

2016

Incluye-T: Training program for an inclusive physical education.



Comité
Paralímpico
Español



TRINIDAD
ALFONSO
FUNDACIÓN

Cultura del
Esfuerzo



UNIVERSIDAD
Miguel Hernández

Alumna: Berta García Gómez

Tutor académico: Raúl Reina Vaillo

Co-tutora: Beatriz Sierra Marroquín

INTRODUCCIÓN

El término Inclusión Social es definido por la Unión Europea como un proceso asegurador de que personas en riesgo de pobreza y exclusión social aumenten sus oportunidades y recursos para participar activamente en la vida económica, social y cultural, y de que a su vez gocen de unas condiciones de vida y bienestar consideradas normales en la sociedad en la que viven (Ríos et al., 2009). Se basa en el principio de apreciar y respetar la diversidad, y en cuanto al ámbito educativo respecta, enseña a los estudiantes con y sin discapacidad a relacionarse en un mismo entorno, satisfaciendo las necesidades de cada individuo (Giangreco y Putnam, 1991; Sherrill, 2004). La inclusión educativa aspira a hacer efectiva una educación de calidad para todos y con todos. Es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados por sus compañeros y por el resto de miembros de la comunidad escolar, con el fin de satisfacer sus necesidades educativas. Este término es asociado a la prestación de servicios que garanticen alcanzar a todos los alumnos su máximo potencial, formando parte de un entorno educativo lo más normalizado posible (Ferreira, 2013).

En el año 2011, La Organización Mundial de la Salud, en su informe mundial sobre la discapacidad, definió el término inclusión educativa como un proceso que implica que todos los niños y niñas con discapacidad deben ser educados en aulas convencionales con compañeros y compañeras de su misma edad, adecuando para ello el contexto escolar. De este modo, la escuela inclusiva debe ser un lugar donde se sustituya el término “integración” por el de “inclusión”, como referencia a la atención de todo el alumnado, y donde el currículum tiene como prioridad los aprendizajes por encima de las diferencias individuales (Stainback y Stainback, 1999), creando una metodología que favorezca la participación activa del alumnado

y donde las características individuales son un valor añadido, no un problema (Fernández, Pintor, Hernández, y Hernández, 2009). Para Barton (2009), la educación inclusiva es entendida como un proceso en el que se busca incrementar y mantener la participación de toda la comunidad educativa, procurando eliminar cualquier aspecto que pueda llevar a la exclusión. Por otro lado, Hutzler, Zach y Gafni (2005) interpretan este término como la reducción de barreras socio-ambientales para la participación de estos niños y niñas, sugiriendo que, en vez de conseguir que un niño o niña con discapacidad esté preparado para afrontar una clase regular, sea ésta la que esté preparada para su inclusión. Así, la escuela inclusiva debe caracterizarse por las habilidades, el aprendizaje y el éxito, adoptando una postura opuesta en el sistema basado en la selección, en el individualismo y la competición, aspecto muy criticado por algunos autores (Corbett, 1996).

Vivir el deporte y el movimiento en un ambiente inclusivo aporta numerosos beneficios para todos los niños, con y sin discapacidad, conduciendo a una mayor aceptación e inclusión de las personas con diferentes capacidades en la vida cotidiana, consiguiendo así una mayor calidad de vida y una competencia social (Sherrill, 2004; Block, 1994; Block et al., 2013). Ello permitiría, a su vez, la interacción social con compañeros y compañeras de la misma edad, ayudando a reducir el aislamiento, creando expectativas, aceptando las diferencias y aumentando los derechos y la igualdad de las personas con discapacidad para posibilitar una mayor probabilidad de amistades entre compañeros (DePauw y Doll-Tepper, 2000; Ocete, 2016). Sesiones que valoren la diversidad y la mejora individual pueden ser vistas como un gran método para aprender y vivir una inclusión exitosa, trabajando en habilidades sociales o descubriendo e influenciando en las actitudes (Sherrill, 2004).

