

ANÁLISIS DE LA LABOR DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Factors influencing the task of physical education teacher when disabled students are included in regular class

Núria CAUS

Universitat d'Alacant

Esther SANTOS

IES de Camarles (Tarragona)

Grupo Investigación: Edafis

Resumen

El propósito de este estudio es analizar realidad de la práctica docente de maestros y profesores de educación física en materia de inclusión. Para ello, 44 docentes de educación física en activo de Castellón y Valencia, participaron en una acción formativa con tres partes diferenciadas: en primer lugar, llevaron a cabo sesiones formativas teórico-prácticas presenciales; una vez finalizadas estas, pusieron en práctica una unidad didáctica en el propio centro educativo, asesorada y registrada a través de la plataforma *moodle*; para finalizar, se llevó a cabo una puesta en común de todo el proceso.

El análisis de las experiencias registradas mostró que, ante la inclusión en el aula de educación física de alumnado con discapacidad, las estrategias didácticas utilizadas por los docentes fueron: organizar los apoyos y los elementos formales de la sesión, diversificar el material didáctico, modificar el diseño de las tareas y las normas, y realizar actividades previas de sensibilización. Los datos recogidos revelaron que las mayores dificultades encontradas en la práctica docente se relacionaban no tanto con la didáctica como con la organización escolar y administrativa. Por último, se puso de manifiesto que los problemas conductuales de los alumnos con discapacidad y la relación con sus familias son puntos clave en la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física.

Palabras clave: inclusión; discapacidad; educación física.

Abstract

The purpose of this study was to analyze the physical education teacher practice in terms of inclusion. Sixty physical education teachers from Castellón and Valencia were enrolled in an specific course. This was imparted in three different phases: first of all, teachers participated in some theoretical sessions; then they put into practice a teaching unit in their school (the experiences were followed, assessed and registered on line via *moodle* platform); finally, two sessions were dedicated to sharing teaching experiences.

Analysis of teaching experiences showed that, in terms of inclusion in physical education area, professionals utilized different strategies such as: organizing both assistance and formal elements of class; diversifying material; modifying tasks and rules; and doing previous sensitize activities with non-disabled students. Data collected revealed that most difficulties were founded in scholar administration and organization, even more than those derived from didactic elements. The results also showed that behavioral problems and relationship with the families are key points to include disabled students in regular physical education classes.

Keywords: inclusion; disability; physical education.

Fecha recepción: 24-06-2010

Fecha propuesta de modificación: 02-12-2010

Fecha aceptación: 15-12-2010

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de alumnado con discapacidad en el aula de educación física es una realidad desde hace más de 20 años, sin embargo, la aplicación de las directrices propuestas por los diferentes sistemas educativos ha sido dispar en nuestra área. En este periodo de tiempo hemos evolucionado de la exención del alumnado con discapacidad, pasando por su incorporación en tareas presenciales y escasamente participativas, hasta su consideración en el diseño de las programaciones. La falta de unidad y criterios ha dado a la aparición de lo que Ríos (2003) denomina falsa inclusión y que Tripp, Rizzo y Webbert (2007) describen como dos tipos de exclusión: exclusión completa y exclusión funcional. La primera de ellas se produce cuando la persona con discapacidad es segregada del grupo clase, mientras que la funcional es más sutil y sucede cuando el alumno/a con discapacidad es incluido en clase de educación física pero no participa de forma significativa en ella.

Cabría preguntarse entonces, ¿qué es inclusión? Para Tripp et al. (2007) es una actitud, un valor y sistema de creencias, no sólo una acción o conjunto de acciones. Según estos autores, la inclusión abarca a todos los estudiantes, es un compromiso por hacer todo lo posible para proporcionar oportunidades significativas para el aprendizaje y crear una comunidad de aprendizaje donde todos los estudiantes tienen el derecho inalienable de pertenecer. Un programa de educación física desde esta perspectiva valora la interdependencia tanto como la independencia, entendiendo la diversidad del alumnado en nuestra área como una oportunidad para aprender sobre como cada uno puede ser físicamente activo a través de una gran variedad de ejercicios y actividades.

Las ventajas de una práctica inclusiva en educación física fueron definidas por DePauw (2000), quien a los beneficios propios de la práctica de actividad física, añadía los producidos por organizar nuestras sesiones desde la diversidad del alumnado. Estos son:

La oportunidad de desarrollar habilidades sociales necesarias para la interacción con los otros.

