el desarrollo infantil es un proceso complejo que se basa en la evolución biológica, psicológica y social de la persona, el periodo de desarrollo más primario tiene una serie de hitos o momentos evolutivos fundamentales que implican la consecución de avances en el dominio de habilidades sencillas que irán progresivamente hacia aprendizaje más complejos.

En definitiva, la presencia mayor o menor de este conjunto de características provocan respuestas emocionales poco adaptadas que alejan a la persona de los patrones socialmente aceptados.

3.2 Clasificación de los distintos tipos de discapacidad intelectual.

Las habilidades cognitivas son importantes para poder responder eficientemente a las demandas del entorno. Así, las personas que tienen una capacidad reducida en este tipo de habilidades se van a encontrar en dificultades para hacer frente a las situaciones que aparezcan a lo largo de su vida.

En función del nivel de dificultad que encuentren estas personas en su día a día y del nivel de CI reflejado por test de inteligencia, **se ha considerado la existencia de varios grupos, tipos o grados de discapacidad intelectual.**

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el grado de CI no es una medida absoluta, sino relativa; siempre va en función de un grupo de referencia, ya que el Cociente Intelectual indica la posición que ocupa la persona en la distribución de puntuaciones obtenidas. Por consiguiente, cambiando el grupo de referencia una puntuación puede estar dentro del rango normal de inteligencia o en lo que se considera que es discapacidad intelectual. El CI indica diferencias individuales entre personas, pero para medir en sí las capacidades cognitivas verdaderas de una persona de manera exacta hay otras herramientas y métodos.

Dentro del amplio espectro que se agrupa bajo la denominación D.I. existen grandes diferencias. En lo que se refiere a la educación no todos los niños van a poder acceder a la educación ordinaria. El DSM IV, establece la clasificación de la Discapacidad Intelectual por niveles.

1) Discapacidad Intelectual Leve: CI de 70 a 50/55.

En este apartado se encuentra aproximadamente un 85 % de la población con D.I.

- *Dominio conceptual:* afectación baja del pensamiento abstracto, habilidades funcionales, flexibilidad cognitiva y memoria a corto plazo.
- *Dominio social:* interacciones sociales inmaduras, lo que incrementa el riesgo de que la persona en situación de discapacidad sea manipulada.
- *Dominio práctico:* es necesario que tengan supervisión, orientación y asistencia a la hora de realizar tareas de su vida diaria. Esa ayuda es muy importante sobre todo en situaciones estresantes.

Características:

- Existe un mínimo deterioro en las áreas sensorio-motoras.
- Pueden aprender habilidades académicas hasta el nivel de Educación Primaria.
- Pueden necesitar orientación y asistencia cuando se encuentren sometidos a situaciones de estrés.
- La gran ventaja es que, aunque presentan un retraso cognitivo y una ligera afectación del campo sensoriomotor, son capaces de permanecer en el sistema educativo, formarse e incluso tener actividad profesional, eso sí, su aprendizaje lleva muchísimo más tiempo que el de otras personas.

2) Discapacidad Intelectual Moderada: CI de 50-55 a 40/35.

Afecta a un 10% de la población con D.I.

- *Dominio conceptual:* requieren asistencia continuada para terminar actividades cotidianas. Incluso, a veces es necesario que otras personas asuman alguna de sus responsabilidades. Son personas que con supervisión moderada son capaces de adquirir destrezas para su propio cuidado personal. Pueden realizar trabajos que no requieren cualificación o son semicualificados, pero siempre con supervisión.
- *Dominio social:* a la hora de comunicarse verbalmente, su lenguaje es menos rico y complejo que el de personas sin discapacidad. Esto hace que no puedan interpretar correctamente algunas claves sociales y que tengan problemas para crear nuevas relaciones.
- *Dominio práctico:* con apoyo e instrucción continuada pueden desarrollar ciertas habilidades y destrezas.

Características:

- Muestran un desarrollo social muy pobre.
- Durante la etapa escolar progresan hasta alcanzar el nivel de 2º-3º de Educación Primaria.
- Desde el punto de vista laboral son capaces de realizar algún trabajo semiespecializado o sin especializar bajo supervisión.
- Como en el apartado anterior, requieren de orientación y supervisión cuando se encuentran bajo estrés.
- Este nivel, que se sitúa por debajo de 50 en cociente intelectual, conlleva la necesidad constante de una supervisión, tanto en la educación como en el trabajo, aunque, con mucha terapia pueden tener cierto grado de autonomía.