Existen, sin embargo, investigaciones que ilustran diferentes áreas problemáticas y aspectos negativos referentes a la inclusión educativa, implicando a los educadores que tienen la responsabilidad de crear una serie de modificaciones y adaptaciones correctas que permitan a todos los estudiantes adquirir experiencias exitosas, divertidas y seguras dentro del área de Educación Física. Estos aspectos negativos como la baja auto-eficacia, la falta de tiempo, la falta de confianza o la falta de competencia del profesorado (Hodge, 1998; Amma y Hodge, 2006; Kodish et al, 2006; Konza, 2008; Block et al., 2013; Block y Obrusnikova, 2007; Ocete, 2016) son consecuencia de una inadecuada formación o un mal desarrollo profesional, identificándolas como barreras para una inclusión exitosa. A estos factores, se unirían otros como un apoyo limitado para los profesores, clases demasiado grandes donde hay una falta de preocupación por el alumnado, entre otros. Esto es particularmente importante porque los niños que vivencian una exclusión social, a menudo, experimentan consecuencias físicas, mentales y sociales adversas, tales como depresión, ansiedad o una baja autoestima (Vreeman, 2007; Gini y Pozzoli, 2009; Pittet et al. 2010).

Para la mejora de los entornos inclusivos mencionados con anterioridad, intervenciones educativas para y por la inclusión, así como hacia la discapacidad, que consigan además una sensibilización social, cobran una gran importancia. Ello ayudaría a los niños y niñas a desarrollar actitudes de respeto hacia las diferencias individuales (Columna et al., 2009), y a crear conciencia sobre la discapacidad dentro de las clases regulares de educación física, consiguiendo además una mejora en sus conocimientos y actitudes (Swaim, 1999; Columna et al., 2009). Siguiendo esta línea, y en relación a estas intervenciones, una formación adecuada de los profesores sobre inclusión de niños y niñas con discapacidad en las clases de Educación Física se pone de relieve con frecuencia en la literatura (Cardona, 1999; Hutzler et al., 2005; Sherrill, 2004; Taliaferro, Hammond, y Wyant, 2015), al igual que un mayor enfoque en la

educación de las percepciones y actitudes de los profesionales, que les permitan trabajar de manera eficaz y con un alto nivel de auto-eficacia (Cardona, 1999; Hutzler et al., 2005; Taliaferro et al., 2015).

Lancaster y Bain (2010) consideran que, para conseguir dicho éxito en la formación, una formación en educación inclusiva debe contener temas acerca de las estrategias de manejo de la conducta, explicar las características de las discapacidades, las prácticas de y para la inclusión, y cómo adaptarse al plan de estudios. Morrison et al. (1994) afirman que la adquisición de conocimientos sobre los niños y niñas con diferentes capacidades, así como los métodos para su adecuada inclusión, son intervenciones que conducen a un aumento de la auto-eficacia. Hutzler et al. (2005) añaden sobre este tema tres pasos como método para mejorar el nivel de auto-eficacia y la actitud de los docentes, ayudando a su pensamiento crítico acerca de la inclusión de niños con discapacidad en Educación Física: i) incluir simulaciones y otros agentes sensibilizadores en los cursos introductorios de docentes; ii) aumentar la cantidad de formación guiada para contextos inclusivos, con un efecto positivo sobre la práctica; e iii) impulsar los recursos de formación que garanticen el conocimiento, así como soluciones específicas para muestrear estudios de casos o perfiles.

Lindsay y Edwards (2013), en su revisión sistemática sobre intervenciones de sensibilización para niños y jóvenes con discapacidad, proponen una serie de estrategias de inclusión para conseguir unas mejores actitudes y concienciación hacia las personas con discapacidad, a saber: la información, la simulación, el currículum y el contacto directo (Flórez, Aguado, y Alcedo, 2009; Slininger, Sherrill, y Jankowski, 2000; Lindsay y Edwards, 2013), siendo presentadas a continuación de forma detallada:

Información

La información es la base sobre la que se forman todas las creencias, dando lugar a un determinado comportamiento y no creando juicios concretos, sino ayudando a moderar el mismo (Ajzen, 2005). De este modo, cuando se informa a un grupo determinado sobre un tema específico a tratar, se puede conseguir una mejora en las actitudes hacia éste (Pettigrew, 1998). Encontramos estudios que, tras examinar los efectos que provocan determinadas fuentes de información, como son el visionado de vídeos sobre las actitudes cognitivas y del comportamiento, afirman la utilidad de la información para la orientación de las intervenciones educativas con el fin de mejorar las actitudes hacia el autismo, teniendo en cuenta la importancia que posee el emisor de dicha información (Morton y Campbell, 2008). Ésta y otras técnicas fueron utilizadas por Xafopoulos, Kudlaček y Evaggelinou (2009) en el ámbito de Educación Física, donde la información directa e indirecta a través de visionados de videos, junto a un encuentro con deportistas con discapacidad, dieron lugar a resultados positivos en la actitud general.