La oportunidad de desarrollar amistades entre compañeros con y sin discapacidad.

La oportunidad de interactuar con modelos adecuados a su edad.
Se disminuye el aislamiento y se incrementan las expectativas de la persona.
Cambia la actitud ante los iguales, incrementándose la aceptación de la diferencia.
Mayor comprensión de los derechos de la discapacidad y la equidad.

Sin embargo, pese a las ventajas, la inclusión es todavía una asignatura pendiente en nuestra área. Los condicionantes con los que se encuentra el profesor/a para realizar el cambio necesario e introducirse en la cultura de la inclusión son múltiples y basándonos en Ríos (2003) podemos agruparlos en:

Desconocimiento social de la discapacidad. Es interesante la perspectiva que nos aporta Puigdemívol (2005) en la que nos indica que nuestro trabajo como educadores debe fundamentarse en dos principios básicos: acoger el déficit, ayudando al alumno en su proceso de autoconocimiento a descubrir sus aptitudes y aceptar sus limitaciones; y reducir la discapacidad, por medio de todas las aptitudes y capacidades que pueden desarrollarse mediante su proceso de aprendizaje.

La Comunidad Escolar, es decir, todas las personas que están implicadas en la educación del alumno y, en especial, el profesorado de educación física, en cuanto a aspectos como su formación; estatus de la asignatura; actitud personal frente a la discapacidad, etc.

Los recursos educativos. La disposición de recursos educativos para atender al grupo que favorezcan la inclusión del alumnado con discapacidad está íntimamente ligada a los recursos económicos disponibles; a la forma de organizar los recursos educativos y, por tanto, a la concepción del Centro de la discapacidad y del área de educación física.

Por tanto, la inclusión en educación física no puede ser abordada sólo mediante la presencia de un profesor de apoyo o la adaptación de los juegos, materiales, instalaciones o los aspectos formales de la actividad (Rizzo y Lavay, 2000). Seguir avanzando en la inclusión del alumnado con discapacidad e ir más allá de la realidad actual, significa, según Puigdemívol (2009), reorganizar la escuela en función de su alumnado.

Con la intención de conocer la realidad del proceso de inclusión en el área de educación física, y comprobar sus progresos y limitaciones, este estudio analiza la práctica docente en diversos Centros Públicos de , poniendo de manifiesto las dificultades que entraña, más allá de dogmas y leyes, llevar a buen término la inclusión de alumnos con discapacidad en el área de educación física.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

La muestra la formaron 44 docentes del área de educación física, que participaron en un curso semipresencial de formación en estrategias para la inclusión de alumnado con discapacidad en educación física. Todos ellos tenían o habían tenido alumnado con discapacidad en sus aulas. Del total de la muestra, 19 eran maestros especialistas en educación física (2 impartían docencia en educación especial y 17 en primaria) y 25 eran profesores de secundaria.

De la muestra destacamos dos aspectos que consideramos de interés por su posible incidencia en la atención al alumnado con discapacidad. Por un lado, el 90% de los participantes consideraron que no tenían formación específica en la materia. A pesar de

ello, el 86% había tenido experiencias previas de trabajo con personas con discapacidad en el aula. Por otro lado, el 60% de los encuestados manifestaron que sus adaptaciones no estaban recogidas en el Plan de Atención a de sus Centros o documento similar.

2.2. Plataforma moodle

El Servicio de Formación del Profesorado de , para promocionar, actualizar y mejorar la calificación profesional del profesorado, ofrece convocatorias públicas de formación y de programas de perfeccionamiento del profesorado en los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de

Concretamente el curso en el que participaron los integrantes de la muestra pertenece a la oferta formativa del CEFIRE, con la particularidad de que se trataba de un curso semipresencial cuyo seguimiento se realizó mediante las aportaciones de los participantes en la plataforma moodle.

Moodle es un Sistema de Gestión de Cursos de Código Abierto (Open Source Course Management System, CMS), conocido también como Entorno de Aprendizaje Virtual (Virtual Learning Environment, VLE). Es una aplicación web gratuita que los educadores pueden utilizar para crear sitios de aprendizaje efectivo en línea.

El curso estaba estructurado en tres partes con una duración total de 40 horas, distribuidas en tres bloques:

1. **15h Bloque Teórico-Práctico:** sesiones presenciales en las que se dieron información y estrategias sobre la atención al alumnado con discapacidad en el área de educación física.
2. **22h Bloque de Trabajo Práctico:** consistente en el diseño y aplicación de una unidad didáctica. El docente debía llevar a la práctica una unidad didáctica de su programación considerando los contenidos abordados en las sesiones teórico-prácticas del curso y su realidad laboral.

