

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional:
un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA:

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

**Máster Universitario: Aprendizaje a lo largo de la vida: Inicio a la
investigación.**

**ACTITUDES DEL ALUMNADO Y
PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA
DOCENTE HACIA ESTUDIANTES
CON DIVERSIDAD FUNCIONAL: UN
ESTUDIO DESCRIPTIVO EN
CENTROS PREFERENTES DE
ALUMNADO MOTÓRICO DE LA
PROVINCIA DE ZARAGOZA.**

**STUDENT ATTITUDES AND PERCEPTION OF
TEACHING COMPETENCE TOWARDS STUDENTS WITH
FUNCTIONAL DIVERSITY: A DESCRIPTIVE STUDY IN PREFERRED
MOTOR STUDENT CENTERS IN THE PROVINCE OF ZARAGOZA.**

Curso 2020/2021

Autor: Jorge Lara Miguel Directora: Berta Murillo Pardo

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional:
un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

*“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad no es una opción,
es un derecho.”*

Coral Elizondo.

RESUMEN

Actualmente el reto para los centros educativos y a su vez para los docentes, es conseguir una escuela inclusiva donde todo el alumnado sea participe incluido el alumnado con diversidad funcional. Por ello, este trabajo pretende conocer la competencia docente del profesorado de educación física y las actitudes que presentan los estudiantes de sexto de Educación Primaria hacia el alumnado con diversidad funcional. El presente estudio se suscribe a un diseño de tipo *expost-facto*, empleando una metodología cuantitativa. Los participantes involucrados son alumnado y profesorado de los diez centros ordinarios de atención preferente a alumnado motórico de la provincia de Zaragoza, un total de 18 docentes (61,1% mujeres y 38,9% de hombres) y 120 alumnos (54,2% niñas y un 45,8% niños). Para la recogida de información, se utilizaron dos cuestionarios, ambos están formados por ítems que proceden de los cuestionarios de Reina (2016) y de Díaz del Cueto (2009), en ellos se preguntan datos socio-demográficos referidos al género, edad y relación o contacto con personas con diversidad funcional. Tras ello se lleva a cabo una evaluación de los datos y resultados más relevantes, los cuales se exportan a la aplicación Excel y tras ello se realiza un posterior análisis de estos mediante porcentajes de respuestas y las respectivas medias de los resultados. Los principales resultados de este estudio muestran por un lado, falta de competencia sobre todo en una de las siete dimensiones establecidas que hace referencia a la percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión. Además se muestra un alto grado de necesidades por parte del profesorado para dar respuesta al alumnado con diversidad funcional y, por otro lado, buenas actitudes por parte del alumnado tanto cognitivas como conductuales hacia sus compañeros con diversidad funcional. A partir de las evidencias de esta investigación, se concluye que a pesar de que las actitudes analizadas son positivas, es necesario incrementar la formación respecto a la diversidad funcional para incrementar el respeto y conocimiento hacia este colectivo.

Palabras clave: Diversidad funcional, actitudes, competencias profesionales, evaluación, docentes, inclusión, alumnado educación primaria.

ABSTRACT

Currently the challenge for schools and in turn for teachers, is to achieve an inclusive school where all students participate, including students with functional diversity. For this reason, this work aim is to know the competences of physical education teachers and the attitudes exhibited by students in the sixth year of Primary Education towards students with functional diversity. The present study follows an ex-post-facto type design, using a quantitative methodology. The participants involved are pupils and teachers from ten ordinary centers of Preferential Attention to motor impairment pupils in the province of Zaragoza, a total of 18 teachers (61.1% women and 38.9% men) and 120 students (54.2 % girls and 45.8% boys). For the collection of information, two questionnaires were used, both are made up of items that come from the questionnaires of Reina (2016) and Díaz del Cueto (2009), they ask socio-demographic data referring to gender, age and relationship or contact with people with functional diversity. Then, an evaluation of the most relevant data and results was carried out, which are exported to the Excel app and after that a subsequent analysis of these was carried out using percentages of responses and the respective means of the results. The main results of this study show, on the one hand, lack of competence, especially in one of the seven established dimensions that refers to the perception of competence in reference to the interactive phase of the session. In addition, there is a high degree of needs from teachers to respond to students with functional diversity and, on the other hand, show a high level of good attitudes from students, both cognitive and behavioral, towards their classmates with functional diversity. Based on the evidence from this research, it is concluded that, despite the fact that the attitudes analyzed are positive, it is necessary to increase training regarding functional diversity to increase respect and knowledge towards this group.

Key Word : Functional diversity, attitudes, professional competences, evaluation, teachers, inclusion, primary education students.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1.Introducción | 9 |
| 2.Motivación personal..... | 12 |
| Capítulo 1: presupuestos de partida. | 13 |
| 1.1. Problema de investigación. | 13 |
| 1.2. Revisión de la literatura: fundamentación teórica..... | 16 |
| 1.2.1. Concepto de diversidad funcional. | 16 |
| 1.2.1.1.Clasificación universal de la diversidad funcional..... | 18 |
| 1.2.2.1.Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). 19 | |
| 1.2.3.Legislación actual en lo referente a inclusión y diversidad funcional. | 21 |
| 1.2.3.1. Normativa estatal. | 23 |
| 1.2.3.2. Normativa autonómica. | 28 |
| 1.2.3.3.Centros ordinarios de atención preferente a alumnos con discapacidad motora en Aragón. | 31 |
| 1.2.4.La actitud hacia la diversidad funcional, una barrera en la inclusión..... | 34 |
| 1.2.5.La educación física: un contexto con oportunidades hacia la inclusión educativa. | 36 |
| Capítulo 2: Planificación de la investigación..... | 39 |
| 2.1.Propósito y contexto de la investigación. | 39 |
| 2.2.Preguntas de investigación. | 40 |
| 2.3.Objetivos de la investigación..... | 40 |
| 2.5.Diseño metodológico | 42 |
| 2.6.Determinación de la población y la muestra..... | 42 |
| 2.6.1.Muestra utilizada..... | 43 |
| 2.7.Técnicas e instrumentos de recogida de información. | 47 |
| Capítulo 3: Análisis, discusión e interpretación de datos. | 51 |
| 3.1.Percepción de competencia docente en educación física en la atención a las personas con diversidad funcional..... | 52 |
| 3.2.Actitudes del alumnado con respecto a la discapacidad. | 67 |
| Capítulo 4: Conclusiones y consideraciones finales. | 77 |
| 4.1.Conclusiones. | 77 |
| 4.2.Limitaciones y futuras líneas de investigación. | 81 |
| Referencias..... | 83 |
| Anexos. | 93 |

1. Introducción.

La inclusión en la educación es un derecho, es por ello que actualmente, se buscan nuevas posibilidades, métodos, estrategias y propuestas para dar respuesta a la heterogeneidad de los estudiantes presentes en los centros educativos. Esta heterogeneidad ha creado una demanda para el sistema educativo y lo ha obligado a adaptar aspectos del mismo para que todos los estudiantes puedan lograr los resultados de aprendizaje deseados.

Siguiendo a Barrio (2009): El interés por la Educación Inclusiva ha ido creciendo progresivamente tanto en el contexto educativo español como en el internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (pp.13-25).

Encontramos muchas definiciones que intentan describir qué es la educación inclusiva, aunque existen grandes diferencias entre ellas. Echeita y Ainscow (2011) señalaron características similares que existen en la mayoría de las definiciones:

- “La inclusión como proceso”, se necesita un largo camino en la búsqueda de la igualdad y en cómo abordar la diversidad de las escuelas.
- “Eliminar barreras para el acceso y participación del alumnado”, El objetivo principal de la educación inclusiva es eliminar los prejuicios contra los estudiantes con diferentes características.
- “Construir una sociedad inclusiva”, gracias a la educación, se han evitado el fracaso escolar y la exclusión social, por lo que si la escuela incluye y ayuda a todo tipo de alumnos sin excepción, estas situaciones se pueden evitar.

Así, el organismo internacional United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009), plantea una reforma educativa donde se acoge y se apoya la diversidad de todo el alumnado, describe la inclusión de la siguiente manera:

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional: un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

La inclusión se ve como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión, y en último término acabar con ella (p. 9).

Sintetizando, Echeita (2017) señala que podemos encontrar tres características comunes que posee la definición de educación inclusiva:

- “Acoger a todo el alumnado”:
- “Hacer que todos los alumnos se sientan acogidos y participes dentro del centro”
- “Evitar el fracaso y abandono escolar permitiendo el aprendizaje al más alto nivel y rendimiento posible.”

Durante esta investigación, nos vamos a centrar concretamente en la inclusión del alumnado con diversidad funcional.

La ley educativa vigente en España aboga por la igualdad de oportunidades y derechos y la accesibilidad universal a la educación (LOMLOE, 2020) hechos que a su vez la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad defiende (ONU, 2006).

Actualmente el reto para los centros educativos y a su vez para los docentes, entre ellos los docentes de educación física, es imponer una escuela inclusiva donde todo el alumnado sea participe, fomentando la igualdad de oportunidades y el respeto hacia los demás, independientemente de las capacidades de cada uno.

De esta manera según Acedo (2008) “La educación inclusiva se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano que sirve de fundamento a una visión más amplia y una estrategia más comprensiva de la Educación Para Todos” (pp.5-16).

La inclusión pone así, especial atención en el concepto de equidad. Como nos señala Blanco (2006):

La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos (pp.1-15).

El área de educación física es un contexto idóneo para establecer una enseñanza inclusiva, dado que posee un entorno social favorable, donde quizá se pueda incluir una actitud más positiva por parte de agentes sociales como profesores, compañeros y padres (Reina, López, Jiménez, García & Hutzler, 2011).

Es de gran relevancia estudiar las actitudes sociales hacia las personas con diversidad funcional; estas actitudes bastantes veces inciden en la posibilidad de inclusión social de estas personas, llegando a ser esto una variable decisiva en sus vidas (Larrivee, 1982).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) mediante la Clasificación internacional de funcionamiento, discapacidad y salud (WHO , 2001), considera la actitud un factor ambiental que impacta en el funcionamiento y el bienestar individual.

Tomando en cuenta lo anterior, durante esta investigación se van a estudiar las actitudes hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional, teniendo como objetivos principales analizar las competencia docente hacia el alumnado con diversidad funcional de los docentes de educación física, y a su vez se van a estudiar las actitudes del alumnado de sexto de primaria hacia sus compañeros con diversidad funcional.

2. Motivación personal.

Tras cursar el Grado Universitario de Magisterio en Educación Primaria y realizar las prácticas en un centro ordinario de atención preferente a alumnos con discapacidad motora, observé, concretamente en el área de educación física, que el profesorado normalmente no tiene las competencias profesionales necesarias para implementar una educación inclusiva de calidad con este tipo de alumnado.

Durante los tres años que he realizado prácticas, vi que en algunas situaciones que se dan en el transcurso de la clase, el profesorado encuentra dificultades a la hora de dar una respuesta educativa de calidad ante este alumnado.

A partir de lo observado en la formación inicial y en las prácticas, realicé mi trabajo fin de grado sobre recreos inclusivos, buscando así una pequeña mejora en la participación del alumnado con diversidad funcional en este espacio educativo. Gracias a la implementación de mi propuesta de TFG me di cuenta que quizá el fallo estaba en las actitudes y percepción que se posee hacia este colectivo. Decidí por tanto indagar acerca de estas actitudes y encontré artículos que realizaban estudios sobre una posible falta de formación sobre de cómo dar respuesta al alumnado con diversidad funcional.

Percibí la necesidad de llevar a cabo una investigación en la que se obtuvieran resultados sobre las competencias y limitaciones que observan que poseen los profesores en el área de educación física que alguna vez han trabajado con el alumnado motórico.

A su vez, gracias al contacto con el equipo especializado, el cual nombraré más adelante, y a su colaboración con la Facultad de Educación de Zaragoza, vi la posibilidad de llegar a estos colegios y medir también las actitudes del alumnado de sexto de primaria hacia este colectivo.

Capítulo 1: presupuestos de partida.

1.1. Problema de investigación.

La finalidad de este trabajo es examinar la competencia docente del profesorado de educación física y sus limitaciones y necesidades para la inclusión del alumnado con diversidad funcional y al mismo tiempo analizar las actitudes que tienen los alumnos de sexto de primaria sobre sus compañeros y compañeras con diversidad funcional.

La relevancia y pertinencia de la investigación se justifica en que es cada vez más común encontrar más niños con necesidades especiales en nuestros centros educativos. En los últimos años, en los centros ordinarios, el número de estudiantes con estas características ha ido en aumento; siendo la inclusión de estos uno de los principales objetivos que debe plantearse.

El problema deriva en que en ocasiones el alumnado con diversidad funcional se enfrenta a situaciones que entorpecen el avance en su aprendizaje, pues la diversidad funcional puede repercutir en el ámbito académico, en el campo de las relaciones y en el contexto de la vida cotidiana (López-Justicia, y Chacón, 2004).

El acceso de las personas con diversidad funcional a una educación de calidad e inclusiva no es tarea fácil, y además pueden encontrarse con diversas barreras, entre ellas la percepción que se tiene de las personas con diversidad funcional y las actitudes generadas hacia ellas. Se trata de barreras de tipo psicológico que se pueden configurar en las actitudes de los compañeros, profesores, familia y sociedad (Polo Sánchez y López-Justicia, 2006).

Aunque la percepción de las personas con diversidad funcional ha evolucionado y cambiado, aún se mantienen actitudes negativas hacia este grupo.

Romero y Lauretti (2006) proponen a las actitudes de la comunidad escolar como un elemento fundamental para el proceso de inclusión educativa.

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional: un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

Como comentan Reina, Hemmelmayr, y Sierra-Marroquín (2016) actualmente existen numerosos estudios que destacan que existe desconocimiento por parte de los profesores acerca de dar respuesta a la inclusión en las escuelas, y mayoritariamente poca competencia acerca de la diversidad funcional (p. 94).

Un estudio escrito por Block, Hutzler, Barak, y Klavina (2013) señala que:

Un desconocimiento por parte del profesorado genera barreras para facilitar la inclusión en las escuelas y si además sumamos los pocos recursos disponibles, el gran ratio de alumnado que actualmente existe en España y como hemos comentado la falta de competencia percibida por parte de los profesores, nos encontramos con una situación en la que es muy difícil trabajar la inclusión de todo el alumnado (pp.184-205).

De esta forma, y teniendo en cuenta la figura del docente como referente y guía en el proceso de crecimiento personal y académico de los alumnos, se hace necesario revisar las actitudes de estos para ver qué perspectiva tienen hacia sus alumnos con necesidades educativas especiales y si realmente existe una perspectiva inclusiva hacia este colectivo (Prieto Jiménez, 2008).

El profesorado no es el único que influye en las personas con diversidad funcional dentro del centro educativo, también los propios compañeros tienen una gran influencia mediante sus propias actitudes hacia este colectivo.

Cabezas (2002), señala que las actitudes de los alumnos hacia sus compañeros/as con diversidad funcional tienen un papel fundamental en su desarrollo socio-afectivo. A su vez comenta que la percepción que tenga el alumnado hacia sus compañeros con diversidad funcional influirá en sus reacciones y determinará la aceptación o rechazo del estudiante con discapacidad.

Tanto es así, que el propio alumnado con diversidad funcional ha valorado como un comportamiento fundamental para sentirse incluidos percibir una actitud positiva por los iguales como (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010).

Toma vital importancia observar y promover una actitud positiva del alumnado hacia este colectivo, siguiendo a Nowicki (2006), las actitudes se forman a lo largo de la vida, los niños y niñas de edades tempranas todavía no tienen una actitud consolidada, por lo que intervenir en ellos resulta más eficaz.

En síntesis, a través de esta investigación se pretende conocer que actitudes poseen tanto los docentes de educación física como el alumnado hacia las personas con diversidad funcional. Se plantean para ello las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo perciben el alumnado de 6º de educación primaria a sus compañeros con diversidad funcional?; ¿Qué competencias posee el profesorado de educación física para actuar ante un alumno con diversidad funcional?; ¿Se perciben limitaciones en el profesorado de educación física para actuar ante situaciones en las que haya un alumno con diversidad funcional en sus clases?

1.2. Revisión de la literatura: fundamentación teórica.

1.2.1. Concepto de diversidad funcional.

Debemos poner en valor la importancia del lenguaje cuando hablamos de personas con diversidad funcional y sobre las palabras utilizadas para definir a las personas que presentan condiciones físicas, intelectuales, sensoriales y emocionales diferentes.

Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS), la palabra utilizada es discapacidad, entendiendo ésta como término genérico que incluye las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano, en definitiva como falta de una capacidad.

Pero por otro lado, personas con diversidad funcional, es un término acuñado por el Movimiento de Vida Independiente (MVI) desde el año 2005, a través de este término se propone una visión no negativa de la discapacidad, que elimina aspectos relacionados con enfermedad, carencia, parálisis, retraso, etc., abriendo el camino para un cambio de concepto. De esta manera, el término engloba la realidad humana y enfatiza la diversidad, que enriquece el mundo en que vivimos (Romañach y Lobato, 2005).

El término de diversidad funcional gira alrededor de un principio básico: las personas no tienen deficiencia, sino diversidad; por lo que en lugar de tener una discapacidad, lo que viven es la marginación y la falta de igualdad debido a su diversidad (Mainieri, 2019).

El concepto y la filosofía que hay a su alrededor, no solo proponen un cambio en la terminología, sino también un proceso de resemantización activista, de crítica, denuncia y deconstrucción de lo que crean las actuales palabras (Canimas, 2015).

Al mismo tiempo, se propone un nuevo modelo que descarta los conceptos de discapacidad, enfermedad, retraso y deficiencia. Este modelo se concibe como el modelo de diversidad. Como resultado del mismo, se busca nuevas ideas y cambios en los conceptos

sociales. Intenta eliminar las connotaciones negativas atribuidas al término "discapacidad" mediante la introducción del término de diversidad funcional. Gracias a este modelo, podemos observar cómo se intentan romper las barreras tradicionales de la concepción que se tiene sobre discapacidad.

Por otro lado, el concepto de atención a la diversidad integra un conjunto de acciones educativas que intentan dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado.

La atención a la diversidad tiene que desarrollarse considerando todas las dimensiones del sujeto y los contextos en los que éste desarrolla su personalidad (Campus Educación, 2020).

La atención a la diversidad supone no solamente atender al alumno que presenta una determinada dificultad específica, sino atender a todo lo que el alumno representa: una persona con una determinada experiencia, unas determinadas circunstancias económicas, sociales y familiares, un círculo social y afectivo muy concreto y unos pensamientos y una forma de ser únicos (Campus Educación, 2020).

Es decir, la atención a la diversidad necesaria en los centros educativos incluyen muchas más personas que las personas con diversidad funcional.

La diversidad funcional implica problemas que afectan a la estructura corporal, limitaciones para llevar a cabo acciones cotidianas y dificultades para mantener relaciones sociales con los iguales (Psicología y Mente, 2020).