También se han llevado a cabo intervenciones donde se varió la duración de las sesiones, pasando de una única sesión de 54 minutos a 8 sesiones con la misma duración donde las presentaciones, películas y actividades en el aula cobraron una gran importancia. El conjunto de sesiones se enfocaron a la discapacidad en general dentro de la escuela secundaria, y los resultados demostraron una eficacia en cuanto a la mejora de las actitudes hacia los niños con discapacidad (Lindsay y Edwards, 2013).

Simulación

Es una técnica pedagógica aceptada por distintas disciplinas cuyo fin es tratar de imitar a un sistema, entidad, fenómeno o proceso (Lean, Moizer, Towler, y Abbey, 2006). Cuatro de las intervenciones incluidas en la revisión de Lindsay y Edwards (2013) utilizaron esta

metodología para crear conciencia sobre las limitaciones de los niños con discapacidad (Hutzler, Fliess-Douer, Avraham, Reiter, y Talmor, 2007; Xafopoulos et al., 2009; Essler, Arthur, y Stickley, 2006). Por ejemplo, un estudio basado en la simulación sobre un programa de realidad virtual de 30 minutos de duración cuyo objetivo era obtener una mejora en la comprensión del movimiento en una silla de ruedas y los obstáculos que se experimentan tras los mismos (Flower et al., 2007) obtuvo un resultado positivo, dando lugar a una mejora en el conocimiento de los niños y niñas sobre discapacidad.

La simulación sirve pues como recurso para alentar actitudes positivas mediante un aumento de conciencia de una situación en particular sobre personas con discapacidad (Hurts, Corning, y Ferrante, 2012), dando lugar a una mejora en aspectos como la autoeficacia, influyendo en las actitudes hacia la inclusión y eliminando ciertos estereotipos que puedan surgir entre compañeros (Hutzler et al., 2007). Se pretende colocar a las personas sin discapacidad en unas condiciones desconocidas, donde la imitación y la adquisición de experiencias cobren una gran importancia (Flower et al., 2007). Con todo ello, se pretende que los docentes entiendan los obstáculos y barreras a los que diariamente se enfrentan las personas con discapacidad; que entiendan cómo se sienten y valoren sus actitudes en su día a día, adquiriendo valores de empatía y respeto hacia los mismos (López y López, 1997).

Currículum

Autores como Block y Etz (1995) plantean la inclusión educativa creando dos perspectivas dentro del currículum. Por un lado, tienen como objetivo trabajar con el alumnado con discapacidad dentro del mismo, creando niveles de aprendizaje con respecto al resto de compañeros, utilizando similares o distintos materiales, instrucciones y apoyos; y por otro, establecer un currículum totalmente distinto, pero utilizando las mismas herramientas de enseñanza y aprendizaje. Este planteamiento curricular no sólo favorecería al propio alumno

con discapacidad, sino también a la comunidad docente, ayudando a romper barreras para su inclusión (Block, 1994). En muchas ocasiones, el docente no distingue los objetivos del cambio o no es consciente de todos los recursos, prefiriendo mantener la práctica de educación física (EF) como se ha llevado hasta el momento, aun cuando los resultados no sean los deseados (Villagra, 2008).

Catorce de las intervenciones incluidas en la revisión sistemática de Lindsay y Edwards (2013) se basan en estrategias curriculares para una amplia gama de discapacidades. Éstas consistían en juegos de clase, cambios en el programa, obras de teatro, historias y espectáculos de marionetas; con resultados generales positivos, mejorando también el conocimiento sobre la discapacidad.