El seguimiento de sus actuaciones fue registrado por el participante en la plataforma moodle, en forma de diario de sesión. Este sistema permitió el seguimiento y asesoramiento, a tiempo real, de las actuaciones del alumnado por parte de las responsables del curso.

3. **3h Bloque Final:** Las experiencias de cada participante se pusieron en común en las dos últimas sesiones del curso. A tal fin, el profesorado fue agrupado en función del tipo de discapacidad, aspecto que permitió observar diferentes formas de abordar la atención al alumnado con discapacidad en función de la realidad educativa del docente. Finalmente, las personas responsables del curso concluyeron el mismo con una revisión de las diferentes estrategias aplicadas y necesidades más comunes entre los participantes.

2.3. Instrumentos

En primer lugar se pasó a los integrantes de la muestra un cuestionario sociodemográfico diseñado con el objetivo de conocer la realidad de los mismos en lo referido al tema de la inclusión. Esta información se solicitó antes de llevar a cabo la actividad formativa específica, y respondía a:

1. Datos personales:
 - a. Edad
 - b. Años de docencia
 - c. Niveles en los que imparte clases
2. Datos específicos, en los que se requería al sujeto información personal en materia de actividad física adaptada a través de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Tienes formación específica en actividad física adaptada?
 - b. ¿Has realizado algún curso de formación en educación especial?
 - c. ¿Tienes experiencia docente con alumnos con discapacidad? ¿Qué tipo de discapacidad?
 - d. Valora cómo ha sido tu experiencia docente con alumnos con discapacidad
 - e. ¿Las actuaciones que has realizado para atender al alumnado con discapacidad se han recogido en el Plan de Atención a de tu centro o documento similar?
 - f. ¿Tienes acceso a ayudas de material técnico, o de personal de apoyo o asesoramiento?

Tal y como se ha descrito anteriormente, el diseño del curso en el que participaron los sujetos permitió registrar las experiencias docentes de los participantes en el estudio mediante dos sistemas de registro de la información: diarios de sesión y registro de las intervenciones de la puesta en común del curso. Se trata de sistemas narrativos mediante los que se pretendía comprender lo que estaba ocurriendo en las sesiones inclusivas y por qué estaba sucediendo de esa manera.

Una vez acabada la recogida de información, se dispuso de los diferentes textos obtenidos de las experiencias docentes para su posterior interpretación.

2.4. Procedimiento

De todo el conjunto de información recogida en los dos cursos de formación realizados (Valencia y Castellón), a través de los diarios elaborados por parte de los sujetos, y de sus intervenciones realizadas en la puesta en común, se concretó y filtró toda lo que pudiera ser relevante para el tema de estudio: analizar la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física

Se siguieron las siguientes etapas de trabajo del análisis cualitativo de textos (Heinemann, 2003):

1. En primer lugar se realizó una lectura intensiva y repetida del texto para crear una imagen general del contenido, las argumentaciones y afirmaciones, etc.
2. Tras la lectura profunda y con el apoyo de la fundamentación teórica del estudio se realizó un catálogo de categorías que se pretendían identificar en el texto.
3. Una vez determinadas las categorías se realizó un nuevo análisis del contenido de los textos, tratando de identificar afirmaciones, declaraciones, dudas, etc. referidas a las categorías que consideramos relevantes.
4. Finalmente se realizó la interpretación de la información perteneciente a las diferentes categorías, que queda recogida en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS

Como se ha descrito anteriormente, del análisis de los diarios de sesión recogidos en moodle y de las intervenciones realizadas por el alumnado durante las sesiones de puesta en común, se obtuvieron las siguientes categorías que nos permitieron ver las aportaciones desde una perspectiva global. Las agrupaciones por categoría resultantes son: estrategias didácticas; dificultades externas; y situaciones problema.

3.1. Estrategias didácticas

En general, el profesorado analizado utilizó preferentemente como estrategias didácticas: la organización de los apoyos; la organización de los elementos formales de la sesión; el material didáctico; el diseño de las tareas; la modificación de las normas y la realización de actividades de sensibilización.

