



Universidad de Castilla-La Mancha

Facultad de Educación de Cuenca

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música

## **SENSIBILIZACIÓN HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS PARA-DEPORTES:**

EN BUSCA DE LA PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA

## **SENSITIZATION TOWARD PEOPLE WITH DISABILITIES THROUGH PHYSICAL EDUCATION AND PARA-SPORTS:**

IN SEARCH OF THE PROMOTION OF AN INCLUSIVE AND EQUITABLE EDUCATION

### **TESIS DOCTORAL**

Doctorado en Investigación en Humanidades, Artes y Educación

### **AUTOR**

D. ALBERTO PÉREZ TORRALBA

### **DIRECTORES**

Dr. D. Sixto González Víllora

Universidad de Castilla-La Mancha

Dr. D. Raúl Reina Vaillo

Universidad Miguel Hernández de Elche

○ Cuenca, noviembre 2022











Universidad de Castilla-La Mancha

Facultad de Educación de Cuenca

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música

## **SENSIBILIZACIÓN HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS PARA-DEPORTES:**

EN BUSCA DE LA PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA

## **SENSITIZATION TOWARD PEOPLE WITH DISABILITIES THROUGH PHYSICAL EDUCATION AND PARA-SPORTS:**

IN SEARCH OF THE PROMOTION OF AN INCLUSIVE AND EQUITABLE EDUCATION

### **TESIS DOCTORAL**

Doctorado en Investigación en Humanidades, Artes y Educación

### **AUTOR**

D. ALBERTO PÉREZ TORRALBA

### **DIRECTORES**

Dr. D. Sixto González Víllora  
Universidad de Castilla-La Mancha

Dr. D. Raúl Reina Vaillo  
Universidad Miguel Hernández de Elche

● Cuenca, noviembre 2022



*Nota:* Imágenes de la portada y contraportada extraídas de Freepik (autores pch.vector y upkiyak).

*“¿Cuánto vales tú como persona?  $(C + H) \times A$ .*

*¿Qué es la C? Conocimientos.*

*¿Qué es la H? Habilidad.*

*Para todo en la vida hacen falta conocimientos. Para poner una cerveza hacen falta conocimientos, para trabajar como financiero hace falta un conocimiento y para ser presidente del Parlamento hace falta un conocimiento.*

*Luego viene la H.*

*Para todo en la vida la habilidad, la experiencia, cuenta, ¡y mucho!*

*Y luego viene la Actitud.*

*¿Qué es lo importante de la fórmula?*

*Lo importante de la fórmula es que la C suma, la H suma, pero la A multiplica”.*

*(Victor Küppers)*

A todas las personas valientes que se atreven a perseguir sus sueños.





## **Requisitos para la obtención de la Mención de Doctorado Internacional**

La presente tesis doctoral opta a la Mención de Doctorado Internacional tras cumplir con todos los requisitos que establece la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- a) *Durante el periodo de formación necesario para la obtención del título de doctor, el doctorando haya realizado una estancia mínima de tres meses fuera de España en una institución de enseñanza superior o centro de investigación de prestigio, cursando estudios o realizando trabajos de investigación.*

Se han realizado dos estancias predoctorales de investigación en Estados Unidos. La primera del 31-01-2019 al 01-05-2019 en James Madison University (Harrisonburg, Virginia). La segunda del 01-04-2021 al 01-07-2021 en University of Wisconsin-Madison (Madison, Wisconsin), con una financiación de 5.760€ obtenida en la convocatoria de máxima concurrencia competitiva de Ayudas a la movilidad para estancias breves y traslados temporales para beneficiarios del programa de Formación del Profesorado Universitario, publicadas por el Ministerio de Universidades en la Orden de 24 de noviembre de 2020 (referencia EST21/00564).

- b) *Que parte de la tesis doctoral, al menos el resumen y las conclusiones, se haya redactado y sea presentada en una de las lenguas habituales para la comunicación científica en su campo de conocimiento, distinta a cualquiera de las lenguas oficiales en España.*

La tesis incluye un resumen en español y un *abstract* en inglés, así como la exposición íntegra en inglés del *Capítulo 8: Conclusions, pedagogical implications, limitations and future research*. Las conclusiones finales de la tesis doctoral serán defendidas por el doctorando en inglés.

- c) *Que la tesis haya sido informada por un mínimo de dos expertos doctores pertenecientes a alguna institución de educación superior o instituto de investigación no española.*

Los dos expertos doctores de Universidades no españolas a los que ha sido informada esta tesis doctoral son: 1) la profesora Dra. Aija Klavina, de

Latvian Academy of Sport Education (Science Department) y de Lithuanian Sports University (Adapted Physical Activity Lab); y 2) el professor Dr. Luis Columna, de University of Wisconsin-Madison (School of Education).

*d) Que al menos un experto perteneciente a alguna institución de educación superior o centro de investigación no española, con el título de doctor, y distinto del responsable de la estancia mencionada en el apartado a), haya formado parte del tribunal evaluador de la tesis.*

Además de ejercer como evaluadora externa, la profesora Dra. Aija Klavina (Latvian Academy of Sport Education y Lithuanian Sports University) formará parte del tribunal evaluador de esta tesis doctoral.