Es muy importante conseguir una educación igualitaria para todos y todas, que garantice la misma calidad y la igualdad de oportunidades, por ello adquiere suma importancia la atención a la diversidad en los centros escolares, ocupando un papel fundamental la inclusión en la actividad física y deporte.

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional: un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

La diversidad que se da en nuestra sociedad engloba varias opciones y posibilidades. En el ámbito de la diversidad funcional, no todas las discapacidades tienen las mismas características o necesidades, por lo que a continuación se enumeran los tipos de discapacidades presentes y su desarrollo clasificatorio.

1.2.1. Clasificación universal de la diversidad funcional.

Hasta el día de hoy, la clasificación de personas con diversidad funcional ha sufrido largos cambios. Un punto de inflexión muy importante es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

Antes de indagar acerca de esta clasificación, se comentará los diferentes conceptos y terminología que propuso la Organización Mundial de la Salud y es que debido a los numerosos cambios en el concepto de diversidad funcional, lo que ha provocado confusión en la terminología, esto llevó a la OMS a buscar un sistema de clasificación común en 1980. Como consecuencia, surge la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM).

Como citan en su trabajo Egea y Sarabria, (2001) la OMS propone:

Una deficiencia significa cualquier pérdida o anomalía de la estructura o función mental, física o anatómica. La discapacidad se refiere a la limitación o inexistencia de las actividades humanas en forma normal o dentro del alcance. Una minusvalía es la desventaja de un individuo en particular por carencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño del trabajo normal en su situación (dependiendo de su edad, sexo o factores sociales y culturales) (p.16).

Sin embargo, la propia OMS señala limitaciones en esta clasificación, esto conlleva a una revisión del CIDDM que llevó a la publicación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF); a través del cual surgen nuevos términos como

salud, actividad y participación y se cubren y mejoran los aspectos negativos anteriores (Verdugo, Crespo y Campo, 2013).

1.2.2.1. Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF).

Mediante el cambio de concepto de discapacidad a diversidad funcional, se intentó reflejar el deseo de reemplazar la perspectiva negativa de deficiencias, minusvalías y discapacidades por una visión más neutral de la estructura y la función, teniendo en cuenta las perspectivas positivas de actividades y participación (Barrero Solís, Ojeda Manzano y Osorio Ramírez, 2008).

La CIF se basa en el modelo biopsicosocial de la salud y se divide en 2 partes: «Funcionamiento y discapacidad y «Factores contextuales».

La parte «Funcionamiento y discapacidad» incluye el componente de la función corporal y la estructura corporal, que se relaciona con funciones fisiológicas / psicológicas y elementos anatómicos, si estos no están presentes en la persona sería considerado como un déficit en su función o estructura.

También incluye el componente actividades y participación que se relaciona con el desempeño individual de tareas, y las "limitaciones" para desempeñar estas actividades son las dificultades que tiene cada persona; la participación se refiere al desarrollo de la situación social, y las "restricciones" de participación son los problemas que se encuentran los individuos en este desarrollo.

Estos tres componentes forman parte de los condicionantes de salud, es decir, una persona puede definir su estado de salud a partir de las funciones o estructuras corporales afectadas o no; las actividades que la persona puede desarrollar o las limitaciones que pueden tener; y las posibilidades o limitaciones de participación en la sociedad.

La segunda parte de la CIF, «Factores contextuales», tiene 2 componentes. El primero son los «Factores ambientales», o factores físicos, sociales o actitudinales presentes en el entorno del individuo. Los factores ambientales se califican en función de si constituyen una barrera en el funcionamiento del individuo o un facilitador. El segundo componente de esta parte son los «Factores personales», que hacen referencia variable como la raza, la edad o el género (Ayuso-Mateosa et al 2005).

El impacto de los factores contextuales es tan importante que respecto al funcionamiento pueden actuar como facilitadores o como barreras (Fernández-López et al 2009).

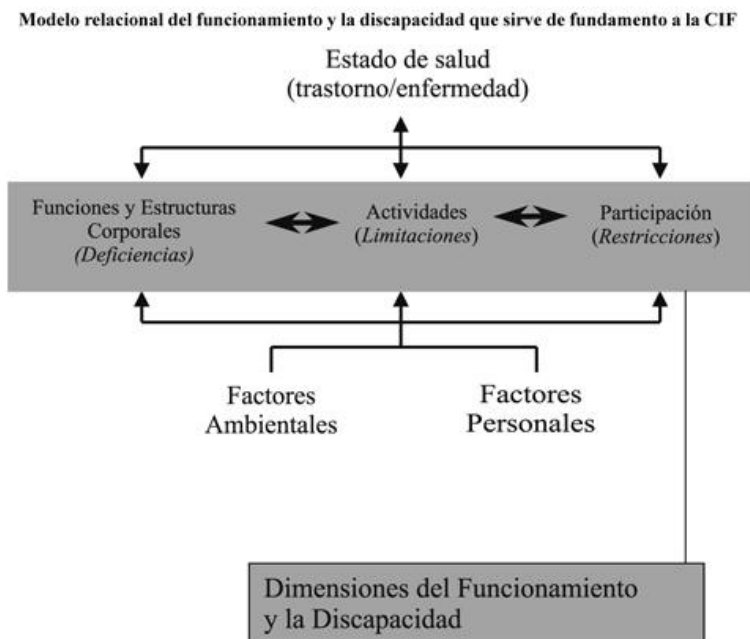
Gracias a la CIF, la concepción sobre las personas con diversidad funcional cambia. Su objetivo es describir a las personas en el contexto ambiental y personal en el que se encuentran, ligado a los dominios relacionados con la salud.

A través de esta clasificación se puede observar que la discapacidad depende de muchos factores y no sólo del estado de las estructuras y funciones de las personas. Cuando estamos ante una interacción positiva entre las condiciones de salud con los factores contextuales nos encontramos ante una situación de funcionamiento. Sin embargo, cuando estamos ante una interacción negativa entre las condiciones de salud y las condiciones ambientales, se genera una discapacidad.

Por lo tanto, la CIF no se esfuerza por clasificar a las personas, sino por clasificar las características de salud de las personas de acuerdo con sus condiciones de vida. Esta mirada no solo permite identificar la discapacidad que restringe algunas de sus actividades en una misma persona, sino que también identifica sus propias habilidades y cualidades, lo cual es importante porque evita que las personas se caractericen por sus propios defectos, limitaciones o restricciones. El modelo teórico que fundamenta la CIF se representa en la Figura 1.

Figura 1.

Modelo teórico que fundamenta la CIF.



NOTA: Fuente: (Fernández-López , Fernández-Fidalgo y Cieza, 2010).

1.2.3. Legislación actual en lo referente a inclusión y diversidad funcional.

Como se ha comentado, en la actualidad el alumnado con diversidad funcional es una realidad en nuestros centros educativos, es por ello que, se han creado diversos planes de actuación para dar respuesta a este alumnado.

Uno de los planes ha sido creado por los estados miembros de las Naciones Unidas, que han formulado un plan de acción de desarrollo sostenible, cuyo principal objetivo es garantizar la protección de las personas, el planeta y la prosperidad. Este plan se denomina “Agenda 2030” (Naciones Unidas, 2015).

En este plan de acción, la discapacidad se cita en 7 metas de 5 objetivos de los 17 que hay, con un total de 169 metas. Por ejemplo, en el objetivo número 4, educación de calidad, se proponen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad. Encontramos también la diversidad funcional en el objetivo 17, alianzas

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional: un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

para lograr los objetivos, en el objetivo 8, trabajo decente y crecimiento económico, en el objetivo 10, reducción de las desigualdades, donde se hace referencia a la inclusión social, económica y política de todas las personas y en el objetivo 11, ciudades y comunidades accesibles, en este último se habla de sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles para todos y de acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, asimismo inclusivos y accesibles. (Naciones Unidas, 2015).

El ex Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-Moon se refirió a las personas con discapacidad al destacar que no hay que dejar a nadie atrás: Con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible interdependientes, la Agenda 2030 se basa en el compromiso de no dejar a nadie atrás. Para lograr este objetivo, son necesarias la plena inclusión y la participación efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad y el desarrollo (Casado, 2016).

Como podemos ver el tema de la diversidad funcional y su posible inclusión ha trascendido drásticamente y ha pasado a ser un objetivo primordial en educación, tanto es así que este también es un tema de actualidad en la Unión Europea.

En el Diario Oficial del 27 de febrero de 2019 la Decisión (UE) 2019/434 de la Comisión sobre la propuesta de iniciativa ciudadana titulada «Europe CARES: una educación inclusiva de calidad para los niños con discapacidad», tiene como objetivo principal de la iniciativa ciudadana garantizar el derecho a una educación inclusiva para los niños y adultos con discapacidad en la Unión Europea. La iniciativa afirma que muchas de las personas con diversidad funcional de la Unión Europea se enfrentan a barreras excesivas en [...] su derecho a una educación inclusiva de calidad (Comisión Europea, 27 de Febrero de 2019).

En cuanto a lo que en España nos repercute, la Organización de Naciones Unidas (ONU) el 28 de mayo de 2018, publicaba que los centros españoles segregan y excluyen a las

personas con discapacidades (...) utilizando la ley para mantener dos modelos educativos y desviar a los estudiantes con discapacidades fuera de la educación ordinaria.

A raíz de esta noticia, el Comité de la ONU sobre los derechos de personas con discapacidad comentaba que España tenía que establecer un plan de acción para que la educación inclusiva se concibiera como un derecho y no como un principio (ONU, 2018)

¿Cómo hemos llegado hasta aquí en España? Algunas respuestas las proporciona el análisis de la legislación española y aragonesa.

1.2.3.1. Normativa estatal.

Haciendo un análisis a la historia de la educación española, no fue hasta la promulgación de la "Ley General de Educación Española" en 1970 que aparecieron en España los métodos de educación especial. Desde entonces, los niños y niñas con diversidad funcional han sido atendidos en centros específicos de rehabilitación o asistencia.

Casanova (2020) recoge la importancia de que en ese momento se llegara a implementar la Ley General de Educación y cómo esta consiguió promover importantes cambios educativos. Gracias a esta se han producido una serie de cambios relacionados, como la creación de aulas de educación especial en los centros ordinarios. De esta manera, buscar el no aislamiento y la integración de estudiantes que habían sido rechazados por la educación y la sociedad.

Al mismo tiempo, la Constitución Española establece en 1978 el derecho a la educación y el derecho a la integración de las personas con diversidad funcional (Constitución española, 1978). En el decenio de 1980, con la promulgación de la Ley de integración de discapacitados (LISMI) en 1982, la legislación siguió evolucionando hacia un modelo más inclusivo. La ley se fundamenta en el principio de estandarización y establece el principio de sectorización de servicios, de individualización de la docencia (atención personalizada a las

características y diferencias individuales) e integración (la relación con las personas debe basarse en la comprensión de la integridad de los demás, compartiendo derechos y valores).

La implementación y aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 representó un punto de inflexión en el campo de la educación y la educación especial. En esta ley, además de ser la primera legislación sobre el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales, también contiene una serie de desarrollos positivos para la educación especial, uno de los cuales es: incorporar la educación especial al sistema educativo ordinario; o las necesidades de adaptación, evaluación psicológica docente, apoyos y recursos para el alumnado con NEE.

Otro aspecto muy importante reflejado en la LOGSE es la participación de la familia en todo el proceso docente. Se puede considerar que esta ley se rige por los principios básicos de integración y normalización escolar, y se esfuerza por brindar educación igualitaria y de calidad a todos los estudiantes de la escuela (Chiner Sanz, 2018).

Pese a que esta ley introduzca el concepto de escuela integradora, y esto suponga un pequeño avance, de esta escuela integradora solo se benefician estudiantes que se aproximen a lo considerado como ‘normal’, sin embargo, aquellos niños y niñas cuyo grado de discapacidad sea mayor al establecido, no pueden formar parte de esta escuela integradora.

En 2002, apareció la LOCE que dividió a los estudiantes con necesidades educativas especiales en tres categorías (Ley Orgánica 10/2002):

1. Estudiantes con necesidades educativas especiales (discapacidades físicas, mentales y sensoriales o trastornos severos de personalidad o conducta);
2. Estudiantes extranjeros que no conocen el idioma o no tienen conocimientos básicos;
3. Estudiantes intelectualmente dotados (superdotados) (Art. 40-48).

La atención se centra en tres principios: la no discriminación, la regularización de la educación y el objetivo de lograr su integración. Estos alumnos recibirán una educación

acorde a sus propias características; integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de Educación Especial o en escolarización combinada. Excepcionalmente, se puede flexibilizar el tiempo de escolarización para la educación obligatoria, pero el límite de edad para permanecer en el centro de educación especial es de 21 años.

Tras la derogación de la LOCE, se implanta en nuestro país la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). Dentro de esta ley, se introduce el concepto de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

El alumnado ACNEE se define en la LOE, en su artículo 73, como aquel alumnado que requiera, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta. Este colectivo engloba a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, altas capacidades y estudiantes con integración tardía al sistema educativo.

Con la implantación de la LOE se menciona un nuevo modelo educativo: la inclusión. Se centra en dejar atrás los modelos anteriores segregantes o exclusivos y también en superar los límites de la integración para dar cabida a una educación para todos.

La escuela inclusiva y este modelo se entienden, por tanto, de la siguiente manera: " La educación inclusiva debe adaptarse a las necesidades de todos, con especial atención a quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (por diversidad racial o étnica, clase social, etc.), en este sentido es importante equilibrar las oportunidades para hacer realidad la inclusión en el sector educativo" .

Tras la LOE, el 9 de diciembre de 2013 entró en vigor la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional: un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

Los cambios en esta ley se reflejan en las respuestas organizativas y educativas que toman los estudiantes de acuerdo a sus necesidades, y se logran a través de acciones generales y específicas (Toboso et al 2012)

La LOMCE sigue manteniendo la propuesta de la LOE en cuanto a la clasificación de estos alumnos, encontramos solo que se modifica el apartado de equidad, desde los art. 71 a 79 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el apartado 57 de la LOMCE, el cual regula la escolarización del alumnado con necesidad de apoyo educativo. Y difiere entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).

El alumnado ACNEAE, se define en la LOMCE, como aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o historia escolar (Figura 2).

Figura 2.

Clasificación alumnado ACNEAE por la LOMCE.

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE)

- * Dificultades específicas de aprendizaje
- * Altas capacidades
- * Incorporación tardía
- * Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)
- * Condiciones personales
- * Historia escolar

Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE)

- * Discapacidad
- * Trastorno grave de conducta

NOTA: Fuente: Elaboración propia.

Tras la LOMCE, entra en vigor la Ley Orgánica 3/2020 (3/2020., LOMLOE, 2020) de 29 de Noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación. Esta ley ha generado polémica con respecto a la inclusión y los alumnos ACNEAE, pese a ello, en esta se expone claramente lo siguiente:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

Por tanto la nueva ley vigente (LOMLOE) posee un principal objetivo, y es dotar a los centros ordinarios de los recursos necesarios para que cada vez se puedan escolarizar más alumnos ACNEAE en ellos.

Para finalizar este apartado, añadir la importancia que supone el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para los derechos de las personas con diversidad funcional, este decreto tiene como objetivo:

a) Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España (Real Decreto Legislativo 1/2013).

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional: un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

b) Establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (Real Decreto Legislativo 1/2013).

1.2.3.2. Normativa autonómica.

Analizando la normativa aragonesa hay que destacar el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, que tiene como objetivo regular la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, da respuesta a muchas de las necesidades en cuanto a la atención a la diversidad en las aulas a través de una serie de adaptaciones generales y específicas, y destaca la responsabilidad de los centros educativos, como garantes de la inclusión de la diversidad de todo el alumnado, en el desarrollo de las mismas. En su Artículo 10 define la respuesta inclusiva como:

La respuesta educativa inclusiva es toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación y el aprendizaje reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Decreto 188/2017).

Dicha respuesta educativa inclusiva se basa en los siguientes principios de actuación:

La prevención de las necesidades que pueden darse en los centros educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; la equidad y la inclusión; la personalización de la enseñanza; la calidad de la educación para todo el alumnado; la participación, así como la coordinación con las Administraciones e Instituciones y el conjunto de la sociedad en general; la convivencia, sentida como la transmisión, el desarrollo y la puesta en práctica de las competencias y valores que favorezcan la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia y la valoración de las diferencias; la autonomía en la organización y funcionamiento de los centros educativos; la formación y el impulso de prácticas innovadoras; la flexibilidad de los elementos organizativos del centro; la escuela inclusiva

como referente del encuentro de todas las identidades de género siguiendo los principios de igualdad y equidad y la orientación educativa y la tutoría en los distintos niveles educativos (Decreto 188/2017)..

El decreto incluye a los estudiantes ACNEAE; aquellos que necesitan respuestas educativas diferentes a la educación ordinaria. Se hace una clasificación muy similar a la LOMCE, explicada en el apartado anterior, y aparecen:

- ACNEE: se engloban alumnos con discapacidad visual, auditiva, física, intelectual, trastornos graves de conducta o Trastorno del Espectro Autista.
- Alumnos con trastorno y déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Alumnos con determinadas condiciones personales o historia escolar.
- Alumnos que se incorporan de forma tardía al curso escolar correspondiente.
- Aquellos con dificultades específicas del aprendizaje.
- Alumnos que presentan altas capacidades.

Además encontramos la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva; (esta orden supone un desarrollo del Decreto 188/2017), en la misma se establece, en su artículo 23.4:

Todo el alumnado que presenta necesidad específica de apoyo educativo deberá tener resolución del Director del Servicio Provincial del Departamento competente en materia de educación no universitaria. En dicha resolución constará la tipología del alumnado, la propuesta de escolarización y tipo de centro, así como la autorización para desarrollar las actuaciones específicas propuestas, excepto en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales en el que pueden proponerse exclusivamente actuaciones generales (Orden ECD/1005/2018, 2018).

Las actuaciones de intervención inclusiva que regula la orden se dividen en dos rangos generales y específicos, las actuaciones generales serán de uso primordial sobre el

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional: un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

alumnado con diversidad funcional, mientras que las actuaciones específicas se usaran una vez agotadas las generales. Además, en la misma orden para crear un entorno inclusivo se refleja la necesidad de establecer tres niveles de respuesta, a nivel centro, aula e individual.

Al establecer estos niveles lo que se quiere conseguir es que cuantas más actuaciones y respuestas se den a nivel de centro principalmente, y de forma paralela a nivel de aula, menos respuestas y actuaciones de manera individualizada se tengan que dar en los alumnos consiguiendo así una inclusión educativa en todo el alumnado presente en los centros.

Si bien la legislación refleja el concepto de igualdad e inclusión para todos los estudiantes del sistema educativo, también refleja notorias contradicciones, como calificar a los estudiantes que no son aptos para el currículo ordinario, lo que está muy lejos del concepto de inclusión por el que estas leyes intentan hacerse paso.