El apoyo en clase fue la estrategia más demandada con independencia del tipo de discapacidad y del nivel educativo. Habría que diferenciar entre el apoyo externo realizado por otros profesionales (alumnado en prácticas, educador/a, etc.) que es el más demandado inicialmente, del apoyo realizado por los propios compañeros/as que es el más utilizado finalmente.

Hoy estoy muy contenta porque *José* ha seguido toda la sesión entera. Hemos realizado tres actividades y, con la ayuda de de Educación Especial (esencial) y los alumnos han participado. Está muy motivado, parece que le gusta.... (Disc. Intelectual).

Le dije a un compañero (*Oscar*) que estuviera pendiente y avisara a *Carmen* si no se enteraba del número. Además, yo enseñé la mano en los números bajos y canto el número. Funcionó bien... (Disc. Intelectual).

La necesidad de organizar los apoyos en el aula se ha descubierto como el elemento esencial en la acción diaria. Los condicionantes más destacados en este sentido han sido el absentismo del alumno que dificulta la continuidad de los planteamientos iniciados; el estatus de la asignatura que como materia no instrumental pese a incidir en todas las competencias básicas (excepto la matemática) no es considerada dentro de la organización de los apoyos del Centro; y, por último, la acción del docente de dirigir el apoyo exclusivamente al alumno con discapacidad y no incorporarlo a la dinámica global de la clase.

No obstante, considerando la organización de las aulas, Tripp et al. (2007) defienden que ésta debería ser flexible para poder optar, en función de las necesidades, entre la enseñanza individualizada, el trabajo en pequeños grupos, la enseñanza por estaciones o la presencia de compañeros tutores o adultos (por ejemplo) siendo el profesor de educación física quien supervisa constantemente la relación interactiva entre el maestro, alumnado y contexto en el que se da la acción.

En referencia a la presencia de profesionales de apoyo en el aula (profesorado; educadores; voluntariado, etc.), Davis, Kotecki, Harvey y Oliver (2007) encontraron que los educadores presentaban una escasa formación en actividad física adaptada que limitaba su capacidad de trabajo en el área. En este sentido, probablemente el mejor y más efectivo apoyo al profesor/a de educación física sea aquel que realiza un profesor especialista en educación física adaptada O'Brien, Kudláček y Howe (2009).

Como segunda estrategia más utilizada hemos encontrado la organización de los elementos formales de la sesión como estructura del espacio, orden del alumnado, etc.

En referencia a la estructura de la sesión, el profesorado puso especial cuidado en que la utilización de diferentes espacios, materiales y tareas no supusiera la pérdida de la sensación de clase, es decir, trató en todo momento de que el ambiente de clase y grupo no se distorsionara por la aparente dispersión de actividades.

Cuando el niño tiene un día demasiado alterado modificamos la sesión para hacer un ejercicio más relajado...digamos que hay que hacer un Kit-kat para luego continuar (Disc. Mixta).

Por otro lado, el profesorado diversificó el material para poder atender a todo el alumnado.

Cabe destacar que toda la sesión se realiza con diferentes tipos de pelotas (tenis, goma, espuma y baloncesto), Rolando a realizado todos los ejercicios con la pelota de baloncesto, pues la que le permite un mejor manejo, sobre todo en lo que al bote se refiere (Disc. Intelectual).

Los lanzamientos entre conos tampoco tuvo problemas para realizarlos correctamente (puse dos pañuelos de color amarillo en dos conos grandes de color rojo) (Disc. Visual).

En referencia a las tareas y las normas de realización de las mismas, su diseño ha sido objeto de adecuación para atender a las necesidades del alumnado.

En el primer juego (carrera con una hoja de periódico en el pecho) la incluí en la demostración para asegurarme de que entendía el ejercicio. Después hizo bien la bola de periódico, pero en lugar de lanzársela al *culo* del compañero lo tocaba con su mano (Disc. Visual).

Finalmente, un último recurso utilizado fue la realización de actividades de sensibilización en las que los compañeros aprenden a valorar las diferentes capacidades existentes en la clase y se inicia la creación de la sensación de pertenencia al grupo.

En esta primera sesión he intentado sensibilizar al resto de alumnos para que pudieran entender la situación de Rolando. Para ello, una de las actividades, todos la han realizado con la mano derecha en la espalda. A pesar de ello, se nota que este trabajo de sensibilización es algo que debería haber realizado desde el inicio del curso.