3) Discapacidad Intelectual Grave: CI de 40/35 a 25/20.

Afecta a un 3-4 % de la población afectada con D.I.

- *Dominio conceptual*: muy limitado, sobre todo con los conceptos numéricos. El apoyo ha de ser importante, constante y en muchas áreas.
- *Dominio social*: su lenguaje oral es muy elemental, sus frases gramaticalmente sencillas y su vocabulario muy limitado. Sus comunicaciones son muy simples, se limitan al aquí y ahora.
- *Dominio práctico*: la supervisión ha de ser constante para todas las tareas que tiene que realizar en la vida diaria.

Características:

- Su desarrollo motor es limitado.
- Pueden desarrollar un cierto lenguaje que les permita expresar deseos y necesidades y pueden ser instruidos en hábitos de higiene.
- Sólo son capaces de realizar tareas simples bajo una estrecha vigilancia.
- Esto hace que el individuo tenga habilidades reducidas, poca o nula comprensión lectora y numérica. Legalmente se les considera incapaces de tomar sus propias decisiones.

4) Discapacidad Intelectual Profunda: CI: Inferior a 25/20.

- *Dominio conceptual*: su déficit es manifiesto. Solo consideran al mundo físico y los procesos no simbólicos. Con instrucciones, pueden llegar a adquirir ciertas habilidades viso-espaciales, como señalar. Las dificultades motoras y sensoriales asociadas suelen impedir la utilización funcional de objetos.
- *Dominio social*: precaria comprensión de la comunicación verbal y gestual. Su manera de expresarse es muy básica, simple y mayoritariamente no verbal.
- *Dominio práctico*: el paciente es totalmente dependiente en todos los ámbitos. Solamente si no existen afectaciones motoras o sensoriales será capaz de participar en ciertas actividades básicas.

Características:

- Logran un mínimo funcionamiento sensoriomotriz.
- Necesitan un entorno muy estructurado, con supervisión constante.
- El trabajo fundamental consiste en que desarrollen un mínimo de autonomía, así como habilidades de comunicación básicas.

3.3 Implicaciones educativas e intervención educativa.

El trabajo con una persona con discapacidad intelectual tiene que basarse en un adecuado conocimiento de su persona: su carácter, sus esquemas de comunicación y el entorno familiar y social en el que se desenvuelve.

Este proceso de conocimiento no es sencillo y requiere tiempo. Cuando se ha implantado en el alumno el interés por la relación y el entorno, es decir cuando manifiesta una actitud activa ante lo que le rodea hay que ser conscientes de que su comunicación va a utilizar distintos cauces que el docente debe saber interpretar.

Nieva, A. y Fernández, T. (2010) defiende que la discapacidad intelectual provoca que, en muchas situaciones, los alumnos no puedan o no sepan expresar sus necesidades, su malestar, sus propuestas, lo que conduce muchas veces a la aparición de conductas inadecuadas. Para abordar estas conductas es conveniente realizar un análisis funcional para averiguar qué quiere decir el niño mediante su mal comportamiento.

En esta línea para Nieva, A. y Fernández, T. (2010) en general el mal comportamiento suele ser síntoma de:

1. *Frustración*: cuando una persona no consigue lo que quiere.
2. *Malestar físico*: cuando se encuentran mal, no saben interpretar sus síntomas. Y comunicarlos adecuadamente.
3. *Aburrimiento*: se puede incurrir en proponerles tareas o muy por encima de sus posibilidades o por debajo y que no le supongan ningún avance o reto. Podemos dar explicaciones a las que ellos no lleguen y en las que necesariamente “desconecten”. Puede que se le ignore y que no se le proponga trabajo porque no se disponga de material o porque no se sepa cómo hacerlo.
4. *Necesidad de atención*: También es fácil caer en el error de no referirnos al alumno más que cuando se comporta de manera inadecuada. Comportamientos tan exagerados pero no infrecuentes como el de quitarse la ropa por parte de algún niño pueden tener su origen en una circunstancia como ésta.
5. *Evitación* de una situación potencialmente desagradable. En áreas como la de inglés, algunos niños pueden comportarse especialmente mal cuando se encuentran fuera de situación y no son capaces de entender lo que los demás compañeros sí. Es una situación de aislamiento que algunos niños viven muy mal y su recurso es portarse inadecuadamente e interrumpir la actividad.