### **Uso de lenguaje inclusivo**

Para la realización de esta tesis doctoral se ha utilizado en su gran mayoría palabras comunes que hacen referencia a las personas independientemente de su sexo. No obstante, y con el único fin de evitar reiteraciones y facilitar la fluidez en la lectura y la comprensión del texto, en algunas ocasiones se ha empleado el masculino genérico para referirse indistintamente a las personas de ambos sexos, sin intención de que esta práctica suponga discriminación sexista alguna.

## **Agradecimientos**

Son tantas y tantas las veces que me he imaginado escribiendo estos agradecimientos, que cuando he tenido que redactarlos he necesitado diferentes momentos para la reflexión. Quiero resaltar que es imposible mencionar de forma específica a todas y cada una de las personas que han contribuido de una u otra manera a que esta tesis doctoral sea una realidad. Pese a ello, me dispongo a enumerar mis más sinceros agradecimientos, siendo consciente de que todo lo que estas personas me han aportado a nivel personal y profesional, jamás podré agradecerérselo en la medida que ellos realmente lo merecen.

### ***A mi madre Conchi, a mi padre Antonio y a mi hermano Eduardo.***

Todo lo que llegue a conseguir en esta vida, será siempre gracias a vosotros. No puedo sentirme más orgulloso de formar parte de esta familia. Gracias por la educación y los valores que me habéis inculcado desde pequeño. Gracias por respetar todas y cada una de mis decisiones (aún sin entenderlas en ciertas ocasiones) y por ofrecermelo todo para poder llegar a estar aquí, presentando una tesis doctoral. Espero de todo corazón que os sintáis orgullosos de mí y que consideréis esta tesis doctoral tan vuestra como mía, porque así lo es.

***A mi compañera de vida, mi querida Marta.*** Todo este tiempo lo hemos recorrido juntos, siempre juntos. Tú has visto mi dedicación y esfuerzo día tras día durante todos estos años, ¡por fin lo hemos conseguido! Qué afortunado soy de tener a una persona como tú a mi lado, demostrándome una confianza ciega en mí desde hace ya muchos años. El amor y la pasión por la Educación es una de las tantas cosas que nos unen. Se cierra una etapa y la incertidumbre sobre lo que vendrá tú mejor que nadie sabes que está ahí, pero, venga lo que venga, lo más importante seguirá siendo que lo viviremos juntos.

***A mis compañeros y amigos del laboratorio de investigación e innovación educativa de la Facultad de Educación de Cuenca. A mis “pelandres” de “la cuadrilla”: Irene, Eva, Carlos, Juan Vicente, Jacob y Mercedes.*** He pensado tantas veces en vuestro agradecimiento que, a la hora de la verdad, me siguen sin salir las palabras precisas (y bien sabéis vosotros

que ser concreto y conciso es una de mis pocas virtudes). Estos años sin vosotros jamás hubiesen tenido sentido. Habéis sido un apoyo imprescindible para mí y vais a estar siempre en todos los recuerdos que me acompañarán de esta etapa tan intensa. Sois todos unos profesionales increíbles, aprender de vosotros día tras día ha sido un auténtico privilegio que me ha permitido crecer de forma incalculable. Os deseo de todo corazón que en vuestros futuros profesionales os encontréis con gente que os valore como de verdad os merecéis. Ojalá que, en algún momento, alguno o varios de vosotros pueda convertirse, de verdad, en un profesor universitario de la Facultad de Educación de Cuenca, nuestra Facultad. Sabéis que no va a ser fácil, pero muy poca gente se merece poder cumplir ese sueño tanto como vosotros. Si me permitís un último consejo, recordad siempre que nuestro grupo de doctorandos nunca fue especial por la calidad de sus publicaciones (por muy buenas que puedan ser), sino por los valores que decidimos que sustentasen nuestro equipo y que nunca deberíamos perder.

**A Alejandro y Pilar.** Recuerdo de Alejandro su ayuda absolutamente desinteresada cuando estaba realizando mi Trabajo de Fin de Máster. Hoy en día, aún valoro más todo lo que me ayudaste en mis primeros pasos con la investigación cuantitativa y sus programas estadísticos. Vas a ser lo que tú quieras llegar a ser. No sé cuánto tiempo te va a costar, ni cómo de difícil será tu camino, pero hay muy pocas personas que tengan ese “control de lo controlable” que tú tienes. A ti Pilar te conocí más tarde, pero en esta última etapa de mi Doctorado has sido otra de las personas importantes que ha aportado su granito de arena, muchas gracias. Nunca dejes de ser tan divertida como eres, ni de hacer reír a las personas con cualquiera de “tus grandes hazañas”.

**A mi amigo Alejandro Almagro.** Tengo que reconocerte que fue difícil comenzar esta etapa de mi formación académica sin tenerte al lado. Cuatro años de Grado y uno de Máster nos hicieron ser mucho más que compañeros de clase. Nuestros caminos profesionales se separaron, pero, aunque tú no lo sepas, yo siempre te tuve presente durante estos años de Doctorado. Mi vida en la Facultad de Educación de Cuenca jamás hubiese sido

lo mismo sin haber compartido tantos y tantos momentos contigo. Tú también formas parte de esta tesis doctoral.