Esta propuesta fue ampliamente valorada por el grupo durante las sesiones de puesta en común y, al menos, dos centros iniciaron los contactos con asociaciones de la zona para la realización de jornadas de deporte adaptado en los centros.

3.2. Dificultades

Las estrategias diseñadas permitieron abordar la inclusión real del alumnado y resolver el día a día en el aula. Durante su puesta en práctica surgieron dificultades relacionadas no tanto con la didáctica como con la organización escolar y administración educativa. Éstas fueron: inestabilidad de las plantillas; la ratio de los grupos con alumnos con discapacidad; la información previa del alumnado; la comunicación alumno/docente; la medicación; la propia formación del docente; y la colaboración del claustro.

En referencia a la formación del profesorado, cabe señalar que el 90% de los participantes en la investigación no habían recibido una formación específica en actividad física adaptada. La importancia de ésta ha sido destacada por autores como Hardin

(2005) o Sherrill (2004). Todos ellos señalaron como aspecto clave en la inclusión del alumnado con discapacidad que el profesorado reciba en su formación de base conocimientos sobre atención a la diversidad en el aula.

Por otro lado, crear un entorno inclusivo en educación física es un proceso a largo plazo donde conocer las necesidades y características del alumnado es un aspecto básico. En nuestra muestra, el 60% del profesorado no registraba sus adaptaciones en sus programaciones o expedientes del alumnado, es decir, no transfería su labor docente más allá del momento en el que se producía. Debemos recordar que uno de los principios de la inclusión, es considerar que las necesidades del alumno le acompañan a lo largo de su periplo educativo. Es lo que se conoce como principio de portabilidad (Tripp et al. 2007).

La dinámica educativa fue señalada como el principal condicionante para poder abordar el proceso desde la globalidad.

Por un lado, el elevado número de profesorado interino hace que sea complicado el seguimiento del alumno con discapacidad dada la eventualidad de su presencia en el Centro:

El actuar como interina te impide en algunos casos poder realizar un trabajo de este tipo correctamente. (Disc. Funcional)

Otro pequeño condicionante era la elección del grupo de referencia y la ratio del mismo que no era reducida al tener un alumno con discapacidad en el grupo. De acuerdo con Tripp et al. (2007) la individualización de la enseñanza puede ser imposible para algunos educadores físicos. Muchos enseñan en clases con una ratio elevada, a veces tan alta que es imposible enseñar nada a nadie. Tanto si es debido a un problema administrativo o sociocultural, las clases grandes son inaceptables para cualquier docente. Además, hay que tener presente que uno de los requisitos administrativos básicos de la inclusión es el respeto del llamado «principio de proporciones naturales», es decir, en general no más de 1-2 alumnos con discapacidad por clase de educación física (Tripp et al. 2007).

En referencia a la interacción de los diferentes agentes implicados en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad, ha sido común la falta de comunicación entre el profesorado de educación física y los servicios de apoyo del centro. De tal forma que, la información acerca de las NEE del alumnado con discapacidad es inadecuada o inexistente.

La psicóloga me ha decepcionado un poco porque no me ha dado mucha información. Me dijo que era ambliope con una pérdida de la visión parcial. (Disc. Visual)

Hoy he empezado la unidad didáctica de expresión corporal en primero con mi alumno, un niño con un retraso psíquico, no se sabe muy bien qué... (Disc. Intelectual)

En mi clase se presenta un caso de un alumno que tiene «el síndrome de Tourette». ¿Qué es ese síndrome? (Disc. Funcional)

El primer día de clase entré en el aula para hacer la presentación de la asignatura y en ese momento me enteré que tenía un alumno con Síndrome de Down (Disc. Intelectual).

Conocer las necesidades del alumnado es vital para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Descubrir la forma de comunicarse con el alumno/a ha sido una constante que significa un enlentecimiento del proceso.

Lo que más me cuesta es entenderle, a veces, no le entiendo, no se que quiere decirme por la dificultad que tienen con el lenguaje y eso que es supercharrador. (Disc. Auditiva)

Además, la falta de información hace que, por ejemplo, el profesorado desconozca que el alumno/a toma algún tipo de medicación y los efectos secundarios que ésta puede tener respecto a la actividad física. Incluso que alguna de las características conductuales del alumno/a se deba a ellos.