Por otro lado, debido a que el centro puede carecer de recursos personales y materiales, la idea de generar una respuesta a nivel de centro y el aula a menudo puede ser diferente a la realidad. La falta de formación y recursos traerá incertidumbre a los docentes y, por tanto, producirá actitudes negativas hacia los estudiantes con diversidad funcional.

Para calificarse como alumno ACNEE se necesitará un informe de evaluación psicoeducativa, así como un informe escolar elaborado por los profesionales responsables de orientación, que identificará la existencia de necesidades educativas especiales y la metodología escolar más adecuada para ese alumno.

Entre las modalidades escolares encontramos: escolarización en un centro ordinario, en un centro de educación especial o una escolarización combinada entre ambas.

Este trabajo se centrará en la primera modalidad pero de manera más específica, ya que hay algunos centros ordinarios que atienden a alumnado con discapacidad motora, lo cual vamos a entender en el siguiente apartado.

1.2.3.3. Centros ordinarios de atención preferente a alumnos con discapacidad motora en Aragón.

Los centros ordinarios de atención preferente a alumnos con discapacidad motora, son centros educativos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que cuentan con medidas y con recursos específicos para atender a alumnos con discapacidad motora: eliminación de barreras, recursos materiales (mobiliario adaptado, ayudas técnicas,...) y recursos personales (Fisioterapeutas, Auxiliares de Educación Especial), además de las maestras de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje (Equipo Especializado en Discapacidad Física, 2021).

La existencia de estos centros tiene como objetivo facilitar la educación integral de los niños con diversidad funcional para que se encuentren en un entorno que favorezca su inclusión en el ámbito escolar así como su conciliación familiar.

En Aragón, están localizados en la provincia de Zaragoza, y son los siguientes: C.E.I.P. Augusta Bíbilis; C.E.I.P. Parque de Europa; C.E.I.P. Agustina de Aragón; C.E.I.P. El Espartidero; C.E.I.P. Hermanos Marx; C.E.I.P. José Camón Aznar; C.E.I.P. Miraflores; C.E.I.P. Ramón Sainz de Varanda; C.E.I.P. Recarte y Ornat; C.E.I.P. Torre Ramona

Además encontramos cinco institutos también: I.E.S. Corona de Aragón; I.E.S. Medina Albaida; I.E.S. Tiempos Modernos; I.E.S. Andalán; I.E.S. Félix de Azara.

El Equipo Especializado en Discapacidad Física (2021) propone este análisis de variables para orientar la escolarización de alumnos con Discapacidad Motora a centros ordinarios y a centros de atención preferente (Figura 3).

Figura 3.

Análisis de variables para orientar la escolarización de alumnos con Discapacidad Motora.



NOTA: Fuente: Equipo Especializado en Discapacidad Física (2021).

El equipo está formado por dos docentes de educación secundaria de la especialidad de orientación educativa; una maestra de audición y lenguaje, y una fisioterapeuta.

La Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, establece en su artículo 25, que las funciones específicas de los equipos especializados de orientación educativa se desarrollarán a través de cinco líneas de actuación.

Estas cinco líneas de actuación son las siguientes:

Como equipo especializado; entre otras funciones generan recursos en el ámbito de su especialidad y les dan difusión, así como colaborar con servicios y entidades de carácter social, sanitario y educativo relacionados con su especialidad (Equipo Especializado en Discapacidad Física, 2021).

Con la red integrada de orientación educativa: su función es colaborar en el diseño y desarrollo del plan de formación de la Red Integrada de Orientación Educativa; Asesorarla en

la evaluación e intervención en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Equipo Especializado en Discapacidad Física, 2021).

Colaboraciones con los centros educativos en el diseño del plan de formación de los centros de atención educativa preferente y en la adopción de actuaciones específicas de intervención educativa (Equipo Especializado en Discapacidad Física, 2021).

Con las familias o representantes legales, su función es asesorar sobre la respuesta educativa en el ámbito familiar propia del ámbito de la especialidad, en aquellos casos que lo solicite el/la orientador, tutor o equipo directivo del centro educativo (Equipo Especializado en Discapacidad Física, 2021).

Colaboraciones con otras asociaciones e instituciones: con servicios y entidades de carácter social, sanitario, educativo y otros en materias relacionadas con el ámbito de su especialidad, al objeto de establecer actuaciones coordinadas así como participar en las actividades de formación, innovación e investigación que se determinen por la Dirección General competente (Equipo Especializado en Discapacidad Física, 2021).

En este último apartado destacar la colaboración que hacen con la Facultad de Educación y en concreto con la especialidad de educación física de educación primaria, donde hacen una formación y trabajan los patios inclusivos, trabajando una mejora de las actitudes del alumnado de magisterio educación primaria hacia el colectivo con diversidad funcional. Promover una actitud positiva hacia ellos y sobretodo en el futuro profesorado va a ser un aspecto muy positivo para el alumnado con diversidad funcional, como vamos a ver a continuación (Equipo Especializado en Discapacidad Física, 2021).

1.2.4. La actitud hacia la diversidad funcional, una barrera en la inclusión.

La participación del alumnado en todas las áreas de aprendizaje debe ser efectiva, destruyendo las barreras existentes en ellas, dotando de las mismas oportunidades a todo el alumnado.

En ocasiones el alumnado con diversidad funcional se enfrenta a situaciones que entorpecen el avance en su aprendizaje, pues la discapacidad puede repercutir en el ámbito académico, en el campo de las relaciones y en el contexto de la vida cotidiana (López-Justicia, y Chacón, 2004).

El acceso de las personas con diversidad funcional a una educación de calidad e inclusiva no es tarea fácil, y además pueden encontrarse con diversas barreras, entre ellas la percepción que se tiene de las personas con diversidad funcional y las actitudes generadas hacia ellas. Se trata de barreras de tipo psicológico que se pueden configurar en las actitudes de los compañeros, profesores, familia y sociedad (Polo Sánchez y López-Justicia, 2006).

Podemos definir la actitud como evaluaciones globales que hacen las personas ante una clase específica de sujetos (Briñol, Falces y Becerra, 2007)

A pesar del avance hacia unas actitudes más positivas, y el conocimiento de lo necesario que es tenerlas para lograr una inclusión social real del colectivo con diversidad funcional (Galván Ruiz y García Cedillo, 2017) Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, indican que todavía son pocos los centros e instituciones que incluyen evaluar y mejorar las actitudes, como parte importante de sus actividades, objetivos y contenidos (2006).

En una investigación realizada por Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González, citados por Galván y García (2017) se indica que recibir información sobre la diversidad funcional genera empatía y propicia actitudes más positivas al eliminar prejuicios. Estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios realizados por Valsera, López y Ruiz (2008) y Muratori, Guntín y Delfino (2010). En estos se indica lo importante que es para poseer una

actitud positiva hacia la diversidad funcional haber tenido contacto con personas de este carácter, ya que esto influiría positivamente en las actitudes; mientras que personas que no han interactuado con la diversidad funcional mantienen actitudes “negativas” o de rechazo hacia este colectivo.

El centro educativo ejerce una notable influencia en la formación de las actitudes, el largo proceso de escolarización de los alumnos en el sistema educativo facilita la incorporación de nuevas actitudes y la modificación de las ya adquiridas. (Santana Cansado y Garoz Puerta, 2013) Es aquí donde entra en valor la numerosa importancia que poseen los docentes para crear actitudes, la persuasión y la influencia están íntimamente ligadas a ese proceso (Velázquez & Maldonado, 2004).

Todos los trabajadores de la comunidad educativa necesitan y deben tener los conocimientos necesarios para saber gestionar la inclusión de todo el alumnado, así como generar actitudes positivas hacia cualquier colectivo.

La falta de formación en este ámbito por parte del profesorado puede conllevar a una mala gestión de la inclusión de la diversidad funcional, esto supone que ciertas veces aparece una “falsa inclusión” que existe cuando la interacción entre el alumno con dificultades y el resto del grupo es muy reducida. (Ríos Hernández, 2009).

Como es de suponer, esta falta de formación y competencias por parte del profesorado para dar una respuesta adecuada al alumnado con diversidad funcional, puede conllevar a una respuesta negativa a las necesidades educativas especiales de este alumnado (Abellán, Ferriz, Sáez-Gallego & Reina, 2020).

También debemos tener en cuenta que la falsa inclusión mediante la aplicación de estrategias inadecuadas puede conllevar la desmotivación del alumnado, especialmente el alumnado con diversidad funcional, pudiendo llegar a favorecer la segregación (Ríos Hernández, 2009).

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional: un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

Teniendo en cuenta la importancia de la Educación como pilar fundamental de la sociedad y la figura del docente como motor primordial en la formación de personas, se deben considerar las actitudes de estos frente a la diversidad funcional. La perspectiva que tengan los docentes tendrá reflejo en su alumnado, generándose de esta manera, actitudes más positivas o negativas hacia este colectivo.

1.2.5. La educación física: un contexto con oportunidades hacia la inclusión educativa.

El área de educación física posee un gran potencial para poder observar y cambiar las actitudes hacia la diversidad funcional (Block y Obrusnikova, 2007).

Con respecto a esta área, la inclusión debe darse de la misma manera que en las demás áreas, organizando el apoyo necesario al alumnado y buscando que todo el alumnado tenga los mismos objetivos de aprendizaje, sin que existan barreras para la participación y aprendizaje.

La práctica de actividad física es un derecho para las personas con diversidad funcional independientemente de donde proceda, el deporte se antoja fundamental para favorecer la inclusión y aumentar la calidad de vida de todas las personas participantes implicadas en su práctica. A su vez, se acompaña de una mejor valoración de esta por parte de su entorno más cercano, dándose una mejora de las actitudes del entorno de la persona que practica el deporte. (Palacios & Romañach, 2006)

De acuerdo con las aportaciones de Hernández; el deporte inclusivo, contribuye a mejorar las relaciones sociales y favorece la inclusión de las personas que son discriminadas por razones de diversidad funcional física (Hernández, 2000).

El deporte, en este caso el deporte adaptado, es una herramienta que, bien utilizada, nos tiene que servir como medio de inclusión a estas personas con diversidad funcional. Pero hace falta “refuerzo en la calidad de la formación” (Hernández, 2000) y la “falta de profesionales cualificados” (Pérez-Tejero, Ocete & Coterón, 2012) para fortalecer la

disciplina del deporte inclusivo y así mejorar la calidad de vida de las personas con diversidad funcional.

El deporte adaptado se entiende como aquella modalidad deportiva que se adapta al colectivo de personas con discapacidad o condición especial de salud, ya sea porque se han realizado una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de aquellos, o porque la propia estructura del deporte permite su práctica (Reina, 2014).

En síntesis, practicando deporte adaptado y por tanto juegos sensibilizadores, se puede llegar a promover el conocimiento sobre la diversidad funcional, así como un aumento en valores y respeto hacia las personas con diversidad funcional potenciando así una mejora en las actitudes del alumnado, principalmente en los que no poseen familiares o amigos con discapacidad (Abellán, Sáez-Gallego & Reina, 2018).

Siguiendo en la línea del apartado anterior, hay investigaciones como la de Ríos Hernández (2009) y Durán Martín y Sanz Serrano, (2007) que señalan que el profesorado de educación física no se siente suficientemente preparado para atender al alumnado con discapacidad que participa en sus clases, estos perciben una deficiente formación específica en el ámbito de la diversidad funcional, tanto inicial como permanente.

Díaz del Cueto (2009) considera que esta percepción de falta de formación en el ámbito de discapacidad posee gran importancia si se comparte esta reflexión de la profesora Montserrat Cumellas al hacer copartícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto al alumnado como al profesorado. El alumno/a con discapacidad será quién realice el esfuerzo mayor por adaptarse a un entorno que no está pensado para él pero el profesor/a de Educación Física tendrá un papel decisivo en su desarrollo integral (2000).

Merche Ríos señala algunas prácticas habituales que se dan en el profesorado de educación física, y que suponen esta falsa inclusión. Pueden ser las siguientes (2009):

- Hacer exclusivamente acto de presencia.

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional:
un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

- Asunción de roles pasivos
- Dejar hacer, asumir el papel de anotador o árbitro de forma permanente.
- Abusar del trabajo teórico, mientras que el resto del grupo participa en la clase.
- Destinar el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia.
- Realizar actividades individualizadas al margen del resto de compañeros de manera

habitual (Ríos Hernández, 2009).

Capítulo 2: Planificación de la investigación.

2.1. Propósito y contexto de la investigación.

La propuesta de investigación surge de que a pesar de estas mejoras y evolución tanto a nivel social como actitudinal, las personas con diversidad funcional siguen encontrando barreras en su entorno, en la sociedad y sobre todo en los centros educativos donde todavía encontramos, pese a todo, exclusión de este tipo de alumnado.

Como se ha hablado anteriormente, el concepto de diversidad funcional supone un cambio brusco para este colectivo; siguiendo a Romañach y Lobato, este concepto es un punto de inflexión para este grupo en su intento de derribar las barreras a las discapacidades en todas las áreas, refleja la importancia de un cambio de actitud en la sociedad hacia este grupo (2005).

Para conseguir este cambio de actitud del colectivo social ante las personas con diversidad funcional, debemos primero conocer estas actitudes y tras ello poner en práctica diversas estrategias para llevar a un cambio positivo donde este tipo de personas no encuentren barreras ni sean excluidas.

El contexto educativo es un lugar privilegiado para comenzar a cambiar las actitudes y la imagen del docente, y el docente es un importante promotor de cambio en este proceso, de ahí la importancia de que se sientan competentes.

De esta forma, si los docentes tienen una actitud positiva hacia la diversidad funcional, difundirán esta visión a los estudiantes y promoverán una sociedad justa e inclusiva.

Es por esto que aquí planteamos una investigación en la que se indague acerca de la competencia docente que posee el profesorado, concretamente en este caso el profesorado

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional:
un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

de educación física en los diferentes centros ordinarios de atención preferente a alumnado motórico de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Además como se ha comentado, también se evaluará la actitud del alumnado de sexto de primaria hacia este colectivo, siendo esta evaluación un aspecto importante ya que nos puede dar resultados de como a lo largo de la educación primaria se ha trabajado el respeto hacia las personas con dichas características.

2.2. Preguntas de investigación.

Se plantean diferentes cuestiones para formular el problema de investigación propuesto:

a) ¿Cómo perciben el alumnado de 6º de educación primaria a sus compañeros con diversidad funcional?

b) ¿Qué competencias posee el profesorado de educación física para actuar ante un alumno con diversidad funcional?

c) ¿Se perciben limitaciones en el profesorado de educación física para actuar ante situaciones en las que haya un alumno con diversidad funcional en sus clases?

2.3. Objetivos de la investigación.

A partir de las preguntas de investigación, los objetivos generales que se pretenden conseguir con la investigación son los siguientes:

- Analizar la competencia hacia el alumnado con diversidad funcional de los docentes de educación física, en la etapa de educación primaria de los centros ordinarios de atención preferente a alumnado motórico en la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Analizar las actitudes del alumnado de sexto de primaria hacia sus compañeros con diversidad funcional en los centros ordinarios de atención preferente a alumnado motórico.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación, se plantean los siguientes:

- Indagar y comprobar si la variable años de experiencia docente influye en la competencia hacia el alumnado con diversidad funcional.
- Indagar y comprobar si los alumnos que tiene un familiar o amigo con diversidad funcional presentan mejores actitudes hacia este colectivo.
- Analizar las necesidades más urgentes que percibe el profesorado para atender con mayor calidad al alumnado con diversidad funcional.

2.4. Hipótesis de trabajo.

A raíz de los objetivos y los diversos estudios previos sobre las actitudes hacia la diversidad funcional que se han tratado en apartados anteriores, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) Los docentes que hayan tenido mayor contacto con alumnos con diversidad funcional, tendrán menos dificultades y más competencias que los docentes que hayan tenido menos contacto. Como comentan Muratori, Guntín y Delfino (2010) el contacto con personas con discapacidad influye sobre las actitudes que se desarrollan hacia ellas, ya que quienes señalan tener contacto presentan actitudes más positivas que los que indican no tenerlo.
- b) Los alumnos que más tiempo hayan convivido con algún compañero con diversidad funcional, poseerán más valores y respeto hacia estos, que los alumnos que no hayan tenido tanto contacto. Muratori, Guntín y Delfino (2010) comentan que el contacto con personas con discapacidad influye sobre las actitudes que se desarrollan hacia ellas.
- c) Los docentes percibirán una falta de recursos materiales y formación para dar respuesta a este alumnado, por ejemplo Solís y Borja (2021) comentan que es necesario incrementar la formación acerca de la inclusión del alumnado con diversidad funcional.

2.5. Diseño metodológico

Debido a la naturaleza de las preguntas, hipótesis y objetivos que se han definido, la investigación adopta un carácter cuantitativo.

Dentro de esta modalidad, encontramos el método ex post facto, el cual se selecciona para esta investigación. Salavera define los diseños ex post facto como aquellos en los que se selecciona un fenómeno que ya está ocurriendo o ya ha ocurrido y se estudian variables asociadas a dicho fenómeno (2009).

En este método el investigador no puede influir en las variables ni tiene control sobre ellas, por tanto no puede manipular la variable independiente y además el investigador selecciona a los sujetos en función de que posean cierta característica. Dentro de los métodos ex-post-facto, esta investigación sería un diseño retrospectivo simple.

2.6. Determinación de la población y la muestra.

La población objeto de estudio consta con la participación del profesorado de educación física de los 10 centros ordinarios de atención preferente de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza citados anteriormente (todos ellos de carácter público), así como una pequeña muestra de alumnado de sexto de educación primaria de cada uno de estos centros.

Los sujetos han sido elegidos por la característica de formar parte de un centro ordinario de atención preferente a alumnado motórico; y se realiza una evaluación de la variable independiente sin haber sido está manipulada (actitudes u competencias hacia la diversidad funcional).

Todos los centros seleccionados han sido identificados como centros con preferencia y adaptaciones para el alumnado motórico por el Departamento de Educación del Gobierno de

Aragón, por lo que en estos era mucho más probable encontrar alumnado con diversidad funcional en las aulas. La muestra fue seleccionada, por tanto, de forma incidental.

El primer paso fue, contactar con el equipo especializado en discapacidad física y con los representantes o directores de cada uno de los centros a través del teléfono del centro, a los cuales se les indicó la investigación, explicándoles la finalidad de la misma.

Se les pidió que contactaran con el profesorado de educación física de su centro y ver si estos querían participar voluntariamente cumplimentando el cuestionario. Además se les explicó la necesidad de contar con alumnado de sexto de primaria del centro para la realización de otro cuestionario.

Con el visto bueno de los centros, se entregaron presencialmente los cuestionarios al profesorado participante en el estudio, realizándose este primer paso antes de la pandemia COVID-19. Se solicitó que el cuestionario fuera traspasado al profesorado de educación física (mínimo un docente por centro) y a alumnado de sexto de primaria (se pidió que de forma aleatoria entre las 2/3 vías de sexto, se pasaran 10 cuestionarios). Apuntar, que como investigador en 5 de los centros estuve presencialmente a la hora de realizar el cuestionario para poder resolver dudas y ayudar en la comprensión del cuestionario.