Es por ello que, para abordar estas situaciones es conveniente dotar a la conducta inadecuada de sentido y tratar de formular una hipótesis que explique la causa del mal comportamiento. Al mismo tiempo que se comprende y se da respuesta a las necesidades del alumno, también es conveniente en muchos casos aplicar las sanciones previstas en el Reglamento de Régimen Interior. Como el resto de los niños, determinados actos son merecedores de sanción o castigo. Pero en el caso de los alumnos con DI es muy importante determinar el grado de consciencia que el niño tiene sobre la bondad o no de la conducta que manifiesta. En ocasiones lo más conveniente es que la sanción, más allá de su carácter punitivo, esté encaminada a trabajar y conseguir que el niño llegue a comprender que determinados actos no están permitidos. Es muy importante transmitirle, de forma que lo entienda, que es capaz de llegar a controlarse y de no hacer lo que no está permitido, que lo va a conseguir.

En línea con todo esto, Molina y Beltrán (2007) realizaron un estudio titulado “*La incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual*”. El objetivo de este trabajo fue dar respuesta a cómo y por qué un alumno con DI se siente marginado e incompetente a nivel motriz.

La obtención de datos se realizó por medio de observaciones y entrevistas realizadas por uno de los autores del artículo durante las clases de educación física del grupo al que dicho alumno pertenecía. La fase de investigación se llevó a cabo de enero a mayo de 2003. Se observaron un total de 34 sesiones de 1 hora de duración, correspondientes a los 2 últimos trimestres del curso. Las unidades didácticas abordadas durante el periodo de observación fueron: ‘iniciación al rugby: Rugbito’, ‘actividades recreativas’, ‘iniciación al voleibol’ y ‘liga multideporte’.

Para interpretar y discutir los resultados del caso se recurrieron a tres referentes teóricos básicos: la ideología del rendimiento; el alumnado con discapacidad intelectual y la educación física inclusiva. La asignatura de educación física supuso para Pedro un contexto de malas experiencias (sentimiento de incompetencia, baja autoestima, desmotivación hacia la práctica física, marginación y exclusión). Desde un enfoque cualitativo, se analizaron e interpretaron las circunstancias y factores que lo envolvían y afectaban con la finalidad de dar respuesta al cómo y por qué de lo sucedido. De esta manera, se pudo conocer que lo que se manifestaba, en principio, como un problema individual de un

alumno se encontraba relacionado con una dimensión social más amplia, basada en una serie de creencias que tenían los compañeros de este alumno y él mismo sobre la práctica físico-deportiva. Estas creencias se relacionaban con la *'ideología del rendimiento'* y distorsionaban la participación del alumnado en las actividades de educación física, conduciéndoles hacia niveles exagerados de exigencia motriz y posturas poco tolerantes ante la incompetencia motriz de su compañero.

Para lograr la inclusión educativa, diferentes investigadores (e.g., Flórez, Aguado, y Alcedo, 2009) han reconocido la importancia que tienen las **actitudes mostradas por compañeros y profesorado**, así como los contenidos impartidos, debiendo estar éstos adaptados a las personas con discapacidad en cada aula y contexto. Para Triandis (1971), la actitud es una idea provista de una carga emocional que predispone a poder realizar una serie de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales. Este autor propuso una concepción de la actitud dividida en tres componentes: la idea (componente cognitivo), la emoción asociada a la idea (componente afectivo), y la predisposición a la acción (componente conductual).

Recientes estudios que abordan la necesidad de establecer estrategias educativas para fomentar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas, defienden que la educación inclusiva permite la aceptación del alumnado con discapacidad por parte de sus iguales sin discapacidad, propiciándose así relaciones positivas entre ellos (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau, y Arnaud, 2008). De todas las materias del currículum, son las clases de educación física (EF) las que, por sus características curriculares y estructurales, propician la interacción entre alumnado con y sin discapacidad, fomentando la participación activa y efectiva de todo el alumnado (Ocete, 2016).