Eli realiza bajo la supervisión de un maestro el control de glucemia alrededor de las 11:30 justo antes del patio. (Disc. Fisiológica)

Lleva dos días sin venir a clase y he llamado a su casa. Su madre me comenta que le han cambiado la medicación y que seguramente no venga a clase en un mes». (Disc. Mixta)

Por último, el nombrado concepto de Comunidad es esencial en la atención a la diversidad del Centro, abordar la inclusión de forma aislada en el aula se deviene como un proceso encaminado al fracaso, sin embargo, se ha destacado como la tónica dominante que fue cambiando conforme avanzó el curso.

Hablo mucho con la tutora y ella también tiene el mismo problema que yo sólo que en clase está menos motivada y le cuesta mucho estar sentada (Disc. Intelectual)

Ya hablamos la fisioterapeuta y yo, y ahora ambos alumnos están asistiendo a las sesiones de voley. (Disc. Funcional)

3.3. Situaciones problema

Más allá de las estrategias didácticas utilizadas y las dificultades derivadas de su aplicación, se han podido identificar dos situaciones que son percibidas como conflictivas por parte del 80% del alumnado del curso. Estas son, los problemas conductuales de sus discentes y las relaciones con la familia.

Los problemas conductuales aparecían, principalmente, en forma de conductas disruptivas que distorsionaban el normal funcionamiento de la sesión. En algunos casos las llamadas de atención estaban relacionadas directamente con la actividad y eran de «fácil» solución, y, en otros, con aspectos formales de la sesión:

Caso 1

María (la niña con necesidades educativas especiales) agarraba un balón y no quería por nada del mundo soltarlo, y en esos casos, yo les daba otro al grupo y entonces ella me devolvía el que tenía a mí, viendo que con su conducta no alteraba la actividad de los demás.

Caso 2

Se comportó bastante mal. En varias ocasiones cortó la explicación para decir: «Pon un vídeo porno. Pon uno de vaqueros. Pon uno de dibujos animados». Al principio le trataba de explicar que estábamos en clase de EF y que no procedían esos vídeos, pero al final le dije que no nos estaba gustando a ninguno de la clase que nos interrumpiera, instándole a levantar la mano cada vez que quisiera intervenir. No lo logré en toda la clase.

Las conductas disruptivas del tipo 2 generan una gran incertidumbre en el profesorado debido a: la alta distorsión que ocasionan en el grupo clase; la necesidad de ser abordados de forma colegiada por toda , siendo de especial relevancia la labor del tutor;

y precisar de tiempo para que los cambios conductuales se produzcan y consoliden. Se hace necesario retomar aquí la necesidad de fomentar el concepto de *Comunidad* apuntado por Puigdellívol (2009).

La segunda situación problema también está basada en el concepto de Comunidad y ahonda en la necesidad de repensar la relación con las familias. La forma que los padres y madres tienen de entender la discapacidad, «...la madre ahora tiene mucho miedo, lo ha borrado de comedor y no lo quiere traer a la escuela...»; su visión sobre la asignatura y el excesivo proteccionismo, «...mi hija no puede llevar la silla, ¿es que no lo ves?...», entre otros aspectos, hacen que la relación familia – profesor/a se perciba más como un elemento distorsionador que como un aspecto imprescindible para avanzar en la educación del discente.

4. CONCLUSIONES

Tal y como indican O'Brian et al. (2009) nos encontramos en un proceso de reflexión y cambios que favorezcan la inclusión del alumnado con discapacidad, tanto leve como alta.

El cambio en la cultura deportiva para favorecer la creación de un ambiente inclusivo para todo el alumnado, implica repensar las ideas preestablecidas sobre cómo se organiza la educación física, cómo se agrupa al alumnado, cómo se utilizan los recursos, cómo se toman las decisiones, y que es lo que hace que la educación física resulte significativa para el alumnado. Para que la inclusión sea una realidad el profesorado debe cambiar la cultura dentro de sus sesiones de educación física, centrándose en la capacidad y el tipo de apoyo comunitario que hace que todo el alumnado aprenda a llevar una vida saludable y activa (Tripp et al, 2007).

Como hemos podido constatar en este estudio, las dificultades que encuentra el profesorado están vinculadas no tanto a la asignatura como a la estructura del sistema educativo. La cual se manifiesta en plantillas reducidas e inestables que dificultan la atención y el seguimiento del alumnado que presenta una discapacidad; protocolos de atención a la diversidad excluyentes que limitan la información al profesorado de educación física; y la falta de un trabajo cooperativo e interdisciplinar que permita abordar la diversidad de manera efectiva.