2.6.1. Muestra utilizada.

Se obtuvo de manera concreta la participación de 18 docentes de educación física de los 10 centros ordinarios de atención preferente a alumnado motórico. Entre ellos el porcentaje de mujeres es de un 61,1% y de hombres del 38,9%. En la tabla siguiente se ofrecen los participantes divididos por centro y género.

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional:
un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

Tabla 1.

Porcentaje de profesorado de educación física participante, según los centros educativos.

| CENTRO | |
|----------------------------------|-------|
| C.E.I.P. Augusta Bíbilis; | 5,5% |
| C.E.I.P. Parque de Europa; | 11,1% |
| C.E.I.P. Agustina de Aragón; | 11,1% |
| C.E.I.P. El Espartidero; | 11,1% |
| C.E.I.P. Hermanos Marx; | 11,1% |
| C.E.I.P. José Camón Aznar; | 11,1% |
| C.E.I.P. Miraflores; | 5,5% |
| C.E.I.P. Ramón Sainz de Varanda; | 5,5% |
| C.E.I.P. Recarte y Ornat; | 11,1% |
| C.E.I.P. Torre Ramona | 16,7% |

En lo que respecta a los años de experiencia docente con grupos de clase que contemplan alumnado con discapacidad, nos encontramos que la gran mayoría (61,1%) posee 11 o más años de experiencia tratando con alumnado con diversidad funcional en sus clases; siguiéndoles los docentes que tienen una experiencia de 6 a 10 años con un 22,2%, y con el menor porcentaje docentes que poseen experiencia entre 0 y 5 años con un 16,7%. Además, nos encontramos que el 100% de los docentes en la actualidad imparten docencia a alumnado con algún tipo de diversidad funcional.

Tabla 2.

Porcentaje de profesorado dividido por años de experiencia docente y docencia actual.

| IMPARTEN DOCENCIA ACTUALMENTE A ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. | | AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE CON ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. | |
|--|------|---|-------|
| Si | 100% | De 0 a 5 años | 16,7% |
| No | 0% | De 6 a 10 años | 22,2% |
| | | De 11 años en adelante | 61,1% |

Por último, en lo que respecta al tipo de discapacidad del alumnado al que los docentes imparten docencia, el 94,4% de los docentes imparten docencia a alumnado con algún tipo de discapacidad física, tan solo el 27,8% a alumnado con discapacidad sensorial, y por su parte un 61,1% a alumnado con discapacidad cognitiva.

Destacar que el 66,7% de los docentes atienden a más de uno de estos tres tipos de discapacidades, mientras que el 44,4% restante, solo atiende a una, dentro de este 44,4%, la totalidad de ellos atiende solo a discapacidades físicas. Por otro lado, tan solo el 16,7% de los docentes atienden a las tres discapacidades durante este curso educativo.

Siete de los docentes, es decir, el 38,9% afirman que imparten docencia a discapacidades tanto física como cognitiva, mientras que tan solo 1 docente (5,5%) atiende a alumnos que poseen discapacidad física o sensorial, y del mismo modo tan solo 1 docente atiende a alumnos que poseen discapacidad sensorial o cognitiva; este último docente es el único que no atiende a alumnado con discapacidad física.

Tabla 3.

Profesorado dividido por tipo de discapacidad al que imparten clase.

| TIPO DE DISCAPACIDAD | |
|----------------------|-------|
| Física | 94,4% |
| Sensorial | 27,8% |
| Cognitiva | 61,1% |

En cuanto al alumnado, se obtuvo una participación de 120 alumnos repartidos entre 9 de los 10 centros ordinarios de atención preferente a alumnado motórico, se trata de alumnado de sexto de primaria en su totalidad, entre ellos el porcentaje de mujeres es de un 54,2% y de hombres del 45,8%; esto supone una participación casi equitativa entre el género masculino y el femenino. En la tabla siguiente se ofrecen los participantes divididos por género.

Tabla 4.

Alumnado dividido por género.

| GÉNERO | |
|-----------|-------|
| Masculino | 54,2% |
| Femenino | 45,8% |

Se paso un cuestionario que comienza con cuatro preguntas para recabar respuestas de interés, la primera de ellas nos informa de si estos alumnos poseen o no un familiar o amigo con algún tipo de discapacidad, de las 120 respuestas obtenidas, el 32,5% de los alumnos respondieron que si que tenían un familiar o amigo con discapacidad, mientras que el 67,5% restante respondieron negativamente.

Posteriormente se preguntaba si habían tenido alguna vez un compañero con discapacidad, a lo que el 74,2% respondió que sí y el 25,8% respondió que no habían tenido nunca un compañero con discapacidad; en la siguiente pregunta se hace referencia a la clase

de Educación Física, si en ella habían tenido algún compañero con discapacidad, las respuestas fueron bastante similares a las anteriores: el 69,2% respondió que sí, y el 30,8% dijo que no.

Esta pequeña diferencia con respecto a la pregunta anterior, puede ser porque quizá el compañero con diversidad funcional no haya asistido a las sesiones del área de educación física. En la siguiente tabla se muestran de manera más clara estos porcentajes.

Tabla 5.

Alumnado dividido por preguntas socio demográficas.

| FAMILIAR O AMIGO CON DISCAPACIDAD. | | COMPAÑERO CON DISCAPACIDAD. | | COMPAÑERO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA. | |
|------------------------------------|-------|-----------------------------|-------|---|-------|
| Si | 32,5% | Si | 74,2% | Si | 69,2% |
| No | 67,5% | No | 25,8% | No | 30,8% |

Finalmente, cabe señalar que se ha garantizado el cumplimiento de las directrices éticas que debe tener cualquier investigación. Los sujetos que participaron en el estudio dieron su consentimiento para garantizar su confidencialidad y anonimato y explicándoles las consecuencias de participar en el proyecto.

2.7. Técnicas e instrumentos de recogida de información.

Para la recogida de información, se utilizan dos cuestionarios, ambos están formados por ítems que proceden de los cuestionarios de Reina et al. (2016) (Anexo A) y de Díaz del Cueto (2009) (Anexo B). Los dos cuestionarios han pasado las correspondientes pruebas para obtener su validez.

Los dos cuestionarios contienen una primera parte con preguntas cerradas cuyo objetivo es recoger los datos socio-demográficos y variables de interés, para después llevar un análisis

basándonos en ellos y así poder dar respuesta a los objetivos de investigación y comprobar las hipótesis propuestas.

El cuestionario de Reina et al. (2016) tiene como objetivo medir las actitudes del alumnado con respecto a compañeros de clase con diversidad funcional, para este estudio se uso una adaptación del cuestionario original, la adaptación tiene el nombre de AISDPE, que modifica la versión principal del cuestionario Attitudes Towards Disability Questionnaire (ATDQ) (Reina, López, Jiménez, García-Calvo & Hutzler, 2011).

Se utiliza una escala Likert entre los valores 1 y 10 en las dos primeras preguntas sobre el grado de competitividad y el grado de habilidad que perciben sobre ellos mismos los alumnos, para después hacer un análisis de los mismos. (Siendo 1 el valor mínimo y 10 el valor máximo.) Para interpretar los resultados de estas dos preguntas, las respuestas se agrupan en tres niveles: las que puntúan entre 1 y 3 corresponden a un grado bajo (1), las puntuadas entre 4 y 7 se identifican con un grado medio (2) y las que puntúan entre 8 y 10 se identifican con un grado alto (3) (Reina et al. 2016)

Por su parte, las preguntas principales del cuestionario son un total de 15, estas se responden también mediante una escala de Likert de 5 puntos, es decir del 1 al 5. (1 = completamente en desacuerdo y 5 = completamente de acuerdo).

Los quince ítems se pueden subdividir en dos categorías según el autor del cuestionario utilizado: unos ítems se relacionan con valores cognitivos y otros con valores relacionados con el comportamiento. Los cognitivos (percepción cognitiva de los niños con discapacidad) son los ítems 1, 7, 9, 16, 24 y 25. Los ítems de esta escala se relacionaron con la visión estereotipada de los niños con una discapacidad: aquellos que constantemente necesitan ayuda, no pueden disfrutar de la vida, triste, etc. (Reina et al. 2016). Un ejemplo de un ítem de esta escala es "Las personas con discapacidad son menos inteligentes que las demás personas"

Los del comportamiento (disposición para interactuar con niños con discapacidad) corresponden a los ítems 2, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 32. Los ítems de esta escala están relacionados a las interacciones con niños con discapacidad, por ejemplo, tratando de evitarlos, sin saber qué decirles, etc. Un ejemplo de un elemento de esta escala es "evitaría en mi equipo a una persona con discapacidad"

En el segundo cuestionario de Díaz del Cueto (2009), el objetivo es medir el grado de competencia que creen poseer los maestros de Educación Física respecto al trabajo de este tipo de niños.

En este cuestionario aparecen 29 preguntas que se responden por medio de otra escala de Likert con valores entre 1 y 5; siendo el grado de acuerdo 1= nada, 2 = poco, 3 = suficiente, 4 = bastante y 5 = muy de acuerdo (Díaz del Cueto, 2009).

Estos 29 ítems están relacionados con la percepción de competencia docente agrupados en las siguientes dimensiones (Díaz del Cueto, 2009):

- Percepción de competencia en la utilización de contenidos como herramienta didáctica.

- Percepción de competencia en la utilización de tareas como herramienta didáctica.

- Percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado.

- Percepción de competencia en la posibilidad de interactuar con otras personas relacionadas con el alumnado.

- Percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares.

- Percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión.

- Percepción de competencia en referencia a la fase proactiva de la sesión.

Además, al final del cuestionario aparecen cuatro preguntas que contemplaban la misma escala de valoración, así como la posibilidad de aportar la información que considerasen relevante en cada una de ellas. Estas preguntas estaban relacionadas con su

Actitudes del alumnado y percepción de competencia docente hacia estudiantes con diversidad funcional:
un estudio descriptivo en centros preferentes de alumnado motórico de la provincia de Zaragoza.

percepción de las necesidades más urgentes para atender con mayor calidad al alumnado y las hemos agrupado en la dimensión necesidades del profesorado (Díaz del Cueto, 2009). La dimensión se divide, de manera cuantificable, en cuatro subdimensiones:

- 1.- Necesidades de formación específica en el ámbito de la atención a alumnado con discapacidad.
- 2.- Necesidades de disposición de materiales y recursos específicos.
- 3.- Necesidades de coordinación con otros profesionales.
- 4.- Necesidades de profesorado de apoyo durante las clases.

Capítulo 3: Análisis, discusión e interpretación de datos.

En primer lugar, para analizar las percepciones de competencia docente del profesorado, así como sus necesidades, se ha utilizado la media de cada una de las siete dimensiones y el valor medio de la variable principal (competencia docente). El análisis de los datos se ha realizado para toda la muestra, y se realiza un análisis de los resultados obtenidos en la variable años de experiencia del profesorado participante.

Al no haber obtenido unos promedios por debajo del grado de acuerdo tres (3), se han establecido las siguientes valoraciones de los resultados de la encuesta, tal y como se hace también en el estudio realizado por Díaz del Cueto (2009).

Cuando la valoración se encuentra entre un rango entre 3 y 3,5 de promedio, se ha considerado como promedio con baja percepción de competencia.

Cuando la valoración se encuentra entre 3,6 y 4,0 se considera como una percepción de competencia media.

Desde el rango 4,1 hasta el 4,5 se consideraría percepción alta. Y cuando es superior a 4,5 la consideración es muy alta.

En segundo lugar, para reportar los datos de la variable actitudes del alumnado se establece el porcentaje de respuestas que se ha dado en cada uno de los tres niveles establecidos por cada uno de los ítems, además los ítems para su análisis se dividen en dos categorías, cognitivos y conductuales, se hará una comparativa entre los resultados obtenidos en cada una de estas dimensiones, así como el análisis de los resultados de las variables contacto o no con familiar o amigo con diversidad funcional, así como si han coincidido con un compañero con diversidad funcional en sus clases.

Además se tendrán en cuenta en el análisis las respuestas en el grado de competitividad que haya contestado el alumnado.

Como se ha comentado, se agrupan los resultados de la escala en 3 niveles de respuesta, como se ha hecho en el propio cuestionario realizado por Reina et al (2016). El cuestionario es tipo Likert con 5 niveles de respuesta, estos se agrupan siendo nivel de respuesta 1/2 el nivel 1 (en desacuerdo), el nivel original 3 pasa a ser el nivel 2 (de acuerdo) y el nivel 4/5 original ahora lo tomamos como nivel 3 (muy de acuerdo).

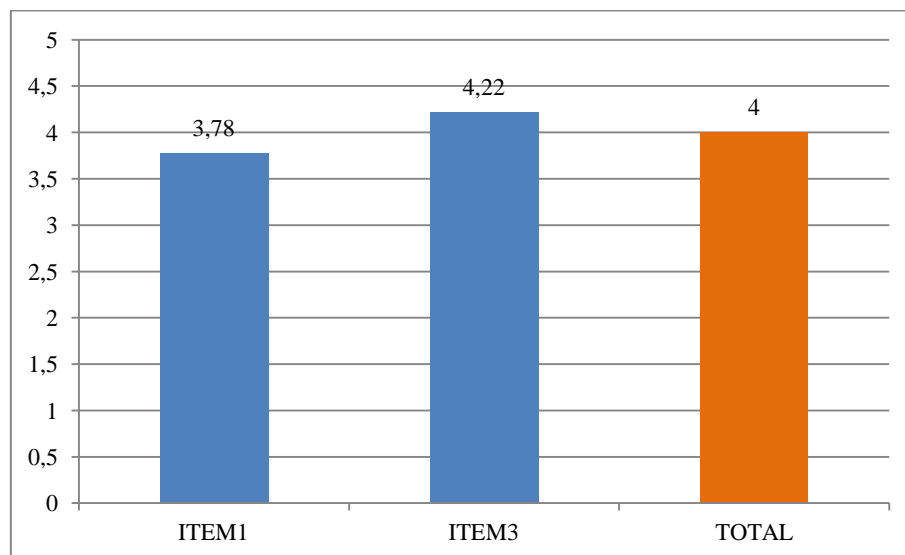
A continuación se exponen los principales resultados y la discusión de los mismos.

3.1. Percepción de competencia docente en educación física en la atención a las personas con diversidad funcional.

Los resultados obtenidos en las siete dimensiones establecidas anteriormente son los siguientes:

Figura 4.

Valores medios, de toda la muestra ($n=18$), de la dimensión percepción de competencia que tienen los profesores en la utilización de contenidos como herramienta didáctica.



El ítem 1 hace referencia a “puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que vaya a utilizar“(3,78). El ítem 3 hace referencia a “me siento

capaz de utilizar contenidos diversos para desarrollar las mismas capacidades en los estudiantes en función de sus características” (4,22).

En esta primera percepción de competencia que hace hincapié en la utilización de contenidos como herramienta didáctica, se puede observar que los docentes encuestados muestran un nivel de competencia medio (4) en la utilización de contenidos siguiendo el promedio entre ambos ítems.

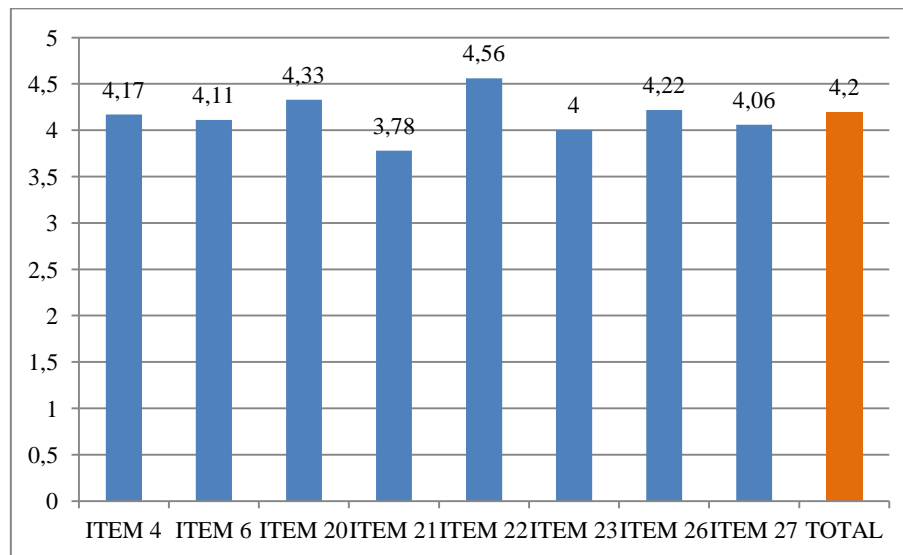
Se interpreta esta primera percepción de manera que atendiendo al promedio de los dos ítems, se puede observar que los docentes perciben competencia en la utilización de contenidos diversos como recurso didáctico para el desarrollo de capacidades en el alumnado y en función de las características de éstos, pero quizá les falte todavía recursos y conocimientos para que la competencia sea alta.

Al comparar estos resultados con los obtenidos por Díaz del Cueto (2009), el autor del cuestionario, observamos una diferencia de 1,7 puntos en el segundo ítem, y 1,3 en el primero, con respecto a la media, encontramos 1,5 de diferencia, lo que supone que en esta percepción se han encontrado valores más altos en este estudio que en el de Díaz del Cueto. Comparando estos datos con otro estudio realizado en un colegio de Zaragoza, encontramos una diferencia de 1 punto por arriba en el primer ítem, y de apenas 0,1 punto por abajo en el segundo ítem (Gaston Ubieto, 2019).

Podemos concluir que en esta percepción de competencia los docentes que pertenecen a colegios con preferencia de alumnado motórico se sienten más competentes, lo que podría ser en gran parte por las exigencias que les supone tratar a diario con alumnado con diversidad funcional.

Figura 5.

Valores medios, de toda la muestra ($n=18$), de la dimensión percepción de competencia en la utilización de tareas como herramienta didáctica.



El ítem 4 hace referencia a “soy capaz de diseñar tareas adaptadas, que permitan distintos niveles de realización, atendiendo a la diversidad del alumnado” (4,17); el ítem 6 es “me siento preparado para utilizar en las clases tareas que permiten que todas las alumnas y alumnos se sientan motivados hacia la actividad” (4,11); el ítem 20 corresponde a “siento que soy un docente hábil para modificar sobre la marcha una tarea y adaptarla así a las circunstancias concretas del momento”(4,33); el ítem 21 a “me siento capaz de diseñar tareas de evaluación que cumplan con la función formativa para las alumnas y alumnos” (3,78); el ítem 22 es “estoy capacitado para presentar con claridad y precisión las diversas tareas de enseñanza” (4,56); el ítem 23 hace referencia a “estoy capacitado para valorar si las tareas de enseñanza son adecuadas para alcanzar los logros de aprendizaje expresados en objetivos y contenidos” (4); el ítem 26 es “puedo anticipar los posibles errores en la realización de una determinada situación de enseñanza y, por tanto, pensar en alternativas” (4,22) y el ítem 27

significa “soy capaz de organizar a las alumnas y alumnos en el menor tiempo posible para realizar tareas de aprendizaje” (4,06).