Resulta pues necesario programar e implementar acciones concretas y continuadas para lograr una plena aceptación e inclusión (Aguado, Alcedo, y Arias, 2008). Según Lindsay and Edwards (2013), los programas educativos (e.g., simulaciones, material multimedia, intervenciones curriculares, contacto con personas con discapacidad) orientados a provocar un cambio de actitud y la aceptación de estudiantes con discapacidad, deben orientarse a romper con estereotipos existentes y a advertir acerca de las barreras para con su inclusión.

Partiendo de la aportación de Lindsay y Edwards (2013), a continuación se presenta una propuesta de intervención referida a los dos últimos niveles de programas educativos: intervenciones curriculares y contacto con personas con discapacidad.

4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como ha quedado reflejado en este trabajo, los alumnos con discapacidad intelectual, y en concreto con síndrome de Down, que son el colectivo al que va dirigida esta propuesta, son personas que tienen capacidades diferentes las cuales condicionan su desarrollo integral y, consecuentemente, no siempre llegan a conseguir la autonomía deseada. Estas personas, además de presentar discapacidad intelectual también se caracterizan por tener otros condicionantes que limitan, por tanto, su aprendizaje (baja motricidad, coordinación, etc.). Es por ello que la formación que reciba en el contexto educativo cobra una especial importancia ya que les va a permitir ser personas más seguras, con más conocimientos y habilidades a transferir en su día a día, mejorando con ello su autoestima. Según Verdugo (2003) en alumnos con discapacidad intelectual resulta fundamental el desarrollo de la motricidad, ya que muchos de ellos suelen tener problemas de regulación postural o coordinación, siendo ésta imprescindible para la autonomía en sus vidas diarias. Se convierte en prioridad por tanto fomentar, con estos alumnos en concreto, el gusto por la práctica deportiva, crear un estilo de vida activo y mejorar la interacción social.

Según el actual decreto que rige el currículum de la ESO y el BAT (**Decreto 87/2015**), los contenidos a impartir en la asignatura de E.F. se agrupan en 5 bloques: <<Condición física y salud>>, <<Juegos y deporte>>, <<Actividades adaptadas al medio>>, <<Expresión corporal y danza>> y <<Elementos transversales de la asignatura>>. El contenido escogido para presentar la propuesta de intervención ha sido el **Baloncesto**, ubicado dentro del segundo bloque, <<Juegos y deporte>>.

Con la finalidad de plantear una propuesta que permita la inclusión de alumn@s con discapacidad intelectual, en concreto con Síndrome de Down, se presenta esta propuesta donde la herramienta utilizada será el baloncesto y el medio para conseguir el fin una unidad didáctica integrada (UDI) y una metodología y estrategias específicas. De esta forma, por medio de esta UDI se pretende que el alumnado desarrolle su identidad personal al máximo.

Esta propuesta de intervención podría implementarse en los cursos de **1º y 4º ESO**, tal y como recoge el decreto 87/2015 en el tratamiento de los contenidos para cada bloque. Así, de los dos cursos posibles se recomienda iniciar esta propuesta para este contenido concreto (baloncesto) en 1º ESO con el objetivo de fomentar desde el inicio de la educación secundaria obligatoria la inclusión e integración del alumnado con discapacidad intelectual (Síndrome de Down) y poder trabajar con esta dinámica en los diferentes bloques y contenidos a lo largo de las diferentes etapas educativas garantizando con ello una actitud del alumnado hacia la inclusión, tal y como defiende el actual marco legislativo (LOMCE y RD. 1105/2014).

En esta UDI se prioriza la utilización de métodos que favorecen la experiencia directa, la comunicación o la iniciativa. Para ello se emplearán estrategia con las que motivar y desarrollar el interés de todos los alumnos. Para ello, resulta esencial obtener y mantener un **clima motivacional** de clase óptimo que se trabajará desde el modelo de **intervención motivacional** establecido por Ames (1992) formado por 6 dimensiones simplificadas con el acrónimo **TARGET**:

- **T:** tareas basadas en la variedad, diversidad y progresión, suponiendo para el alumno un desafío que facilite el interés, el esfuerzo, el aprendizaje y los sentimientos de satisfacción. Se fijarán objetivos concretos y realizables a corto plazo, graduando las dificultades. Además, las actividades serán conocidas y sin mucha complejidad.
- **A:** permitir una cesión de autoridad al alumnado para que desarrollen técnicas de auto-control y auto-dirección. Cuando las instrucciones las proporcione el docente, éstas serán muy claras.
- **R:** refuerzo positivo en público y refuerzo negativo en privado. Feedback positivo promoviendo sensaciones de competencia y autoconfianza. Se potenciará la práctica con éxito, el esfuerzo y la superación y se evitará reconocer la competición, evitando la eliminación.