Contacto directo

El contacto directo es un método eficaz para conseguir la inclusión de los alumnos con discapacidad en EF gracias al contacto con las personas con discapacidad. A través de estas interacciones, se han conseguido cambios positivos en las actitudes de los alumnos sin discapacidad (Stewart, 1990). Según la Teoría de Contacto de Allport (1954), la cual se sustenta en cuatro postulados (igualdad de estatus dentro del grupo, objetivos comunes, cooperación y apoyo a nivel institucional y legislativo), el contacto directo entre individuos puede ser capaz para reducir la discriminación y los prejuicios existentes. Donaldson (1980) también apoya esta metodología, sosteniendo que las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad pueden ser cambiadas mediante experiencias planificadas, donde el contacto directo adquiere una gran importancia. Otros como Armstrong (1987) utilizaron un “sistema de amigos”, donde los niños con discapacidades fueron emparejados con un compañero sin discapacidad de su mismo sexo, reuniéndose regularmente en la escuela para participar en actividades sociales.

Siete de las investigaciones recogidas por la revisión de Lindsay y Edwards (2013) también utilizaron el contacto social para la consecución de unos determinados objetivos, mediante la interacción del alumnado con personas con discapacidad, mostrando una mejora significativa en las actitudes y aceptación tras la intervención.

Ocete (2016) también da importancia a esta estrategia, afirmando que una formación específica en actividad física adaptada determinará las decisiones metodológicas por parte del profesorado, que influirán en sus propias experiencias, tanto de forma positiva como negativa, determinando la formación de creencias de autoeficacia de los propios docentes. A pesar de ello, la mayoría de los cursos de formación de profesores de Educación Física en España todavía no proporcionan formación obligatoria sobre la forma de trabajar con diferentes niños en un ambiente inclusivo (Reina, Hutzler, Iñiguez-Santiago y Moreno-Murcia, 2016), siendo éste uno de los principales problemas y nuestro objeto de estudio.

La presente investigación tiene como objetivo evaluar el impacto de un programa formativo en Educación Física Inclusiva (EFI) llamado “Incluye-T”, donde se usa la simulación, la información, el currículum y el contacto directo como estrategias para conseguir una sensibilización y concienciación hacia la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en educación física (Lindsey y Edwards, 2013), fomentando una actitud positiva hacia la inclusión (Ocete, 2016), y una mejora en la percepción de competencia del profesorado de educación física participante. Así, la hipótesis de nuestra investigación plantea que el programa Incluye-T mejorará la percepción de competencia de los profesores de educación física de la Comunitat Valenciana participantes en este programa formativo.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

El grupo total de sujetos está compuesto de 121 docentes pertenecientes a diversas localidades de la Comunidad Valenciana [Almoradi (22), Petrer (18), Valencia (32), Xàtiva (16), Torrent (15) y Castellón (18)], de los cuales 79 (69,4%) completaron los test de autoeficacia divididos en una fase pre-test y otra post-test. Las edades de estos participantes oscilan entre un mínimo de 26 años y un máximo de 55 años ($40,4 \pm 9,2$). En cuanto al género, la muestra se distribuye de forma heterogénea, con un 66.9% de mujeres y un 33.1% de hombres. En su mayoría, todos ellos trabajan como docentes en EF, tanto en escuelas de educación primaria como en centros de secundaria en una de las provincias de la Comunidad Valenciana: Alicante, Valencia o Castellón. Respecto al nivel de conocimientos y experiencias vividas acerca de la discapacidad y su inclusión en el aula, encontramos que sólo 22 docentes (18,1%) manifiesta haber tenido algún tipo de formación previa sobre actividad física adaptada, mientras que el 11,5% afirmaron haber tenido experiencias directas con este colectivo.

Las respuestas a estas cuestiones ponen de manifiesto que en los diversos centros educativos existe una escasa formación y preparación para y por el estudiante con discapacidad, teniendo como resultado la exclusión del mismo en el sistema escolar. Todos los participantes rellenaron un informe de consentimiento al inicio de la participación en la formación, la cual fue aprobada por el Órgano Evaluador de Proyectos de la UMH (DPS.RRV.01.15).