Se observa una percepción alta de competencia en la mayoría de los ítems, por lo que la percepción de competencia del profesorado a la hora de contemplar las tareas como herramienta didáctica se valoraría como un valor alto (4,2), lo que quiere decir que se sienten suficientemente competentes.

Realizando una lectura más detallada de cada uno de los ítems, el promedio más bajo, se observa en el ítem 21 “me siento capaz de diseñar tareas de evaluación que cumplan con la función formativa para las alumnas y alumnos” (3,78), así como el ítem 23 (4) y 27 (4,06), estos tres casos están dentro de lo que hemos considerado como competencia media.

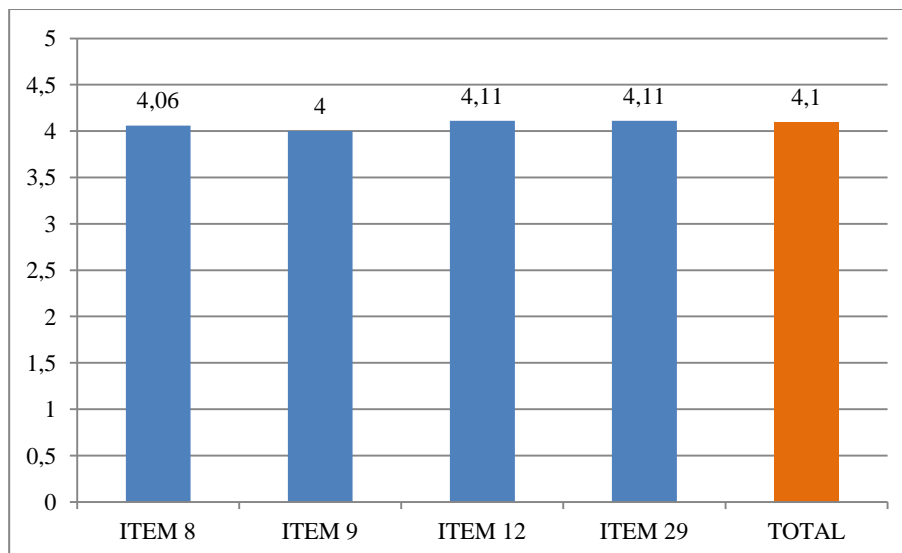
Dentro de lo que hemos considerado como un valor alto, encontramos los demás ítems, exceptuando el ítem 22, “estoy capacitado para presentar con claridad y precisión las diversas tareas de enseñanza”, que entra en el rango de competencia muy alta.

Observando el promedio total, interpretamos que los docentes se sienten menos competentes a la hora de valorar o evaluar las tareas que se proponen en clase para favorecer aprendizajes del alumnado, sin embargo a la hora de presentar estas tareas o adaptarlas según las circunstancias, estos docentes se sienten bastante competentes.

En comparación con lo obtenido por Díaz del Cueto (2009), todos los ítems han sido puntuados más alto, destaca el ítem 21, que obtiene unos resultados bastante similares, mientras que el ítem 4, obtiene una puntuación de 1,1 mayor. Por su parte, si los comparamos con el estudio realizado por Gastón Ubieto (2019), los resultados son la mayoría menores, aunque no resalta mucho la diferencia. Exceptuamos el ítem 6, donde en este estudio se obtienen unos resultados levemente mayores, mientras que en el ítem 4 y el 6 se obtienen resultados 0,6 puntos menores.

Figura 6.

Valores medios, de toda la muestra (n=18), de la dimensión percepción de competencia en la posibilidad de favorecer aprendizajes en el alumnado.



El ítem 8 hace referencia a “me considero competente para lograr que el alumnado encuentre utilidad a las enseñanzas”(4,06); ítem 9 a “gracias a mis habilidades como docente puedo estimular o incentivar a todo el alumnado de forma que se implique en los aprendizajes”(4); ítem 12 es “estoy capacitado para que la asistencia de alumnado con discapacidad no repercuta significativamente en los aprendizajes del alumnado que no presentan discapacidad diagnosticada”(4,11) y ítem 29 significa “soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en las clases sin que surjan conflictos importantes”(4,11).

En esta percepción, en referencia a las posibilidades de provocar aprendizajes en el alumnado, todos los ítems se reconocen en un valor medio-alto de competencia, con una media de 4,1 en las respuestas del profesorado.

Haciendo la interpretación de esta media, vemos que el profesorado se percibe competente para provocar aprendizaje en el alumnado, los resultados entre ítems son muy similares, sin embargo los docentes perciben una ligera mayor competencia para mantener un buen ambiente de colaboración y para que la presencia de alumnado con diversidad funcional

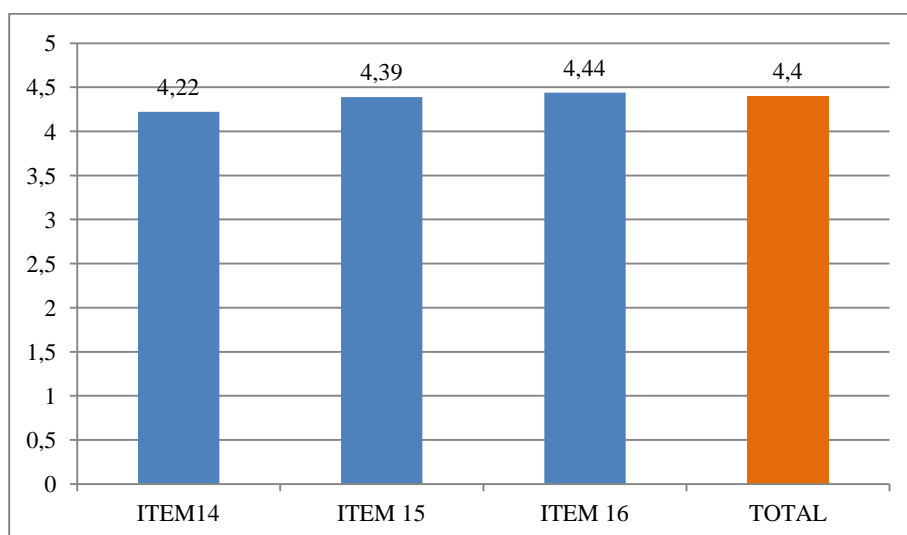
no afecte en clase. Desde una perspectiva inclusiva, esto supone un aspecto muy enriquecedor, ya que cuanto más competencia en estos ítems posea el docente, mayor inclusión del alumnado con diversidad se encontrará.

Realizando un análisis comparativo encontramos que Díaz del Cueto (2009) recoge valores más bajos, en su totalidad aproximadamente un punto más bajo que los encontrados durante este estudio. Mientras tanto Gastón Ubieto (2019), encuentra valores similares en los dos primeros ítems, mientras que en el ítem 12, encuentra un valor 0,4 puntos mayor. Por el contrario en el ítem 29, encuentra valores 0,6 puntos por debajo.

En relación con esto, encontramos estudios que perciben una escasa preparación para dar respuesta al alumnado con diversidad funcional, como por ejemplo el realizado por Reina, Hutzler Iñiguez-Santiago y Moreno-Murcia (2016) .

Figura 7.

Valores medios, de toda la muestra (n=18), de la dimensión percepción de competencia en la posibilidad de interaccionar con otras personas relacionadas con el alumnado.



Ítem 14 significa “gracias a mis recursos puedo establecer una relación cordial con los padres y madres de las alumnas y alumnos cuando les solicito o solicitan información, e impulsar su participación en el aprendizaje de sus hijas e hijos” (4,22); ítem 15 es “me siento competente para coordinarme de forma eficaz con otros profesionales del centro” (4,39) e

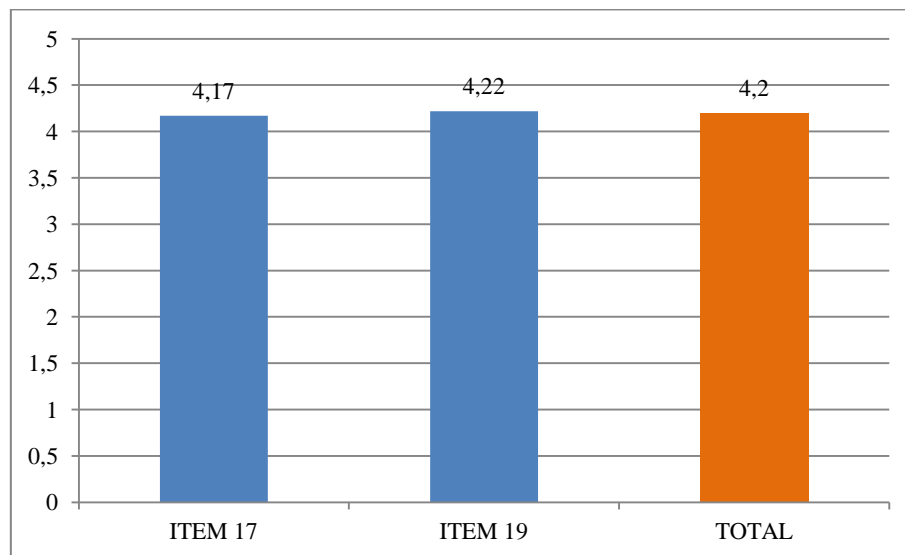
ítem 16 es “me siento capaz de hacer sugerencias a la dirección del centro que pueden ser útiles, logrando con ello un mayor conocimiento en cuanto a mis necesidades de recursos” (4,44).

Encontramos todos los ítems con un nivel de competencias alto, sobre todo a la hora de sugerir mejoras a la dirección del centro donde trabajan, esto contrasta con resultados que obtienen Durán y Sanz en su estudio (2007), en los que comentan que evidencia una descoordinación entre el departamento de orientación, dirección del centro y profesorado.

Se mantienen los valores por encima de los obtenidos por Díaz del Cueto (2009), sobretodo en el ítem 15, y 16 donde se obtienen valores de 0,7 y 0,8 puntos por encima respectivamente. En comparación con el estudio en Zaragoza de Gastón Ubieto (2019), apenas encontramos diferencias significativas.

Figura 8.

Valores medios, de toda la muestra (n=18), de la dimensión Percepción de competencia en la adaptación de concreciones curriculares.



Ítem 17 hace referencia a “me siento capacitado para adaptar la programación del curso y/o las sesiones, si fuese realmente necesario, para así poder implicar en mayor medida a todo

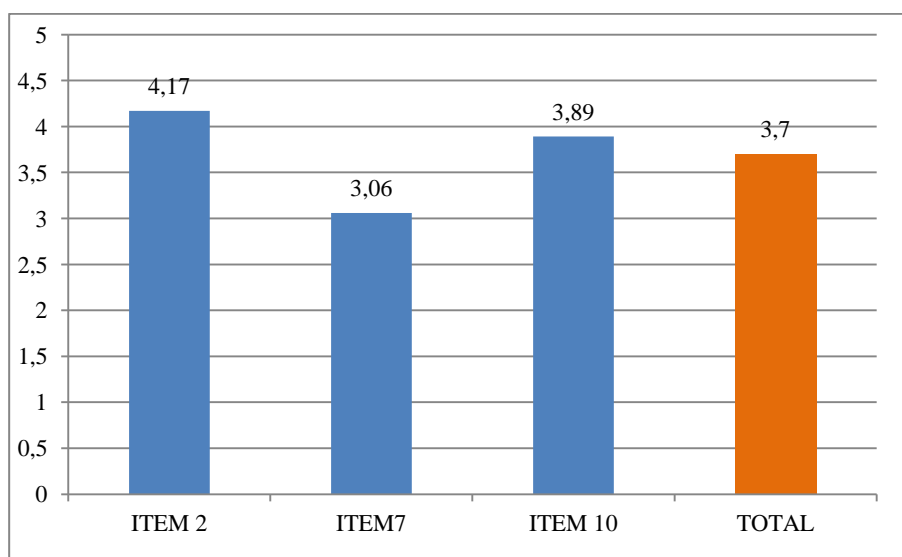
el alumnado” (4,17) y ítem 19 a “estoy capacitado para diseñar diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje para tratar de lograr los objetivos programados” (4,22).

Los docentes encuestados obtienen un nivel de competencia alto en la adaptación de concreciones curriculares, siendo el valor obtenido en ambos ítems muy similar, consideramos por tanto al profesorado suficientemente competente en este aspecto, esto contrasta con lo que comentaba en su artículo Velázquez y cols (2007) en el que decía que las adaptaciones curriculares para el tratamiento de la diversidad de capacidades motrices son prácticamente inexistentes.

Encontramos estos valores 1 punto por encima de lo obtenido por Díaz del Cueto (2009), sin embargo, ambos están por debajo de lo obtenido por Gastón Ubieto (2019), 0,4 y 0,6 puntos respectivamente.

Figura 9.

Valores medios, de toda la muestra (n=18), de la dimensión percepción de competencia en referencia a la fase interactiva de la sesión.



Ítem 2 es “soy capaz de tener en cuenta las características del alumnado y sus necesidades formativas a la hora de diseñar las tareas de clase” (4,17); ítem 7 es “soy capaz de disponer de suficientes recursos para propiciar aprendizajes en el alumnado” (3,06) y

ítem 10 significa “me siento competente para reducir al máximo la posible implicación de las discapacidades y focalizar en mayor medida en las capacidades del alumnado” (3,89).

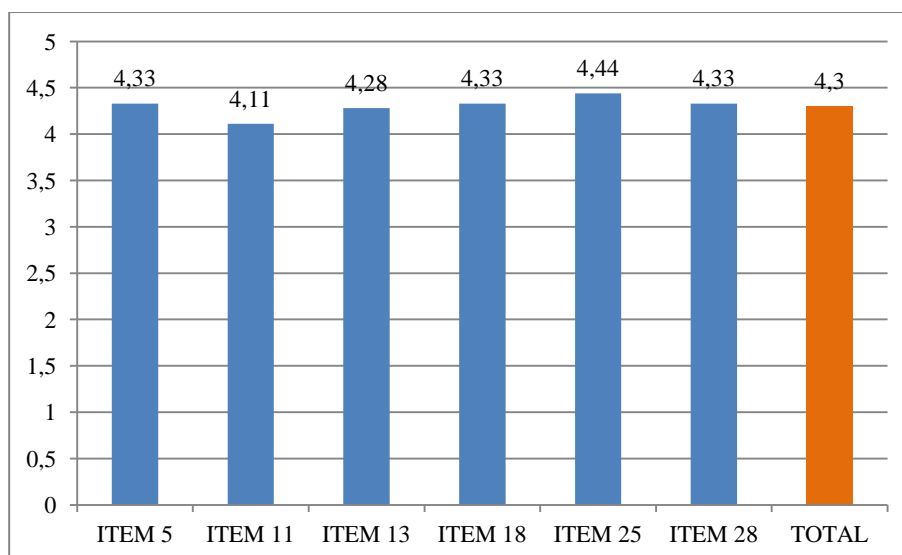
Exceptuando el ítem 2, donde se encuentra un nivel alto de competencia, encontramos valores bajos de competencia en los otros dos ítems, siendo el ítem 7, el valor más bajo encontrado en este estudio (3,06). Este ítem hacía referencia a los recursos disponibles, este nivel de respuesta se contrasta mas adelante con las necesidades percibida por el profesorado, donde comentan que se necesitan más recursos.

En comparación con lo obtenido por Díaz del Cueto (2009), podemos observar que este también obtiene las puntuaciones más bajas de la encuesta en esta percepción, sin embargo aquí se obtiene en el ítem 2, valores muy por encima de los encontrados en su estudio.

Por otro lado Gastón Ubieto (2019), obtienen todos sus valores por debajo de 3,5, lo que supone también una competencia medio-baja en esta percepción.

Figura 10.

Valores medios, de toda la muestra (n=18), de la dimensión percepción de competencia en referencia a la fase pre-activa de la sesión.



Ítem 5 hace referencia a “me siento competente para observar y tomar decisiones en función de lo que está sucediendo en la clase”(4,33); ítem 11 a “si se presenta una situación

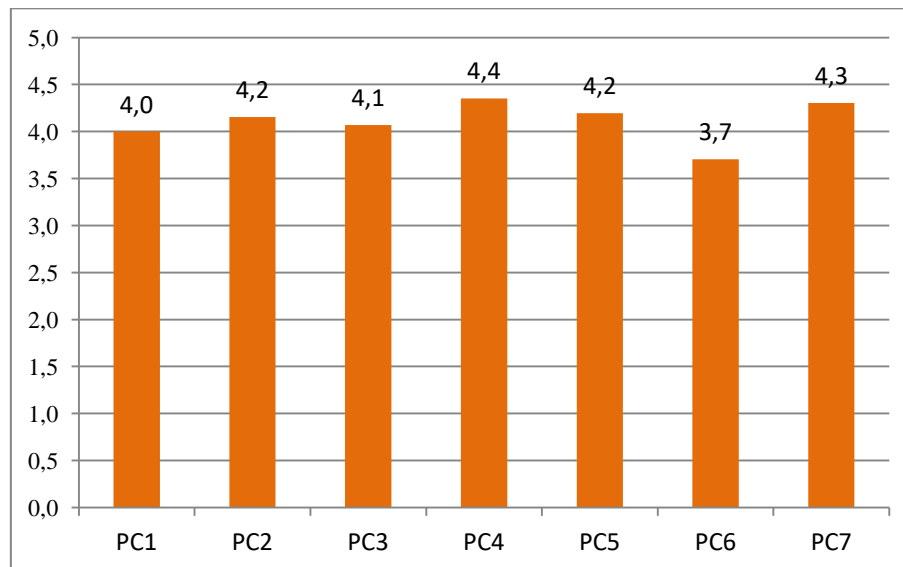
difícil con uno o varios estudiantes, soy capaz de encontrar la forma de resolver dicha situación”(4,11); ítem 13 a “cuando me encuentro con alguna dificultad en el desarrollo de la clase, permanezco tranquilo porque sé que puedo resolverlo”(4,28); ítem 18 es “estoy convencido de que puedo empezar las clases con tranquilidad, ya que el dominio de la asignatura me aporta suficiente seguridad”(4,33); ítem 25 es “soy capaz de valorar mi propia práctica de enseñanza de forma crítica y elaborar un juicio razonado sobre su calidad”(4,44) e ítem 28 es “estoy plenamente convencido de mis capacidades docentes como profesora o profesor de Educación Física para atender al alumnado con discapacidad que está en mi grupo de clase”(4,33).