- **G:** agrupaciones variadas y heterogéneas por intereses, gustos, nivel etc. Para fomentar sentimientos de relación entre los alumnos.
- **E:** evaluación centrada en el proceso y no en el producto sin la comparación entre alumnos. Se adaptará el currículum atendiendo a las necesidades de los alumnos.
- **T:** tiempo flexible adecuado a la consecución de los objetivos por parte del alumnado y la reflexión de la forma de consecución.

De igual forma, en el planteamiento de los ejercicios para desarrollar cada actividad se fomentará la consecución por parte de todo el alumnado y en especial del alumnado con Síndrome de Down de las tres necesidades psicológicas óptimas (**teoría de la autodeterminación** de Deci y Ryan, 1991) con las que se garantizará la motivación hacia el contenido a impartir y hacia la asignatura en general. De esta forma, se trabajará que el alumnado se sienta **competente, autónomo e integrado con el grupo** clase (relación).

Para garantizar la inclusión completa de estos alumnos y mejorar sus relaciones socio-afectivas, se hace necesaria **implicación y colaboración del grupo-clase**. Siguiendo a Torres y Castillo (2010), en esta propuesta el docente trabajará con los compañeros las siguientes actitudes hacia el compañero con discapacidad:

- Tratarle con la mayor normalidad posible.
- Evitar sobreprotegerlo.
- Ayudarlo, pero no en exceso.
- Dejar que haga las cosas por sí mismo o, al menos, intentarlo.
- Hablarle y escucharle.
- Darle tiempo a expresarse cuando quiera comunicar algo.
- Jugar y compartir su tiempo con él.

Estas actitudes se trabajan por medio de la técnica "**peer-tutoring**". Esta técnica se basa en el aprendizaje cooperativo y consiste *en la* creación de parejas con una relación asimétrica, con el objetivo de adquirir o mejorar alguna competencia curricular a partir de una interacción estructurada por el profesorado. Cada miembro de la pareja desarrolla un rol, el de tutor, que aprende enseñando, y el del tutorado, que aprende a partir de las ayudas y el apoyo ajustado que le da el compañero tutor (Duran y Vidal, 2004). Bajo esta técnica, en todas las sesiones un alumno voluntario experto en la materia, ayudará y guiará al alumnado con Síndrome de Down para que aprenda y realice los contenidos en sus tres niveles (saber-hacer-ser) al igual que el resto de sus compañeros.

Para finalizar la propuesta, en todas las sesiones, la intervención se centrará en destacar los aspectos en común entre el alumnado con y sin discapacidad, más que en las diferencias, se pondrá el énfasis en el alumnado, más que en el síndrome, y se dirigirá la atención hacia sus puntos fuertes y sus cualidades, más que hacia sus debilidades.

5

CONCLUSIONES

A través de la revisión bibliográfica realizada se pueden extraer los siguientes puntos como los más destacados y a tener en cuenta para garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en el aula en general y en la de EF, en particular:

A través de la revisión bibliográfica realizada se pueden extraer los siguientes puntos como los más destacados y a tener en cuenta para garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en el aula en general y en la de EF, en particular:

La **discapacidad** es una falta de adecuación entre la persona y su entorno (Pope y Tarlov, 1991; Toboso y Guzmán, 2010), mientras que para definir la **intelectual** nos podemos basar en que estas personas tienen una capacidad intelectual general por debajo del promedio, hay unas limitaciones en la actividad adaptativa, ya sea en comunicación o en habilidades, y que además aparezca en una edad anterior a los 18 años.

La **inclusión** forma una gran parte para este conjunto de personas, tanto en la sociedad como en la educación. Avanzar hacia la inclusión reduce el número de barreras y limitaciones y favorecen una mayor participación (Ainscow, 2001). En la educación, hay que hacer efectivo el derecho a la educación, para que todos los niños y niñas puedan tener una educación adecuada y de calidad.