Instrumentos

Como medida del cambio en el nivel de auto-eficacia para la atención e inclusión en EF de personas con discapacidad, se ha utilizado un cuestionario traducido al castellano llamado SE-PETE-D (Block, Hutzler, Barak y Klavina, 2013). Este cuestionario está diseñado con el fin de

investigar el nivel de autoeficacia hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, física o visual en la programación anual de educación física en cualquier centro educativo, permitiendo conocer el juicio personal acerca del nivel de competencia para adaptarse a la presencia de un alumno o alumna con estos tipos de discapacidad mencionados e incluirlos en las sesiones de educación física.

El nivel de competencia se evalúa en cada una de las preguntas en un rango de 1 (sin confianza) a 5 (confío completamente), dependiendo de la sensación de cada docente para cada una de las discapacidades: intelectual (parte 1), física (parte 2) y visual (parte 3). Al comienzo de cada apartado, aparece una descripción de un/a estudiante con una discapacidad determinada, de manera que el docente debe contestar a una serie de preguntas sobre cómo de competente/capaz se siente realizando diferentes modificaciones para el/la estudiante.

La encuesta termina con algunas cuestiones demográficas, destacando que no existe ninguna información sobre la identidad de los participantes.

Procedimiento

Las técnicas utilizadas para lograr estos cambios en la autoeficacia del profesorado son la información, tanto directa como indirecta, la simulación mediante actividades prácticas y vivenciadas, el contacto directo con un para-deportista con ceguera y las adaptaciones/modificaciones correspondientes en el curriculum escolar. Estas técnicas representan las estrategias más eficaces para promover actitudes positivas (Hodge, Davis, Woodard y Sherrill, 2002; Slininger, Sherrill y Jankowski, 2000).

En cuanto a su aplicación, existirá una progresión respecto a los métodos de enseñanza a lo largo de

la formación. Antes de comenzar, los formadores dan información sobre la discapacidad y su inclusión en el sistema escolar. Destacamos aquí las infografías de cada uno de los deportes paralímpicos donde se pueden encontrar información y ciertas curiosidades de manera más detallada. Además, se puede acceder a un video de cada deporte paralímpico a través de un código QR.



Durante las sesiones prácticas, el método de enseñanza es el descubrimiento guiado, donde a los profesores se les plantean una serie de tareas que tratan de resolver y sobre las que se discute posteriormente. De esto modo, los docentes son capaces de desarrollar destrezas para la búsqueda secuencial, que lleve al lógico descubrimiento de un concepto además de adquirir nuevos conocimientos, métodos y estrategias como herramienta para la obtención de una educación inclusiva.

Tras la formación, los docentes deberían ser capaces de llevar lo aprendido a su aplicación práctica en EF. Por ello, la autonomía e iniciativa personal es una buena técnica para conseguir un alto nivel de auto-eficacia y competencia para con el alumnado, dando lugar a una nueva progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hutzler, Zach y Gafni, 2005). Destacar que, para valorar el impacto que ha conseguido la formación, se ha llevado a cabo la creación y validación de un cuestionario como herramienta de evaluación de las actitudes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Fernández-Pacheco et al., 2016), utilizando como marco de trabajo la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1988).

El tratamiento se implementa en un total de seis cursos, centrados en aspectos variados relacionados con la discapacidad. En concreto, cada una de las sesiones estaba diseñada para dar información sobre un tipo de discapacidad de forma específica, que, mediante simulación, los participantes serían capaces de adquirir una sensibilización y concienciación hacia la misma. Éstas eran: discapacidad visual (DV), discapacidad auditiva (DA), discapacidad física (DF) y discapacidad intelectual (DI). Dentro de ellas, podríamos destacar sesiones de deportes de discapacidad física, visual e intelectual, el aprendizaje del manejo de la silla para discapacidad física y, por último, el cierre del curso con un para-deportista con ceguera.