Encontramos un promedio de 4,3 lo que nos sitúa en la zona alta de competencia, destacamos el ítem con menor valor, aunque dentro de la zona alta de competencia, que es el ítem 11, que trata sobre la resolución de situaciones conflictivas entre estudiantes, mientras que el ítem 25, es el valor más alto, que supone una crítica propia sobre su práctica docente.

Encontramos valores superiores a lo obtenido por Díaz del Cueto (2009) que encuentra un nivel de competencia media, siendo el ítem 25 también el que posee un valor más alto, estos resultados que obtiene Díaz del Cueto, son muy parecidos a los obtenidos por Gastón Ubieto (2019), lo que supone que el profesorado de este estudio se siente ligeramente más competente en esta percepción.

Figura 11.

Valores medios, de toda la muestra (n=18) de cada una de las 7 percepciones de competencia.



Si realizamos un breve análisis de estas medias, encontramos que los docentes del estudio se sienten altamente competentes en cinco de las siete percepciones, siendo tan solo la percepción 1: y la percepción 7 las que se encuentran en un nivel medio de competencia. Mientras que la percepción 4: la encontramos con el mayor nivel de competencia. Esto nos lleva a concluir y siguiendo a Durán y Sanz en su estudio (2007) los profesores por norma general tienen buena disposición a integrar a los alumnos con diversidad funcional en la educación ordinaria.

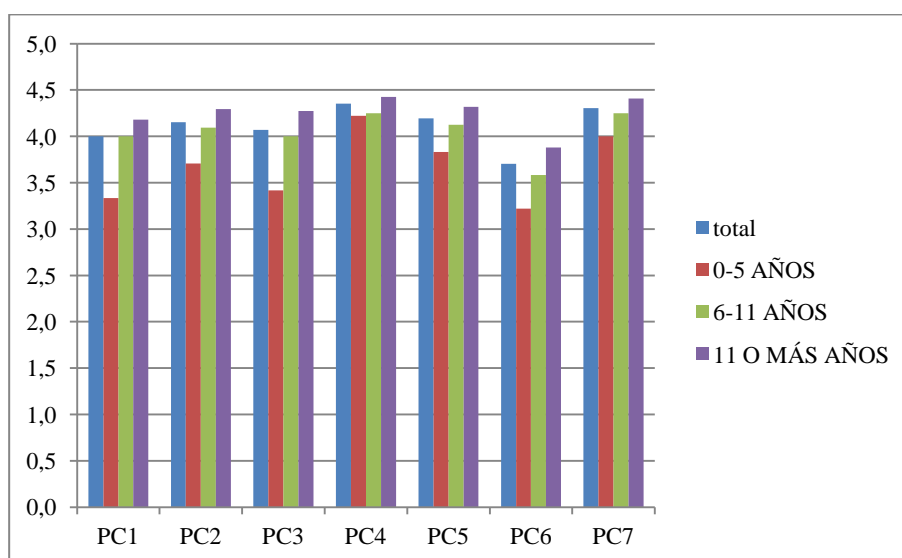
De los 18 maestros participantes, en lo que respecta a los años de experiencia docente con grupos de clase que contemplan alumnado con discapacidad, nos encontramos que la gran mayoría (61,1%) posee 11 o más años de experiencia tratando con alumnado con diversidad funcional en sus clases; siguiéndoles los docentes que tienen una experiencia de 6 a 10 años con un 22,2%, y con el menor porcentaje docentes que poseen experiencia entre 0 y 5 años con un 16,7%.

Esta variable va a ser analizada también, de manera que podamos ver si existe alguna diferencia en la competencia docente según su nivel de experiencia con este tipo de alumnado.

Al analizar cada una de las variables del estudio, la que mayor interés tenía para el estudio es la variable de experiencia docente, esta variable se divide en tres grupos, siendo estos el grupo 1 (de 0 a 5 años) el grupo 2 (de 6 a 11 años) el grupo 3 (de 11 en adelante).

Figura 12.

Nivel de percepción de competencia según la variable años de experiencia docente.



Como podemos observar en la figura 12, el menor nivel de competencia en las siete percepciones lo perciben los docentes con menor experiencia, siendo en la percepción 1 y 6 donde menor valor encontramos; además poseen todas sus puntuaciones por debajo de la media total entre los tres grupos. A su vez, los profesores con experiencia entre cinco y once años, poseen mayor nivel de competencia en todas las percepciones que el grupo anterior, y muy ligeramente por debajo de los docentes con más de once años de experiencia, donde la máxima diferencia que encontramos es de 0,3 puntos.

Estos resultados nos llevan a pensar que a mayor experiencia docente con alumnado con diversidad funcional, mayor competencia perciben ellos mismos para dar respuesta en el aula, lo que es similar a lo que comenta Carvajal (2019) en su artículo, la experiencia que

supone interactuar con personas con diversidad funcional genera una actitud más positiva, porque el contacto permanente con ellos y el darte la oportunidad de reunirte con ellos producirán ideas y comportamientos más beneficiosos.

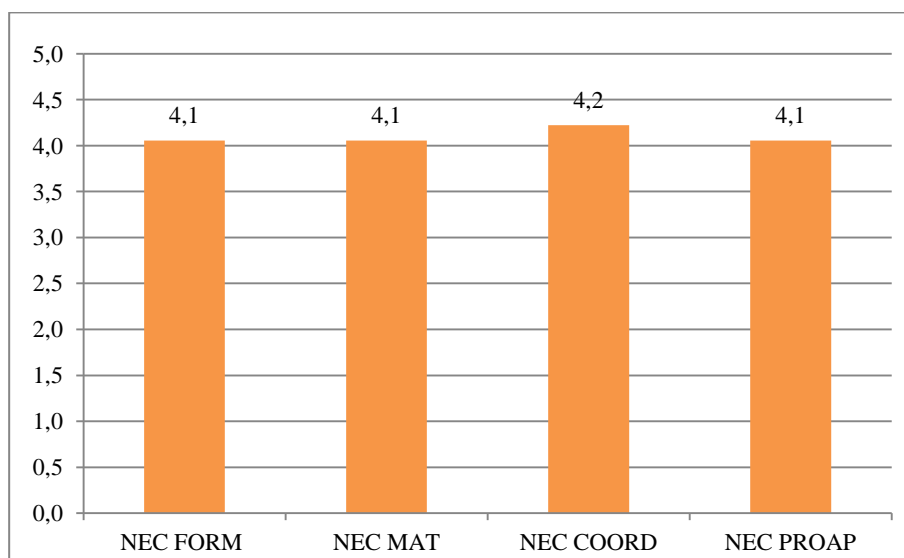
Además, como insisten León, Alcedo y Arias (2008) en su estudio, que se produzca un contacto estructurado e una lluvia de información con la diversidad funcional, resultan eficaces en el cambio de actitudes hacia la discapacidad, estas actitudes mejoran y se vuelven más positivas.

Mediante estos resultados, comprobamos que la primera hipótesis “Los docentes que hayan tenido mayor contacto con alumnos con diversidad funcional, tendrán menos necesidades y más competencias que los docentes que hayan tenido menos contacto” se cumple en la mayoría de los aspectos, sobretodo en el tema competencial ya que aun teniendo más experiencia, destacan que todavía detectan necesidades.

Como se había comentado anteriormente, en la encuesta el último apartado supone unas preguntas acerca de las necesidades que encontraba el profesorado, estos datos también podían extrapolarse de manera cuantificable. Siendo 0 muy poca necesidad y 5 mucha necesidad.

Figura 13.

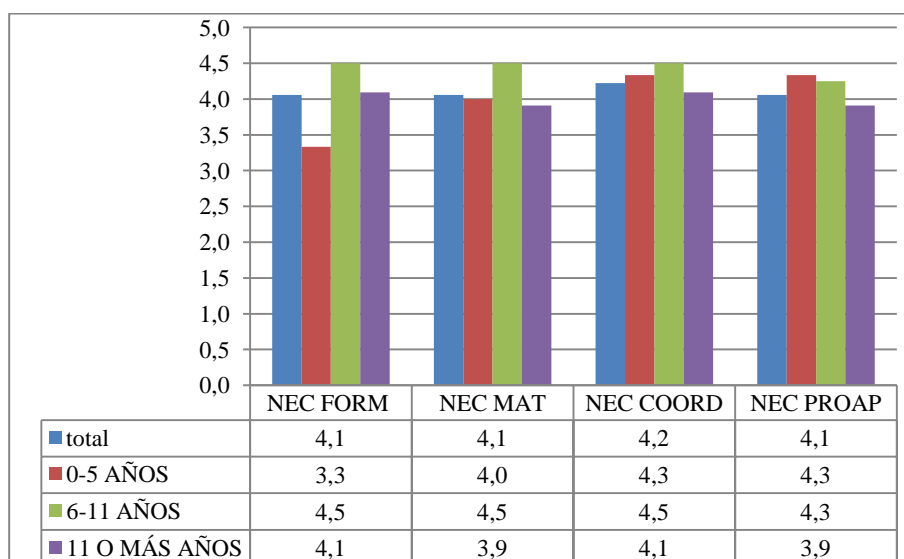
Media de las respuestas del profesorado en cada una de las necesidades.



Los resultados encontrados en este apartado son un tanto destacables, siendo en las cuatro necesidades un valor por encima de 4 puntos lo que supone un alto grado de necesidad.

Figura 14.

Necesidades percibidas según la variable años de experiencia docente.



Esta figura refleja claramente que actualmente todavía se sigue necesitando mejorar en muchos aspectos en relación con la inclusión del alumnado, los docentes consideran que

necesitan bastante más formación en lo que respecta al ámbito de la diversidad funcional, quizá la media de los docentes con menor experiencia es más pequeña porque actualmente se ofertan mas cursos; como destaca una de las maestras, “no doy una mayor necesidad porque me he formado por mi cuenta, en la carrera no recibimos casi este tipo de formación y tampoco en el colegio”. Además hay varios profesores que resaltan la necesidad de una formación mucho mas especifica, los resultados son paralelos a lo que otros estudios comentan, por ejemplo Solis y Borja (2021) comentan que es necesario incrementar la formación acerca de la inclusión del alumnado con diversidad funcional. Abellán (2015) destaca que formarse acerca de la diversidad funcional mejora las actitudes hacia la misma.

Por último destacar la conclusión que comenta Hodge (2009) sería muy necesario llevar a cabo programas de programas de prácticas que conlleven contacto con el alumnado con diversidad funcional.

En cuanto a la coordinación con otros profesionales, todos los maestros destacan que es totalmente necesario contar con ello, “la coordinación con otros compañeros y sobretodo contar con fisioterapeuta en el centro, es imprescindible”.

En lo que respecta a materiales y recursos específicos que consideran necesarios para trabajar con alumnado con diversidad funcional, los docentes reflejan un alto grado de necesidad, destacando que la menor media la tienen los docentes con más experiencia, quizá porque con los años han aprendido a tomar sus propios recursos para dar respuesta en sus clases. “sería interesante que especialmente al ser un colegio preferente de motóricos, se contara con más material específico”.

Por último, los apoyos durante las clases lo ven más necesario los docentes con menor experiencia, aun así los valores no varían mucho entre los grupos “si buscamos la inclusión del alumnado, necesitamos ayuda en aulas en las que hay mucha ratio de alumnos”.

Ríos Hernández (2009) cita que el colectivo de maestros y profesores expresa que la mayoría de centros no disponen de los recursos (material, recursos humanos: auxiliares, profesores de apoyo) suficientes para atender a la diversidad.

Si comparamos lo encontrado en este estudio con respecto a las necesidades, y lo que sustrajeron del estudio de Díaz del Cueto (2009); resultan unos valores muy similares exceptuando en la necesidad de apoyo, donde en su estudio, Díaz encuentra un punto menos de necesidad, lo cual como expone en su análisis: Nos ha sorprendido la baja percepción que ha manifestado el profesorado encuestado sobre la necesidad de poder contemplar profesorado de apoyo en sus clases.

Comprobamos con estos resultados la hipótesis “Los docentes percibirán una falta de recursos materiales y formación para dar respuesta a este alumnado” la cual se confirma.

En definitiva, como se ha podido observar, el profesorado denota bastante necesidad en los cuatro aspectos así como una leve falta de competencia en las diversas percepciones que se han expuesto.

3.2. Actitudes del alumnado con respecto a la discapacidad.

Las dos primeras preguntas que se realizan en el cuestionario son referidas al nivel de competitividad que perciben los alumnos y al nivel de habilidad en el deporte que poseen sobre ellos mismos, se han agrupado las respuestas por rangos, siendo el nivel de respuesta 1 (bajo grado de competitividad), 2 (medio grado de competitividad) y el 3 (alto grado de competitividad).

Tabla 6.

Número y porcentaje de alumnado participante en el estudio según el grado de competitividad y habilidad en el deporte percibido.

| NIVEL DE RESPUESTA | Competitividad Frecuencia-Porcentaje | Habilidad en el deporte Frecuencia-Porcentaje |
|--------------------|---|--|
| 1 | 16-13% | 3-2,5% |
| 2 | 45-38% | 42-34,5% |
| 3 | 59-49% | 75-63% |

Como se puede observar, la mitad del alumnado percibe un alto grado de competitividad, mientras que tan solo el 13% comenta que es poco competitivo.

El 63% de la muestra de alumnado, es decir 75 de los 120 encuestados perciben un alto grado de habilidad en el deporte, mientras que tan solo 3 alumnos destacan que poseen baja habilidad en el deporte.

Tras estas dos preguntas se realizaba la encuesta compuesta por quince ítems que se respondían en una escala del 1 al 5 siendo el uno en desacuerdo y el 5 muy de acuerdo. Durante este análisis vamos a agrupar esta escala en 3, como se ha hecho en el propio cuestionario realizado por Reina et al (2016). Siendo 1 en desacuerdo, 2 de acuerdo y 3 muy de acuerdo.

Tabla 7.

Porcentajes del cuestionario sobre actitudes del alumnado hacia compañeros con diversidad funcional.

| 1= EN DESACUERDO; 2= DE ACUERDO; 3= MUY DE ACUERDO | 1 | 2 | 3 |
|--|-------|-------|-------|
| ÍTEM 1: Pienso que las personas con discapacidad tienen mayores dificultades que el resto de personas para conseguir los mismos logros personales y/o profesionales. | 30,0% | 45,0% | 24,2% |
| ÍTEM 2: Las personas con discapacidad no pueden adaptar a un entorno o actividad competitiva. | 55,8% | 37,5% | 5,8% |
| ÍTEM 7: Pienso que destacaría en una actividad física o deportiva si participo con personas con discapacidad. | 40,8% | 40,0% | 18,3% |
| ÍTEM 9: Las personas con ceguera siempre han de llevar un guía que los acompañe de un lado para otro. | 10,0% | 39,2% | 50,0% |
| ÍTEM 10: Un alumno/a con discapacidad entorpece el ritmo de los demás compañeros/as en clase de Educación Física. | 52,5% | 35,8% | 10,8% |
| ÍTEM16: No me gustaría que el profesor me dijera que tengo que ayudar a un compañero con discapacidad. | 68,3% | 18,3% | 12,5% |
| ÍTEM17: Prefiero no relacionarme con personas con discapacidad. | 72,5% | 21,7% | 5,0% |
| ÍTEM 18: Si tuviera un familiar con discapacidad no lo comentaría con otras personas. | 41,7% | 29,2% | 28,3% |
| ÍTEM 19: Evitaría sentarme en clase con un compañero/a con discapacidad. | 71,7% | 22,5% | 5,0% |
| ÍTEM 20: Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad. | 65,8% | 24,2% | 9,2% |
| ÍTEM 21: No iría como voluntario/a en un campamento para personas con discapacidad, donde tuviera que estar asistiendo en las duchas, comidas, etc. | 40,8% | 35,0% | 23,3% |
| ÍTEM 22: Si llegara a tener una discapacidad, mi estilo de vida cambiaría por completo. | 25,8% | 42,5% | 30,8% |
| ÍTEM 24: Las personas con discapacidad son menos inteligentes que las demás personas. | 66,7% | 25,0% | 7,5% |
| ÍTEM 25: En general, las personas con discapacidad son menos sociables. | 46,7% | 40,0% | 12,5% |
| ÍTEM 32: Me sentiría sin ganas de vivir si me quedara en una silla de ruedas por accidente o enfermedad. | 56,7% | 30,0% | 12,5% |

En la tabla 7 se identifica que la mayoría del alumnado está en desacuerdo en casi todas las preguntas realizadas, tan solo hay en dos preguntas que el grado de acuerdo es mayor que el de desacuerdo, siendo estas el ítem 9 (“Las personas con ceguera siempre han de llevar un guía que los acompañe de un lado para otro”) y el ítem 22 (“Si llegara a tener una discapacidad, mi estilo de vida cambiaría por completo”).

Con respecto a los ítems que mayor grado de desacuerdo poseen son el ítem 17 (“Prefiero no relacionarme con personas con discapacidad”) y el 19 (“Evitaría sentarme en clase con un compañero/a con discapacidad”).

En comparación con otros estudios se obtienen unos resultados muy similares en la mayoría de ítems, excepto en el ítem uno donde Reina (2016) y Gastón (2019) encuentran mayor grado de respuestas que están de acuerdo con este ítem, destacándolo así en su estudio.

Como se puede apreciar, dentro de los ítems cognitivos los grandes desacuerdos se dan en el ítem 16 (“No me gustaría que el profesor me dijera que tengo que ayudar a un compañero con discapacidad”), el 24 (“Las personas con discapacidad son menos inteligentes que las demás personas”) y el 25 (“En general, las personas con discapacidad son menos sociables”), aspecto que es similar en el estudio de Gastón (2019).

Si realizamos la media de todos los porcentajes de lo cognitivo encontramos un 42,2% de desacuerdo; comparando estos datos con Gastón (2019) y Galván Ruiz y García Cedillo (2017) los cuales realizan un estudio similar, encontramos una media un tanto superior a la que encontraron ellos en el aspecto cognitivo, siendo esta un 33% y un 35% respectivamente.

Analizando los resultados obtenidos desde el punto de vista conductual, todos los ítems excepto uno obtienen un mayor grado de desacuerdo en sus respuestas, el ítem 22 por su parte (“Si llegara a tener una discapacidad, mi estilo de vida cambiaría por completo”) es el único que obtiene más acuerdos que en desacuerdos; obteniendo los mismos resultados en el estudio de Gastón (2019) . Por su parte, como se ha comentado antes, los ítems que generan mayor grado de desacuerdo son el 17, el 19 y el 20.

Teniendo en cuenta estos resultados no destacamos ningún problema grave de comportamiento en los centros encuestados por parte del alumnado hacia sus compañeros con diversidad funcional. Si realizamos la media de los porcentajes en desacuerdo de ítems relacionados con lo conductual, encontramos un 53% un porcentaje bastante superior a lo obtenido por Gastón (2019) que obtuvo un 33,3%.

En lo que respecta a las variables de estudio, a continuación se va a destacar la variable de mayor interés para el estudio, esta variable hace referencia a si el alumnado posee un

familiar o amigo con diversidad funcional.

Tabla 8.