Para ayudar a que esta inclusión sea más sencilla deben haber **adaptaciones curriculares**. Hay muchos perfiles de alumnos con una atención educativa distinta, como alumnos con TDAH, con incorporación tardía al sistema educativo o altas capacidades intelectuales. Para estos alumnos, en el ámbito de la **educación física** siempre hay que facilitarles mucho las tareas que se realicen, ya sea, explicando con claridad, además de darle la mayor inclusión y participación posible, sintiéndose totalmente integrado en las clases.

No ayudar a estas personas puede provocar comportamientos fuera de lo normal, provocado por diversas situaciones como la frustración de no conseguir lo que quieren, un malestar físico, el aburrimiento, no tener la suficiente atención durante tareas (Nieva, 2010). Para que estas situaciones no ocurran el docente de educación física en este caso, debe intentar, junto a los compañeros, mostrar la mejor actitud posible ante este tipo de alumnos (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009).

Para concluir, recalcar que el **docente es una figura clave** en el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual. Adquirir unos conocimientos adecuados a sus capacidades es una premisa imprescindible para estos alumnos. En el contexto de la educación física, la importancia la tienen tanto el docente como los compañeros, como hemos mencionado anteriormente, adaptar las tareas de cualquier juego o deporte es imprescindible, además de intentar no sobreprotegerlos, dejar que actúen por sí solos, siempre que sea posible, ayudarles pero dándoles la máxima autonomía posible, y sobretodo compartir el máximo tiempo posible con ellos. Es importante concienciar a la gente de que estas personas son capaces de muchas cosas, ayudarles y acompañarles en el aprendizaje de la vida es un paso que pocas personas se atreven, pero que es muy necesario. Debemos tomar conciencia de que estas personas son parte de nuestro mundo y deben ser tratadas con normalidad en el presente y futuro de nuestros días.

5

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, A., Alcedo, M.A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. *Madrid: Narcea*
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Quinta edición. DSM-V. Masson.
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Siglo cero*, (37), 16-21.
- Barkley, R. (2002). Niños hiperactivos: *Cómo Comprender y Atender Sus Necesidades Especiales: Guía Completa Del Trastorno Por Déficit de Atención con Hiperactividad, TDAH*. Barcelona: Paidós.
- Bofill Ródenas, A.M. (2010). Educación física en personas con discapacidad intelectual: Una propuesta para evaluar manifestaciones de la condición física de manera inclusiva. *Educación y Diversidad*, 4(2), 17-32.
- Carriedo, A. (2014). Benefits of physical education in children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 47-60.
- Cratty, B. (2004). Adapted Physical Education: Self-Control and attention. *Focus on Exceptional Children*, 37(3), 1-8.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Perspectives on motivation*, (38), 237-288.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales*. De la teoría a la práctica. Barcelona: Graó.
- Fox, M. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Disease in Childhood*, 7(10), 675-676.
- Flórez, M. A., Aguado, A. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- García Alonso, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 14(3), 255-276
- González Sánchez, E. (2010). Necesidades educativas especiales en educación física. *Innovación y experiencias educativas*, (36).
- Lindsay, S. y Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability & Rehabilitation*, 35(8), 623-646.
- López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- Molina, J. P. y Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: El caso de un alumno con discapacidad intelectual. *European Journal of Human Movement*, (19), 165-190.
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 277-293.
- Nieva, A. y Fernández, T. (2010). Alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza ordinaria. *Escuelas Católicas*.
- Ocete, C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física*. Tesis (Doctoral), Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) (UPM).

Revisión bibliográfica: Inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en clases de Educación Física

- Pallisera Díaz, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 185-200.
- Pope, A. M. y Tarlov, A. R. (1991): *Disability in America. Toward a National Agenda for Prevention*. Wahsington, NAP, 362 p.
- Ramos, J.A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, 3 de enero de 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Renzulli, J.S. (1977). The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted. *Creative Learning Press*.
- Rodríguez Aguilera, A., y Verdugo Alonso, M. A. (2011). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales. *Revista de Educación*, (358), 450-470.
- Tierra, J. y Castillo, J. (2010). *Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales*. Universidad de Huelva: Arias Montano.
- Triandis, H. (1971). Attitude and attitude change.
- Torres, J. A. y Castillo, S. (2010). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 19(2), 205-228.
- Verdugo, M.A., Guillén, V.M. y Vicente, E. (2014). Discapacidad intelectual. En L. Expeleta y J. Toro (Eds.) *Psicopatología del desarrollo*. 169-190.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad*, (34), 5-19.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. y Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Dev. Med. Child Neurol.* 50(3), 9-182.
- Wolfensberger, W. (1972). The Principles of Normalization in Human Services. *National Institute on Mental Retardation*.