Como se puede observar, la formación “Incluye-T” está programada para tres semanas consecutivas, con un total de 18 horas de duración. En la primera sesión de cada uno de los cursos de formación, se habla de la justificación del programa en base a la evidencia en la literatura, se explica la estructura de la formación y los materiales elaborados, así como la dinámica de trabajo en las sesiones prácticas basadas en la simulación. Además, los participantes realizan, de forma práctica, la primera toma de contacto con los diversos impedimentos según la Clasificación Internacional de Funcionalidad, Discapacidad y Salud (OMS, 2011). El resto de sesiones estaban enfocadas a un objetivo claro, como el aprendizaje del desplazamiento en silla de ruedas y el manejo de la misma, diversos deportes y juegos de discapacidad física, auditiva e intelectual, y otros con un carácter más recreativo. Con todo esto, se da la oportunidad a los partícipes de alcanzar una simulación de los diferentes tipos de discapacidad y de reflexionar sobre los diversos juegos, actividades de sensibilización e información planteada, creando una interacción y reflexión continua entre formadores y docentes.

El cierre de la formación concluye con una última sesión práctica utilizando la herramienta del contacto directo como estrategia principal para conseguir los objetivos esperados. Todos los para-deportistas (n=4) que asistieron a cada uno de los cursos tenían ceguera, diferenciados por

el tipo de deporte practicado: 3 jugadores de fútbol y un deportista de lanzamientos de para-atletismo. Durante dicho tiempo hablaban tanto de su vida personal como deportiva, dando información sobre las dificultades y obstáculos que aparecen en su día a día. Además, durante esa sesión práctica se realizan distintos ejercicios y juegos a manos del para-deportista ponente, interactuando así con el resto de docentes, quienes adquirieron actitudes positivas y una enorme motivación para y por la aplicación práctica.

Tras la finalización de cada curso, se entregó a cada uno de los docentes partícipes del programa el libro “La inclusión en la actividad física y deportiva” junto a un CD creado por los 8 investigadores donde se puede encontrar información teórico-práctica de forma detallada.

Análisis de los resultados

Para analizar el efecto de la intervención en el nivel de autoeficacia de los profesores se realizará un análisis de varianza de medidas repetidas, usando como factor intra-grupo el momento de evaluación (pre- vs post-test) y la interacción con otros factores inter-sujetos tales como el sexo (mujer vs hombre), o el haber tenido experiencias previas para con la inclusión de personas con discapacidad en EF (Si vs No). Se analizará dicho efecto para cada una de las dimensiones del SE-PETE-D: discapacidad intelectual, visual y física. El tamaño del efecto fue calculado en base al eta cuadrado parcial “ η_p^2 ” e interpretado de acuerdo a Richardson (2011) siendo clasificado como pequeño (0.01 - 0.059), moderado (0.06 – 0.137) y grande (≥ 0.138). Los resultados de obtenidos en las variables evaluadas fueron analizados mediante el software IBM SPSS Statistics 22. El nivel de significación fue establecido en $p < 0.05$.

BIBLIOGRAFÍA

Allport, G. (Ed.). (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Books.

- Ammah, J.O., & Hodge, S.R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: *A descriptive analysis*. *High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Armstrong, R.W., Rosenbaum, P.L., King, S.M. (1987). A randomized controlled trial of a 'buddy' programme to improve children's attitudes toward the disabled. *Dev Med Child Neurol*, 29, 327-336.
- Azjen, I. (Ed.). (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open university Press.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de educación* (349), 137-152.
- Block, M. (1994a). Including preschool children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(6), 45.
- Block, M. (1994b). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palaestra*, 10(3), 17-24.
- Block, M. E., & Obrusnikova (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 184 - 205.
- Block, M., y Etz, K. (1995). The pocket referece –a tool for foreting inclusion. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(3), 47-51.
- Cardona, C.M. (1999). What Do Spanish General Education Preservice and Inservice Teachers Believe Toward Inclusion? Paper presented at the Annual Conference of the European Educational Research Association, Lahti, Finland.
- Columna, L., Lieberman, L., Arndt, K., Yang, S. (2009). Using online videos for disability awareness. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, (80), 1-60
- Corbett, J. (Ed.). (1996). *Bad mouthing: The language of Special Needs*. London: Falmer Press.
- DePauw, K.P. & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17 (2) (2000), pp. 135-143