Porcentaje de respuesta nivel 3 (muy de acuerdo) según el alumnado con familiar o amigo con diversidad funcional en comparativa con el alumnado sin familiar o amigo.

| | FAMILIAR- muy de acuerdo | SIN FAMILIAR- muy de acuerdo |
|---------|--------------------------|------------------------------|
| ÍTEM1 | 33% | 19% |
| ÍTEM 2 | 7% | 4% |
| ÍTEM 7 | 12% | 20% |
| ÍTEM9 | 53% | 48% |
| ÍTEM10 | 10% | 11% |
| ÍTEM 16 | 5% | 16% |
| ÍTEM 17 | 2% | 6% |
| ÍTEM 18 | 23% | 30% |
| ÍTEM19 | 2% | 6% |
| ÍTEM20 | 2% | 12% |
| ÍTEM21 | 17% | 25% |
| ÍTEM22 | 38% | 28% |
| ÍTEM 24 | 7% | 7% |
| ÍTEM 25 | 7% | 8% |
| ÍTEM 32 | 10% | 11% |

NOTA: Porcentaje de respuestas muy de acuerdo por ítem según el alumnado que posee familiar amigo con diversidad funcional, o no posee.

Apreciando tanto la tabla podemos observar que el alumnado con familiar o amigo con diversidad funcional obtiene porcentajes más bajos en el grado de acuerdo en la mayoría de los ítems, exceptuando el ítem 1: Pienso que las personas con discapacidad tienen mayores dificultades que el resto de personas para conseguir los mismos logros personales y/o profesionales. El ítem 9: Las personas con ceguera siempre han de llevar un guía que los acompañe de un lado para otro. Y el ítem 22: Si llegara a tener una discapacidad, mi estilo de vida cambiaría por completo.

Si observamos estos tres ítems, podemos llegar a la conclusión de que quizá las vivencias y experiencias de compartir momentos con una persona con diversidad funcional hagan pensar al alumnado que poseen mayores dificultades para conseguir logros personales y profesionales y que el estilo de vida es diferente.

Convivir o compartir experiencias con una persona con diversidad funcional te hace más sensible hacia su situación, lo que se puede observar que desde edades tempranas la percepción hacia la diversidad funcional según esta variable es más positiva si has obtenido este tipo de experiencia con alguien cercano a ti.

Tabla 9.

Porcentaje de respuesta nivel 1 (desacuerdo) según el alumnado con familiar o amigo con diversidad funcional en comparativa con el alumnado sin familiar o amigo.

| | FAMILIAR- Desacuerdo | SIN FAMILIAR- Desacuerdo |
|---------|----------------------|--------------------------|
| ÍTEM1 | 28% | 30% |
| ÍTEM 2 | 51% | 58% |
| ÍTEM 7 | 43% | 39% |
| ÍTEM9 | 10% | 9% |
| ÍTEM10 | 58% | 50% |
| ÍTEM 16 | 79% | 64% |
| ÍTEM 17 | 74% | 72% |
| ÍTEM 18 | 38% | 43% |
| ÍTEM19 | 76% | 70% |
| ÍTEM20 | 82% | 59% |
| ÍTEM21 | 61% | 32% |
| ÍTEM22 | 33% | 22% |
| ÍTEM 24 | 69% | 66% |
| ÍTEM 25 | 35% | 53% |
| ÍTEM 32 | 61% | 55% |

En cuanto al grado de desacuerdo obtenemos unos niveles casi en su totalidad contrarios al apartado anterior, en este caso el mayor porcentaje en la mayoría de ítems lo poseen el alumnado que tiene un familiar o amigo con diversidad funcional.

Tan solo en tres de los quince ítems se posee un porcentaje menor por parte de este alumnado, estos ítems son: el ítem 1, contrastando con los datos obtenidos en el apartado anterior. El ítem 18: Si tuviera un familiar con discapacidad no lo comentaría con otras personas. En cuanto a este ítem es obvio que el resultado haya sido menor porcentaje de desacuerdo en el alumnado que posee familiar o amigo con diversidad funcional. Y el ítem 25: En general, las personas con discapacidad son menos sociables, siendo este también un

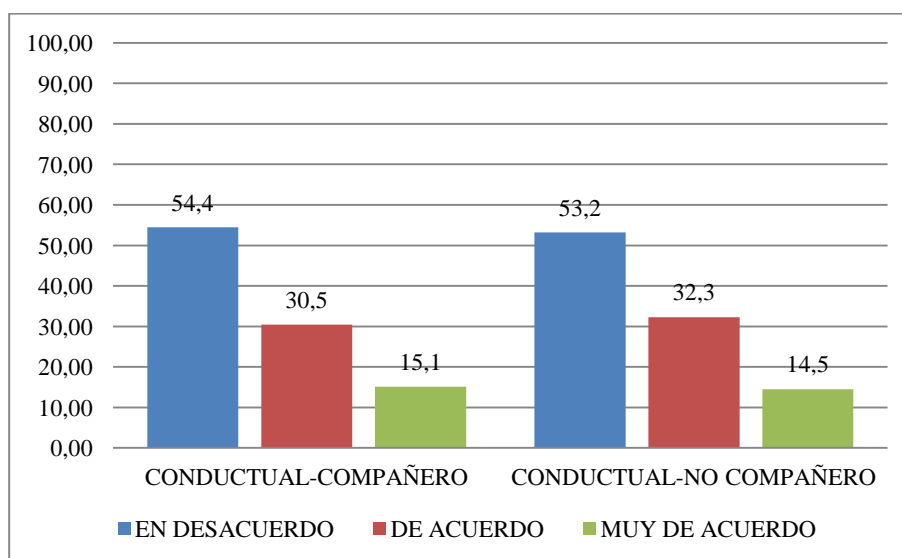
resultado que cuadra perfectamente con la variable que se ha analizado.

En definitiva, la variable sobre el familiar o amigo con diversidad funcional posee como resultados mayor grado de sensibilidad hacia la diversidad funcional si el alumnado posee un familiar o amigo con estas características, siendo la convivencia con este tipo de personas un aspecto positivo para mejorar las actitudes hacia este colectivo. Nowicki (2006) en un estudio similar destacaba que una actitud negativa hacia la diversidad funcional era debido a que no se había tenido suficientemente contacto con este colectivo, esto nos corrobora estos resultados. La tercera hipótesis referida al alumnado; “Los alumnos que más tiempo hayan convivido con algún compañero con diversidad funcional, poseerán más valores y respeto hacia estos, que los alumnos que no hayan tenido tanto contacto.” Se confirma.

Atendiendo a la variable sobre el contacto con compañero con diversidad funcional, se ha hecho una comparativa entre el porcentaje obtenido en ítems conductuales y cognitivos en los tres niveles de respuesta.

Figura 15.

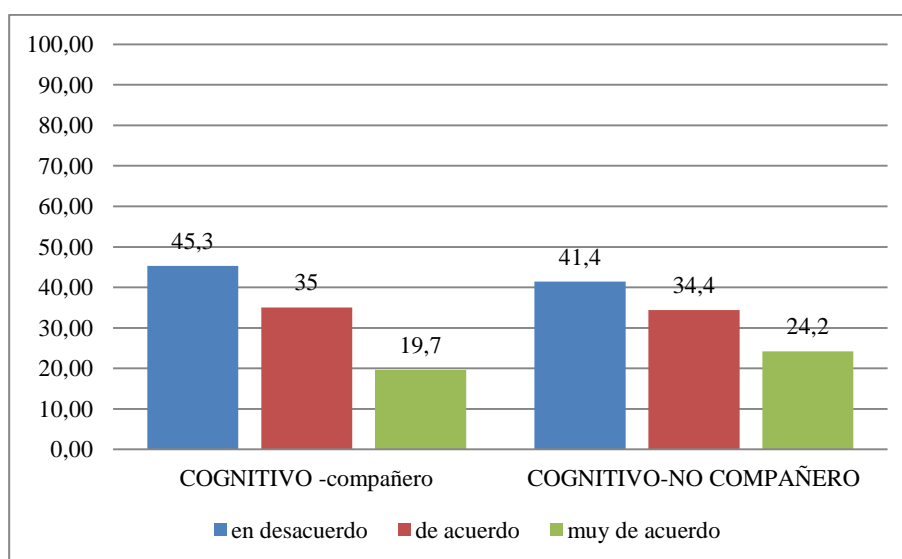
Porcentaje de respuesta en ítems conductuales según el alumnado que ha tenido compañero con diversidad funcional en comparativa con el alumnado que no ha tenido compañero.



En cuanto a lo que respecta a los ítems conductuales, las diferencias de porcentaje no son muy destacables, encontramos un mayor porcentaje de desacuerdo de los alumnos que han tenido compañero con diversidad funcional, pero tan solo se diferencia de un 1%.

Figura 16.

Porcentaje de respuesta en ítems cognitivos según el alumnado que ha tenido compañero con diversidad funcional en comparativa con el alumnado que no ha tenido compañero.



Por otro lado, en cuanto a los ítems cognitivos, tampoco obtenemos una gran diferencia en los resultados. La diferencia de desacuerdo entre los alumnos que han tenido compañero y los que no es un 5%, un poco más que en los ítems conductuales.

Estos resultados pueden chocar con los encontrados por Muratori, Gutiérrez y Delfino (2010), donde comentan que el contacto con personas con discapacidad influye sobre las actitudes que se desarrollan hacia ellas, ya que quienes señalan tener contacto presentan actitudes más positivas que los que indican no tenerlo.

Además, Reina et al. (2016) comentan que compartir clase con compañeros/as con discapacidad hace que los participantes pudieran mostrar peores actitudes, aquí encontramos resultados contrarios a ellos.

Por último, en cuanto a la pregunta sobre el nivel de competitividad que percibía cada alumno sobre sí mismo, obtenemos los siguientes resultados, clasificando entre ítems cognitivos e ítems conductuales.

Figura 17.

Porcentaje de respuesta en ítems cognitivos según el grado de competitividad (poco competitivo/muy competitivo) que percibe el alumnado.

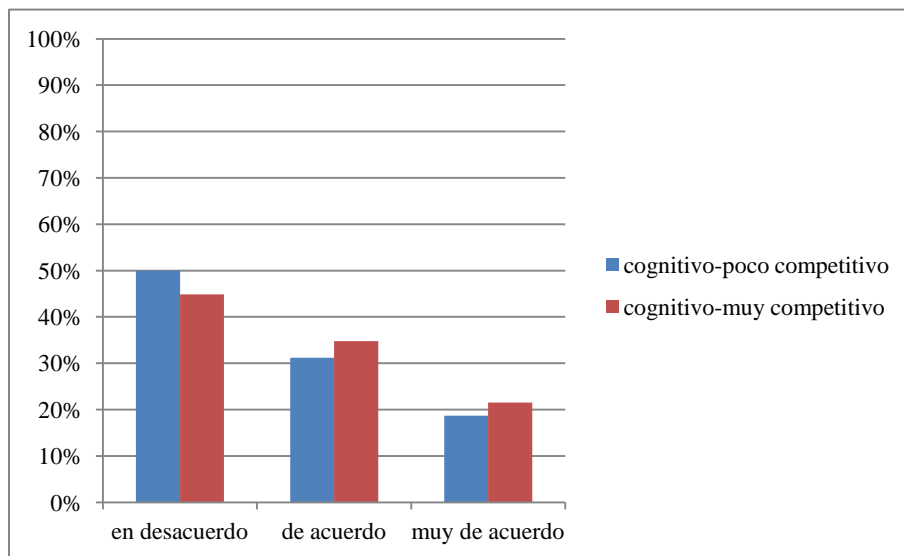
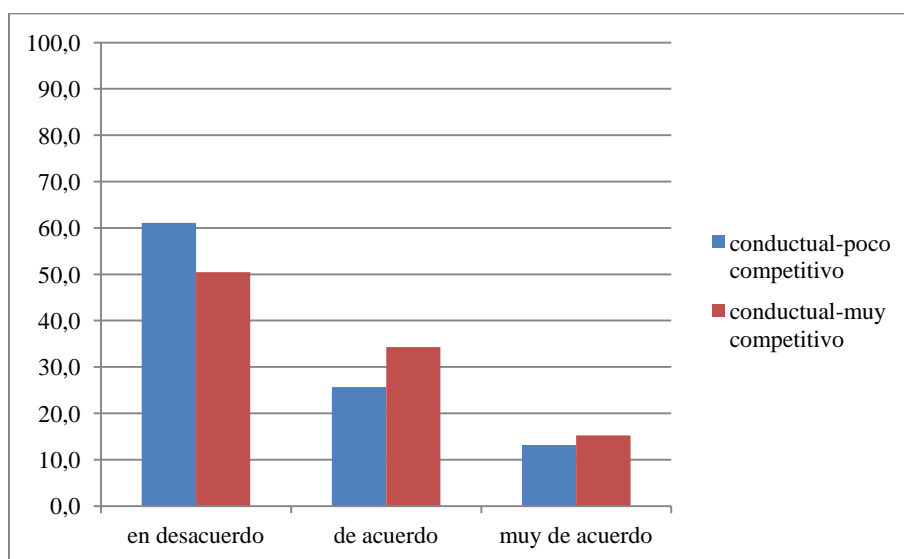


Figura 18.

Porcentaje de respuesta en ítems conductuales según el grado de competitividad (poco competitivo/muy competitivo) que percibe el alumnado.



En los gráficos se muestra el nivel de porcentaje tanto de en desacuerdo como de acuerdo o muy de acuerdo de los alumnos que se perciben a sí mismos como poco competitivos o muy competitivos. Como se puede observar, el alumnado poco competitivo obtiene mayor porcentaje de desacuerdo tanto a nivel conductual como al cognitivo, y por tanto de manera opuesta obtienen menor porcentaje de muy de acuerdo. Tan solo se han encontrado dos estudios han abordado la relación entre el nivel de competitividad percibida y actitudes hacia el alumnado con diversidad funcional, en su caso Abellán, Sáez, y Reina, (2018) encuentran resultados similares y comentan que a medida que los alumnos/as se sienten más competitivos tendrían una actitud hacia la diversidad funcional más negativa. De Reina, Hutzler, Iñiguez-Santiago y Moreno-Murcia (2016) también abordan el tema encontrando resultados similares y destacando que es un constructo de interés dicha relación.

Esto nos lleva a pensar que trabajar deportes de manera cooperativa y no tanto a nivel de competición es un aspecto muy positivo para las actitudes hacia el colectivo con diversidad funcional.

Capítulo 4: Conclusiones y consideraciones finales.

4.1. Conclusiones.

El estudio parte de la necesidad de evaluar las actitudes y competencias hacia el colectivo que forman el alumnado con diversidad funcional presente en los centros educativos, tanto por parte del profesorado como del alumnado. La actitud, como ya se ha comentado durante el desarrollo del estudio es de vital importancia para el logro de una inclusión educativa. Una buena competencia docente es crucial para dar respuesta a las necesidades de este colectivo en los centros educativos.

Cuanto mayor sea la tolerancia, el respeto y la aceptación hacia la diversidad funcional, más oportunidades hay para comprender el significado de esta; la empatía y los métodos emocionales conducen a una actitud más positiva. (García & Hernández, 2011; Laws & Kelly, 2005; Polo, Fernández & Díaz, 2011).

En lo referente a los objetivos generales del trabajo planteados que trataban de analizar la competencia docente hacia el alumnado con diversidad funcional de los docentes de educación física, y analizar las actitudes del alumnado de sexto de primaria hacia sus compañeros con diversidad funcional en la etapa de educación primaria de los centros ordinarios de atención preferente a alumnado motórico en la provincia de Zaragoza, destacar que se han podido cumplir obteniendo resultados relevantes a raíz de los datos aportados por los cuestionarios cumplimentados por el profesorado y el alumnado encuestado.

En constancia con ambos objetivos, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En cuanto a los docentes de educación física encuestados:

-Se percibe un buen nivel de competencia a la hora de utilizar tanto contenidos como tareas como herramienta didáctica. Se considera necesario dotar a los docentes de más recursos para crear mayor diversidad de contenidos y a su vez contenidos adaptados al alumno, posibilitando esto una mayor atención a la diversidad del alumnado e

individualización de la enseñanza. En cuanto a la adaptación de tareas es un aspecto en el que encontramos menor porcentaje de competencia por lo que dotar al profesorado de mayores posibilidades e incluso de formación a la hora de adaptar tareas para la diversidad del alumnado sería un aspecto muy favorecedor.

-El profesorado encuestado en su mayoría se siente capaz de provocar aprendizajes en el alumnado con diversidad funcional; esto supone un aspecto muy positivo dado que a veces la asistencia de alumnado con diversidad funcional en las aulas afecta al avance del aprendizaje del resto de alumnos retrasando su ritmo. Los resultados obtenidos suponen que el ritmo de la clase de los docentes encuestados es normal y atender a un alumno en sus clases con diversidad funcional no repercute en el clima del aula.

- Cuanto mayor sea la comunicación dentro del centro tanto como entre los maestros como con los padres y el equipo directivo, mejor será la atención individualizada a las diversas características que puede llegar a tener el alumnado, ya que la adquisición de información acerca de la diversidad funcional de su alumnado, las necesidades específicas y la evolución de su diversidad funcional son aspectos que si el docente conoce, favorecerá en el proceso enseñanza-aprendizaje.

-La adaptación curricular no supone un gran impedimento para el profesorado encuestado, se ven capaces de diseñar diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo se destaca que se necesitan recursos para atender al alumnado dentro de las aulas para propiciar aprendizajes en el alumnado; esto contrasta con las necesidades encontradas por los propios docentes que veremos a continuación.

- El profesorado encuestado se siente competente durante el desarrollo de las clases para modificar y adaptar el transcurso de la clase para atender al proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo podemos interpretar los resultados de tal manera que cuando el

profesorado tiene que interactuar con el alumnado con diversidad funcional no se considera del todo competente para realizar estas adaptaciones.

- Los docentes con mayor experiencia se sienten más competentes en la mayoría de los ámbitos para dar respuesta al alumnado con diversidad funcional, por lo que intuimos que durante los años que imparten docencia van obteniendo recursos y experiencia en la atención a la diversidad. Esto nos lleva a pensar que la utilidad que tienen las prácticas durante el grado de maestro de educación primaria es muy favorable para un futuro como docentes. Esto va en la misma línea que lo marcado por Rodríguez, Álvarez y García, (2014), quienes comentan que los docentes con mayor experiencia práctica con la diversidad funcional poseen unas actitudes más positivas hacia este colectivo.

-Teniendo en cuenta estos aspectos anteriores y el nivel de necesidad que destacan tener los maestros encuestados, se llega a la conclusión de que no se sienten del todo competentes para llevar a cabo una efectiva inclusión de todo el alumnado; estos demandan una mayor formación específica en el ámbito de la diversidad funcional, la disposición de recursos y materiales adaptados, y un mayor apoyo y coordinación entre profesionales. Estas necesidades concuerdan con los niveles de competencia anteriormente obtenidos ya que las necesidades percibidas van orientadas a aumentar su nivel de competencia percibida con el fin de poder atender mejor al alumnado con diversidad en sus aulas.