Siguiendo las propuestas de Puigdellívol (2009) y atendiendo a las que nuestro alumnado ha realizado para responder a la diversidad en su aula, podríamos señalar que sería interesante que la labor docente tuviera en cuenta las siguientes actuaciones:

1. Necesidad de un trabajo colaborativo entre todo el profesorado en aras de conseguir unos apoyos efectivos y una continuidad en el trabajo. En este sentido volvemos a remarcar la necesidad de romper con la imagen de la educación física dentro del sistema educativo y resaltar su incidencia en la práctica totalidad de las competencias básicas.
2. Buscar nuevas formas de interactuar entre los diferentes profesionales, rechazando el trabajo segregado en la jornada escolar, sustituyéndolo por un trabajo en colaboración. Por ejemplo, qué interesante resulta la presencia del fisioterapeuta en nuestras clases con alumnado con discapacidad motriz para orientarnos sobre cuestiones posturales.

3. Crear una red de apoyo, confianza y seguridad entorno al profesorado y centros escolares (Gomendio, 2007).
4. Utilizar métodos y estrategias inclusivas como las propuestas por nuestro profesorado, el cual se mostró abierto a reflexionar sobre su metodología y forma de entender la enseñanza.
5. Utilizar el deporte adaptado como herramienta educativa para el grupo y no des- cuidar la derivación deportiva de nuestro alumnado para que la inclusión vaya más allá del recinto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial
- Davis, R.W., Kotecki, J.E., Harvey, M.W., y Oliver, A. (2007). Responsibilities and Training Needs of Parac- dudadores in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 70-83.
- DePauw, K. P. (2000). Social-Cultural Context of Disability: Implications for Scientific Inquiry and Profes- sional Preparation. *QUEST*, 52, 358-368.
- Gomendio, M. (2007). *El profesor de educación física en la escuela inclusiva vasca: acción de los centros de for- mación (garatu) y apoyo (berritzegune)*. II Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado. Málaga: Fundación Andalucía Olímpica. <http://www.paralimpicsport.org/cida2007/>
- Hardin, B. (2005). Physical Education Teachers' Reflections on Preparation for Inclusión. En *Physical Edu- cator*, 62, 1, 44-56.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- O'Brien, D., Kudláček, M. and Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: a European perspective. In *European Jour- nal of Adapted Physical Activity*, 2 (1), 44-61.
- Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Bar- celona: Graò.
- Puigdemívol, I. (2009). como marco de referencia. En M. Ríos (Eds.), *Actas I Jornadas Educación Física, Inclu- sión y Alumnado con Discapacidad*. (pp.1-19). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rizzo, T. L. and Lavay, B. (2000). Inclusion: Why the confusion? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71, (4), 32-36.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sherril, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan (6ª ed.)*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Tripp, A., Rizzo, T.L., and Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. In *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78, 2, 32-48.

Núria CAUS. Universitat d'Alacant. Facultad de Educación. Apdo. 99. 03080. Alican- te. Nuria.Caus@ua.es. 965.903.721 (ext. 2207).

Esther SANTOS. IES Camarles. Master Europeo en Actividad Física Adaptada por de Lovaina (Bélgica).

ANEXO:

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Antes de iniciar el curso os solicitamos una serie de datos personales y laborales referidos a vuestra relación con la educación física y la discapacidad. Este cuestionario no es un examen, por favor, contestad de la forma más sincera posible.

Gracias por participar.

DATOS PERSONALES

Nombre	Apellidos	Edad
Años en la enseñanza	Niveles en los que impartes docencia	

DATOS ESPECÍFICOS (marca la respuesta más adecuada)

1. ¿Tienes formación específica en actividad física adaptada?	SI	NO		
2. ¿Has realizado algún curso de formación en educación especial?	SI	NO		
3. ¿Tienes experiencia docente con alumnos con discapacidad?	SI	NO		
¿Qué tipo de discapacidad?				
Visual	Auditiva	Intelectual	Física	
1. Valora cómo ha sido tu experiencia docente con alumnos con discapacidad				
Sin experiencia	Insatisfactoria	Poco satisfactoria	Satisfactoria	Muy satisfactoria
2. ¿Las actuaciones que has realizado para atender al alumnado con discapacidad se han recogido en el Plan de Atención a de tu centro o documento similar?	SI	NO		
3. ¿Tienes acceso a ayudas de material técnico, o de personal de apoyo o asesoramiento?	SI	NO		