- Donaldson, J. (1980). Changing Attitudes Toward Handicapped Persons: A Review and Analysis of Research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.
- Essler, V., Arthur, A., Stickley, T. (2006). Using a school-based intervention to challenge stigmatizing attitudes and promote mental health in teenagers. *J Ment Health*, 15, 243–250.
- Fernández-Pacheco, Y., Reina, R., Ocete-Calvo, C., Sierra, B., García-García, B., y Ferriz, R. A questionnaire to evaluate attitudes towards inclusion based on the theory of planned behaviour. Olomouc, 15 a 17 de junio de 2016. En *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9 (Suppl.), 27.
- Fernández, J., Pintor, P., Hernández, J., y Hernández, A. (2009). Hacia una educación física inclusiva: análisis de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz, en su autoconcepto y en las expectativas del grupo-clase. *Acción motriz* (2), 17-27.
- Flórez, M., Aguado, A., y Alcedo, M. (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.
- Flower, A., Burns, M., Bottsford-Miller, N. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remed Spec Educ*, 28, 72–79.
- Giangreco, M.F. & Putnam, J.W. (1991). Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments. In M.H. Meyer, C.A. Peck, & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 245 – 270). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gini G, Pozzoli T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*; 123:1059–1065.
- Hodge, S. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *Physical Educator*, 55(2), 68-77.
- Hodge, S., Davis, R., Woodard, R., y Sherrill, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teachers' Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 155-171.
- (Hurts, C., Corning, K., y Ferrante, R. (2012). Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of Disability – Simulation Program. *Journal Genetics Counsel* (21), 873-883.

- Hutzler, Y., Zach, S., y Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., y Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159-161.
- Kodish, S., Kulinna, P.H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390 – 409.
- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. In Kell, P, Vialle, W, Konza, D and Vogl, G (eds), *Learning and the learner: exploring learning for new times* (p. 236). University of Wollongong.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117–128. doi:10.1080/13598661003678950
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M., y Abbey, C. (2006). Simulations and games. Use and barriers in higher education Vol. 7 (pp. 227-224). Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00571951/document>
- Lindsay, S. y Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability & Rehabilitation*, 35(8): 623–646
- López, M., y López, M. (1997). Simular la discapacidad una técnica para conocer las necesidades educativas especiales y modificar actitudes en la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1 (0).
- Morton, J., y Campbell, J. (2008). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disability*, 2(3), 189-201.
- Ocete-Calvo, 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*. Madrid: Thesis Doctoral.
- Pittet, I., Berchtold, A., Akre, C., Michaud, PA., Surís, JC. (2010). Are adolescents with chronic conditions particularly at risk for bullying? *Arch Dis Child*, 95(7), 11–716.

- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M.C., & Moreno-Murcia, J.A. (2016). Children's attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education: *Questionnaire validity and impact of the perception of ability, gender and previous experiences*. Manuscript submitted for publication.
- Ríos, M., Arráez, J., Bazalo, P., Enciso, M., Hueli, J., Jiménez, E., ... Solís, M. (2009). Plan integral para la Actividad Física y el Deporte Versión 1. No definitiva. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/discapacidad.pdf>
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport* (6th ed.). Boston, Mass.: WCB/McGraw-Hill.
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes Towards Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
- Stewart, C. (1990). Effect of Practical Types in Preservice Adapted Physical Education Curriculum on Attitudes Toward Disabled Populations. *Journal of Teaching of Physical Education*, 10(1 October,), 76-83.
- Ferreira, J. (2013). *La Actividad Física Adaptada en Europa: importancia de los procesos de inclusión e integración*. Documento presentado en Name, IV Semana del deporte inclusivo. Madrid.
- Stainback, S., y Stainback, W. (eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. *Acción motriz* (2)
- Swaim, K. (1999) Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer presented as having autism: does a brief educational intervention have an effect? *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*;59(9-B).
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32 (1), 49-67.
- Vreeman, R.C., Carroll A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Arch Pediatr Adolesc Med* (161), 78-88.
- Villagra, A. (2008). El papel de la escuela y de la Educación Física para los alumnos con *Discapacidad, calidad de vida y actividad físico deportiva: la situación actual mirando hacia el futuro* (pp.63-110): En Pérez (coord.). Plan de Formación. Comunidad de Madrid.

Xafopoulos, G., Kudlacek, M., Evaggelinou, C. (2009) Effect of the intervention program “paralympic school day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Act Univ Palacki Olomuc Gymn*,39, 63–71.