- En cuanto a los alumnos de sexto de primaria encuestados:

-La mayoría del alumnado posee unas actitudes positivas hacia la diversidad funcional, pese a ello todavía existen algunas actitudes que podrían mejorarse de cara a una mayor inclusión de las personas con diversidad funcional.

-El grado de aceptación de las personas con diversidad funcional por parte del alumnado encuestado es mayor cuando este alumnado posee a alguien cercano con estas

características, ya sea familiar o amigo, lo que supone que el contacto con la diversidad funcional es enriquecedor.

- Haber mantenido contacto durante las clases con alumnos con diversidad funcional también es un aspecto enriquecedor para el resto de alumnos haciendo que estos conozcan mejor lo que supone la diversidad funcional y mantengan unas actitudes más positivas hacia el colectivo.

- La competitividad del alumnado no favorece a unas actitudes positivas, por lo que se debe intentar trabajar un clima más cooperativo en clase para que las actitudes del alumnado hacia la diversidad funcional sean mejores.

En definitiva, encontramos unas actitudes positivas tanto en el alumnado como en el profesorado encontrado, sin embargo aun quedan aspectos por mejorar, los resultados obtenidos son relevantes para conocer las demandas que perciben los maestros para llevar a cabo una inclusión eficaz de la diversidad funcional.

Es evidente que se necesita mucha más formación específica sobre el ámbito de la diversidad funcional, así como mayores recursos que permitan que esta atención sea efectiva. Cabe la posibilidad de que hoy en día existan docentes que no hayan tenido nunca una formación acerca de la diversidad funcional, y todavía actualmente pese a saber que la realidad en los centros es que existe una amplia diversidad, la formación en este aspecto es escasa, por lo que impartir una educación de calidad a este tipo de alumnado sin formación es una tarea muy difícil.

Sin una buena formación es muy difícil ser del todo competentes, y si el profesorado no es competente, las actitudes del alumnado en el aula también se pueden llegar a influenciar por ello.

4.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

La mayor limitación que se ha encontrado en el estudio es en cuanto a la muestra seleccionada.

Es cierto que engloba a todos los colegios de la provincia de Zaragoza con preferencia en atención a alumnado motórico, pese a ello no es representativa de todos los centros donde podemos encontrar alumnado con diversidad funcional en la provincia o incluso en la comunidad autónoma, por lo que, la muestra podría haber sido más amplia y englobar a todos los centros ordinarios de la provincia de Zaragoza.

En cuanto a posibles líneas de investigación o perspectivas de futuro, en relación a este estudio, podría ser interesante conocer las percepciones de las familias a través de grupos de discusión, entrevistas en profundidad, etc. Debido a la importancia e influencia que los progenitores tienen ya que su influencia repercute mucho en las actitudes que después va a tener nuestro alumnado en el aula.

También se podrían tener en cuenta otro tipo de variables, como por ejemplo en el caso de la última hipótesis sobre el profesorado la variable sobre formación específica en el ámbito de la diversidad funcional. Además, la posibilidad de tener en cuenta otras variables referidas a aspectos personales (tolerancia, inteligencia emocional...) que pueden afectar a las actitudes (Verdugo y Schalock 2013)

Referencias.

- Abellán Hernández, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(3), 207–219. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.3.1414>
- Abellán, J., Ferriz, R., Saéz, N. M., & Reina, R. (2020). Actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física: validación de la EAADEF-EP a la etapa de educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 235–243. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1465>
- Abellán, J., Saéz, N. M., & Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en educación física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 133–140.
- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 5–16.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>
- Ayuso-Mateos, J. L., Nieto-Moreno, M., Sánchez-Moreno, J., & Vázquez-Barquero, J. L. (2006). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF): aplicabilidad y utilidad en la práctica clínica. *Medicina Clínica*, 126(12), 461–466. <https://doi.org/10.1157/13086326>
- Barrero Solís, C., Ojeda Manzano, A., & Osorio Ramírez, R. (2008). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): Revisión de sus aplicaciones en la Rehabilitación. *Plasticidad y Restauración Neurológica*, 25–31.

- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 13–21.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 1–15.
- 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*, 30(2), 184–205.
<https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124.
<https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Briñol, P.; Falces, C.; Becerra, A. (2007). Actitudes. *Psicología Social* (págs. (pp.457-490)). Madrid: McGraw-Hill.
- Cabezas, D. (2002). La educación emocional y los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Canimas brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(2), 79.
<https://doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Carvajal Villamizar, S., & Mercedes, Y. (2019). Actitudes de los docentes y estudiantes hacia las personas con discapacidad en una institución pública. *Revista científica signos fónicos*, 30–44.
- Casado, M. (2020, 18 noviembre). *Plena inclusión Madrid*. Plena Inclusión Madrid.
<https://plenainclusionmadrid.org/equipo/>

- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances En Supervisión Educativa*. Published.
- Celá, U. C. (2021). *Campus educación*. Campus educación.
<https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2019/09/Glosario-Oposiciones-Campuseducacion>
- Centros Atención Preferente Discapacidad Motora*. (2020, 19 mayo) Equipos especializados.
<http://equiposespecializados.catedu.es/centros-preferentes-discapacidad-motora/>
- Cervantes, C. C. V. (2021). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Metodología cuantitativa*. Centro virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiacuantitativa.htm#:~:text=La%20metodolog%C3%ADa%20cuantitativa%20es%20una,el%20an%C3%A1lisis%20de%20los%20datos.
- Chiner Sanz, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*. Published.
- CIF. versión abreviada. Organización Mundial de la Salud*. (2001). Ginebra.
- Comisión Europea, C. (2019, febrero). *Iniciativa Ciudadana Europea: La Comisión registra «Europe CARES: una educación inclusiva de calidad para los niños con discapacidad»*.
- Constitución española. (1978). BOE, núm 311 de 6 de agosto de 1970, pp.29313-29424.
- Decreto 188/2017. (2017). *de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*.
- Díaz Del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión . *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte*, 9(35).

- Durán Martín, D., & Sanz Serrano, A. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 203–230.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (Eds.). (2011). *Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. La educación inclusiva como derecho*. Granada.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Egea, C., & Sarabria, A. (2001). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *discapacidad*.
- Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., & Cieza, A. (2010). Los conceptos de calidad de vida, salud y bienestar analizados desde la perspectiva de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 84(2). <https://doi.org/10.1590/s1135-57272010000200005>
- Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G., & Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775–783. <https://doi.org/10.1590/s1135-57272009000600002>
- Galván Ruiz, J. L., & García Cedillo, I. (2017a). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>
- Galván Ruiz, J. L., & García Cedillo, I. (2017b). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>

- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., & Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *REVISTA ESPAÑOLA DE DISCAPACIDAD*, 4(2), 25–45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gaston Ubieta, C. (2019). Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Educación Física: un estudio preliminar en un colegio de Educación Primaria. *TFG*. Zaragoza.
- Hernández, F. J. (2000). El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. *Educación física y deportes*, 46-53.
- Hodge, S., Ammah, J. O. A., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A Diversity of Voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10349120903306756>
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19(3), 374–379.
- León Aguado Díaz, A., Alcedo Rodríguez, M. A., & Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 697–700.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (1982).
- Ley 14/1970 , de 4 de agosto, general de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).
- Ley Orgánica 10/2002 , de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (2002).
- Ley Orgánica 2/2006 , de 3 de mayo, de Educación. (2006).
- Ley Orgánica 8/2013 , de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013).

LOMLOE de 29 de Diciembre de 2020, 3/2020 *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

López, M. D., & Chacón, H. (2004). Acceso a la educación de los alumnos y alumnas afectados de baja visión. *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*, 115–149.

López Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva : El derecho a la equidad y la excelencia educativa. *revista educación inclusiva*. Published.

Mainieri, W. L. (2019). Discapacidad o diversidad funcional ¿quién decide? *Autonomía personal*, 34–39.

Moreno, F. J., Rodríguez, I., Saldaña, D., & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*. Published.

Muratori, M., Guntín, C., Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad : un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense. *Revista de Psicología*, 6(12), 39-56.

El Movimiento de Vida Independiente (MVI). (2020). OVI Barcelona.
<https://ovibcn.org/movimiento-de-vida-independiente/>

Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo. (2015).
ONU.

Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335–348.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>

ONU (2006). *Organización de la Naciones Unidas; Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En:*

<https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>.

ONU, N. (28 de mayo de 2018). *España viola el derecho a la educación de los niños con discapacidad.*

Orden ECD/1004/2018. de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/1005/2018. (2018). *de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.* BOE, núm 116.

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Diversitás Ediciones*. Published.

Pérez-Tejero, J., Ocete-Calvo, C., Ortega-Vila, G., & Coterón-López, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. (Design and implementation of an intervention program of inclusive sport and its effect on attitudes toward disability: The Inclusive Basketball Campus). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(29), 258–271.

<https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>

Polo Sánchez, M. T., & López Justicia, M. D. (2014). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11346>

- Prieto Jiménez, D. E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 325-345.
- Real Decreto Legislativo 1/2013. (2013). *de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. BOE, núm. 289, de 03/12/2013.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M.A., Moreno-Murcia, J.A. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): a two-component scale in spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75-87.
- Reina, R. (2017). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 55. <https://doi.org/10.25115/psye.v6i1.508>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011a). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243–248. <https://doi.org/10.1097/mrr.0b013e3283487f49>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011b). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243–248. <https://doi.org/10.1097/mrr.0b013e3283487f49>

- Riera, M. C. (2000). *Alumnos con discapacidades en las clases de EF convencionales*. revista digital. <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes>
- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el deporte*, 83-114.
- Romanach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*. Published.
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*. Published.
- Rubio, N. M. (2020). *Psicología y Mente*. Un repaso a las principales formas de diversidad funcional y sus distintas maneras de expresarse. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/salud/tipos-de-diversidad-funcional>
- Salavera Bordás, C., Puyuelo, M., Tricás, J. M., & Lucha, O. (2010). Comorbilidad de trastornos de personalidad: estudio en personas sin hogar. *Universitas Psychologica*, 9(2), 457–468. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-2.ctpe>
- Sanchez, P. A. (2003). *Educacion Inclusiva: Una Escuela Para To*. Aljibe.
- Santana Cansado, P., Garoz Puerta, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte*, vol. 13 - número 49 - ISSN: 1577-0354.
- Solís García, P., & Borja González, V. (2020). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos*, 39, 7–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>

- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion Understood From the Perspectives of Children With Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- Toboso Martín, M., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Gómez de Esteban, C., Vázquez Ferreira, M.A., Villa Fernández, N (2012) *Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas*. Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico, 6 (1). pp. 279-295. ISSN 1887-3898
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia.
- Valsera Prieto, R., López Ramos, V. M., & Ruiz Fernández, M. I. (2008). Las actitudes hacia las personas con discapacidad y su influencia en situaciones de vulnerabilidad social. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia*.
- Velázquez, J., Maldonado, A(2004). Las actitudes y su evaluación en E.F. *La evaluación en E.F. Investigación y práctica en el ámbito escolar.*, (pp. 169-202). Barcelona: Graó.
- Velázquez Buendía, R y cols . (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, n. 344, septiembre-diciembre; , 447-467.
- Verdugo, Crespo y Campo. (2013). Clasificación de la discapacidad. En *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (págs. 43-60). Salamanca: Amarú ediciones.
- Verdugo, M. S. (2013). Discapacidad e Inclusión: manual para la docencia. *Estudios sobre educación* , VOL. 27 / 243-245.
- World Health Organization. (2016, 21 septiembre). *Discapacidades*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Anexos.

ANEXO 1

Cuestionario para profesores, tomado de Díaz del Cueto (2009); Escala de percepción de competencia docente en educación física en la atención a las personas con diversidad funcional.

1.- Es usted: Hombre Mujer

2.- Años de experiencia docente con grupos de clase que contemplan alumnado con discapacidad: Entre 0-5 Entre 6-10 11 o más

3.- Imparte docencia a grupos de alumnado que contemplan alguna discapacidad:

Sí No 4.- y las discapacidades son: Física Sensorial Cognitiva

GRADO DE ACUERDO: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = SUFICIENTE; 4 = BASTANTE; 5 = MUY

| | |
|--|--|
| 1.- Puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que vaya a utilizar. | |
| 2.- Soy capaz de tener en cuenta las características del alumnado y sus necesidades formativas a la hora de diseñar las tareas de clase. | |
| 3.- Me siento capaz de utilizar contenidos diversos para desarrollar las mismas capacidades en los estudiantes en función de sus características. | |
| 4.- Soy capaz de diseñar tareas adaptadas, que permitan distintos niveles de realización, atendiendo a la diversidad del alumnado. | |
| 5.- Me siento competente para observar y tomar decisiones en función de lo que está sucediendo en la clase. | |
| 6.- Me siento preparado para utilizar en las clases tareas que permiten que todas las alumnas y alumnos se sienten motivados hacia la actividad. | |
| 7.- Soy capaz de disponer de suficientes recursos para propiciar aprendizajes en el alumnado. | |
| 8.- Me considero competente para lograr que el alumnado encuentre utilidad a las enseñanzas. | |
| 9.- Gracias a mis habilidades como docente puedo estimular o incentivar a todo el alumnado de forma que se implique en los aprendizajes. | |
| 10.- Me siento competente para reducir al máximo la posible implicación de las discapacidades y focalizar en mayor medida en las capacidades del alumnado. | |
| 11.- Si se presenta una situación difícil con uno o varios estudiantes, soy capaz de encontrar la forma de resolver dicha situación. | |

| | |
|--|--|
| 12.- Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en las clases sin que surjan conflictos importantes. | |
| 13.- Cuando me encuentro con alguna dificultad en el desarrollo de la clase, permanezco tranquilo porque sé que puedo resolverlo. | |
| 14.- Gracias a mis recursos puedo establecer una relación cordial con los padres de las alumnas y alumnos cuando les solicito o solicitan información, e impulsar su participación en el aprendizaje de sus hijas e hijos. | |
| 15.- Me siento competente para coordinarme de forma eficaz con otros profesionales del centro | |
| 16.- Me siento capaz de hacer sugerencias a la dirección del centro que pueden ser útiles, logrando con ello un mayor conocimiento en cuanto a mis necesidades de recursos. | |
| 17.- Me siento capacitado para adaptar la programación del curso y/o las sesiones, si fuese realmente necesario, para así poder implicar en mayor medida a todo el alumnado. | |
| 18.- Estoy convencido de que puedo empezar las clases con tranquilidad, ya que el dominio de la asignatura me aporta suficiente seguridad. | |
| 19.- Estoy capacitado para diseñar diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje para tratar de lograr los objetivos programados. | |
| 20.- Siento que soy un docente hábil para modificar sobre la marcha una tarea y adaptarla así a las circunstancias concretas del momento. | |
| 21.- Me siento capaz de diseñar tareas de evaluación que cumplan con la función formativa para las alumnas y alumnos. | |
| 22.- Estoy capacitado para presentar con claridad y precisión las diversas tareas de enseñanza | |
| 23.- Puedo anticipar los posibles errores en la realización de una determinada situación de enseñanza y, por tanto, pensar en alternativas | |
| 24.- Soy capaz de valorar mi propia práctica de enseñanza de forma crítica y elaborar un juicio razonado sobre su calidad | |
| 25.- Estoy capacitado para valorar si las tareas de enseñanza son adecuadas para alcanzar los logros de aprendizaje expresados en objetivos y contenidos. | |
| 26.- Soy capaz de organizar a las alumnas y alumnos en el menor tiempo posible para realizar tareas de aprendizaje. | |
| 27.- Estoy plenamente convencido de mis capacidades docentes como profesora o profesor de EF para atender al alumnado con discapacidad que está en mi grupo de clase. | |
| 28.- Estoy capacitado para que la asistencia de alumnado con discapacidad no repercute significativamente en los aprendizajes del alumnado que no presentan discapacidad diagnosticada. | |

¿Cuáles considera que son sus necesidades más urgentes para poder atender con mayor calidad al alumnado? Por favor, valórelas y coméntelas brevemente:

(1 = Ninguna necesidad; 2 = Poca necesidad; 3 = Alguna necesidad; 4 = Bastante necesidad; 5 = Mucha necesidad)

- Necesidades de formación específica en el ámbito de la atención a alumnado con discapacidad.
- Necesidades de disposición de materiales y recursos específicos.
- Necesidades de coordinación con otros profesionales.
- Necesidades de profesorado de apoyo durante las clases.

ANEXO 2.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS, FACILITADO POR REINA VAÍLLO (2019)

Fecha Nacimiento: ____/____/____ Edad: ____ Género: MUJER HOMBRE

-¿Tienes un familiar o amigo/a cercano con discapacidad?: SI NO

-¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en tu clase? SI NO

-¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en tu clase de EF? SI NO

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| ¿Cómo te consideras de competitivo/a? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ¿Cuál crees que es tú nivel de habilidad en deporte? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Las informaciones que vas a encontrar a continuación manifiestan ideas, opiniones y creencias acerca de las personas con discapacidad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, buenas o malas, sino que debes valorar tu opinión sobre las mismas. En las siguientes situaciones con personas con discapacidad...

1 = Totalmente en desacuerdo -----> 5 = Totalmente de Acuerdo

1 2 3 4 5

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Pienso que las personas con discapacidad tienen mayores dificultades que el resto de personas para conseguir los mismos logros personales y/o profesionales. | | | | | |
| 2 | Las personas con discapacidad no pueden adaptar a un entorno o actividad competitiva. | | | | | |
| 7 | Pienso que destacaría en una actividad física o deportiva si participo con personas con discapacidad. | | | | | |
| 9 | Las personas con ceguera siempre han de llevar un guía que los acompañe de un lado para otro. | | | | | |
| 10 | Un alumno/a con discapacidad entorpece el ritmo de los demás compañeros/as en clase de Educación Física. | | | | | |
| 16 | No me gustaría que el profesor me dijera que tengo que ayudar a un compañero con discapacidad. | | | | | |
| 17 | Prefiero no relacionarme con personas con discapacidad. | | | | | |
| 18 | Si tuviera un familiar con discapacidad no lo comentaría con otras personas. | | | | | |
| 19 | Evitaría sentarme en clase con un compañero/a con discapacidad. | | | | | |
| 20 | Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad. | | | | | |
| 21 | No iría como voluntario/a en un campamento para personas con discapacidad, donde tuviera que estar asistiendo en las duchas, comidas, etc. | | | | | |
| 22 | Si llegara a tener una discapacidad, mi estilo de vida cambiaría por completo. | | | | | |
| 24 | Las personas con discapacidad son menos inteligentes que las demás personas. | | | | | |
| 25 | En general, las personas con discapacidad son menos sociables. | | | | | |
| 32 | Me sentiría sin ganas de vivir si me quedara en una silla de ruedas por accidente o enfermedad. | | | | | |

¡Muchas gracias por tu colaboración!