7 ANEXOS

UDI: “¿Jugamos?”

UD I: ¿Jugamos?		Temporalización: 5 sesiones		1º ESO	20 alumnos/as
Bloque	Juegos y deportes		Elementos Transversales		
Contenidos	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9		Todos		
Criterios de evaluación	2.1, 2.2		Todos		
Indicadores de logro	2.1.1, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3		Todos		
Instru. Heteroeval. (90%)	Rúbrica final, Hoja de observación diaria y transversal, Lista de control				
Instru. Autoeval. (10%)	Rúbrica autoevaluación				
Compet. clave	SIEE, CSC, CAA				
Interdisciplinariedad	Familiar	Educativa	Social		
	Juega al baloncesto en familia. (Fotos y/o vídeos).	Biología	Competición del club “sin adjetivos”		
Objetivos	- Familiarizar al alumno con el balón, las canastas y la cancha de juego. - Desarrollar la motricidad general como la coordinación, percepción espacio temporal, agilidad y lateralidad, mejorar las cualidades físicas básicas como la resistencia, velocidad, flexibilidad y fuerza y mejorar las habilidades básicas como desplazamientos, conducción de balón, saltos, lanzamiento y recepciones. - Resolver situaciones motrices donde se ponga en práctica la táctica individual y la toma de decisión a la hora de resolver situaciones de juego tanto individuales como de oposición y colaboración, ante estímulos relevantes.				
	Metodología comprensiva: Se basará en la flexibilidad de actuación, la individualización, el seguimiento, el trabajo y la apertura hacia las características de cada alumno contando por tanto con la heterogeneidad que conlleva el grupo.				
Estilos enseñanza	Instrucción directa		Indagación		
	MDM, AT		Prog. Individualizado, Resol. Problemas, Descubrimiento guiado		
Estrategias	En la práctica		Motivacionales		
	Global pura, Global polarizando la atención y Mixta.		TARGET/TAD		
Rec. Materiales		Rec. Impres.	Instalaciones		
Balones de baloncesto, petos, chinos y conos.		Cuaderno	Pistas		
Tarea final					
Poner en práctica, de forma autónoma y cooperativa, los conocimientos deportivos adquiridos durante esta UDI, mediante la participación en una competición de baloncesto					
Actividades					
Ejercicios	S1: PASES	S2: BOTE	S3: LANZAMIENTO	S4: JUEGO	S5: TAREA F.
	Ejercicio 1: Pases (en estático). Ejercicio 2: Pases (en desplazamiento: paredes y trenza) Ejercicio 3: 2x2 con pases (no se puede botar el balón, fomentando el compañerismo y la comunicación entre alumnos).	Ejercicio 1: Protección (parejas, uno intenta robar) Ejercicio 2: Bull-dog (pasar al lado contrario del campo sin ser pillado) Ejercicio 3: Relevos (carrera de velocidad botando el balón)	Ejercicio 1: El 21 (grupos de 6) Ejercicio 2: El KAO (grupos de 6) Ejercicio 3: Concurso (triples, con entrada, con bandeja)	Ejercicio 1: Espejo del profesor (realizar los movimientos, tipos de botes, etc... que haga el profesor). Ejercicio 2: Muralla (pasar al lado contrario del campo). Ejercicio 3: 2x1 (trabajar la toma de decisiones, las situaciones de juego y el compañerismo.	Ejercicio 1: Competición de baloncesto aplicando los conocimientos de la UDI y trabajando en equipo.
ANEAE	Alumno con discapacidad intelectual (síndrome de Down)				
Act. ampliación	Buscar información sobre un jugador profesional de baloncesto. Por ej. : Pau Gasol				
Act. refuerzo	“Basketball Coach”, aplicación que ayuda a reforzar los aspectos tácticos y técnicos				
Act. complement.	Asistir a un entrenamiento y competición del club “Sin Adjetivos”				