**A mi amigo Víctor Soriano.** Es imposible tener un corazón más noble que el tuyo, siempre predispuesto a ayudar en todo lo que haga falta y cuando sea necesario, sin pedir nunca nada a cambio. Tu nivel C2 de inglés está muy bien, pero es una nimiedad si lo comparamos con tu valor humano. Tú eres otro de los que siempre ha confiado en mí y siempre ha creído que puedo conseguir cualquier objetivo que me proponga. Vamos pues a sumar este gran objetivo, del que por supuesto tú también formas parte

**To Cathy McKay, Ryan and Cap.** Since February 2019, you are (and will be forever) part of my life. My first time outside of Europe, doing a research stay in the United States of America with as much excitement as uncertainty. That experience changed my life forever, personally and academically. You may not know it, but those three months were the most important academic experience of my life. Because of this, two years later I decided to do a second research stay, again in the United States. I do not forget everybody who helped me in one way or another to make it unforgettable. In a very special way, I would like to show my eternal gratitude to **Felix Wang**. Infinite thanks for always being by my side, helping me when I needed it. I should admit that I usually remember our “clásicos” in your office at the Center for Global Engagement.

**A Luis Columna, Mauricio, Leonardo, Rita y a todas las chicas del Promotion of Health, Equity and Adapted Physical Activity (PHEAPA) Lab.** Recuerdo Luis cuando me dijiste antes de llegar a Madison que tu objetivo principal era conseguir que mi segunda estancia de investigación estuviese al nivel de la primera. ¡Qué difícil lo tenías y cómo te empeñaste en conseguir lo que me habías prometido! Eres un investigador excelente y ser parte de tu grupo de investigación me ha hecho aprender muchísimas cosas. Millones de gracias, por vuestra excelente acogida y por ser parte de una de las experiencias más bonitas de toda mi vida. Durante mi Doctorado, trabajar y compartir experiencias con gente como tú es una de las cosas más valiosas que me llevo conmigo para siempre.

**A Jaime Romero.** Para mí eres un referente profesional desde el primer día que te conocí. Qué pocas personas conozco que estén tan implicadas como tú lo estás con la mejora de la Educación y la promoción de la actividad física y el deporte. Nuestra amistad es ya para siempre y me siento un privilegiado por ello. Siempre he tenido claro que para mejorar en esta vida es necesario tener cerca a personas que te aporten y que sean mejores que tú, por eso espero que me permitas seguir a tu lado durante muchos años más. Trabajar a tu lado y ser parte de tu equipo ha sido siempre una gran responsabilidad, pero te aseguro que siempre he dado lo mejor de mí, porque eso es lo mínimo que tú mereces. Te aviso de una cosa: tengo tanto todavía que aprender de ti, que pienso “exprimirte” al máximo. **Al Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Ciudad Encantada”,** porque más allá de la especial relevancia de Jaime, este centro educativo ha sido muy importante para mi formación profesional y siempre tendrá un lugar muy especial para mí.

**Al Centro Rural de Innovación Educativa de Cuenca (CRIEC) y a todos los que forman parte del mismo, especialmente a David, Esther, Gema, Jose, Juan Carlos, Marcus, Nacho y Sonia.** Me empeñé en rodearme de los mejores, por eso nuestros caminos tuvieron que cruzarse. Siete meses de intervención con kilómetros y kilómetros a las espaldas, pero... ¡cómo mereció la pena! Es incalculable todo el aprendizaje que me llevo tras haberos conocido, no os lo podéis ni imaginar. Auténticos referentes de la Educación y unas personas inmejorables. Vosotros sois los que mejoráis la Educación día tras día en vuestras realidades educativas, gracias por vuestra generosidad en permitirme ser parte de vuestro equipo como uno más desde el primer momento. Ojalá volvámos a coincidir.

**A todos y cada uno de los alumnos y alumnas con los que tuve la gran suerte de haber podido trabajar, a los investigadores e investigadoras que me permitieron aprender de su gran trabajo y a todas las personas que colaboraron desinteresadamente en las investigaciones de esta tesis.** Especialmente al alumnado de Educación Primaria y Secundaria y a las personas con discapacidad que han formado parte y colaborado en las diversas intervenciones de esta tesis doctoral (mención especial para **Nerea y Jorge**). Contar con la ayuda de deportistas

con discapacidad profesionales de España (Selección Nacional de fútbol para amputados) y de Estados Unidos (deportistas paralímpicos) ha sido un auténtico privilegio. También quiero recordar al estudiantado universitario al que he podido impartir docencia gracias a mi contrato predoctoral. Mi pasión es la Educación y esta solo tiene sentido gracias a todos vosotros. Espero de corazón haber aportado un granito de arena positivo en vuestros aprendizajes y desarrollos. Os aseguro que vosotros me habéis enseñado infinidad de cosas a mí. Muchísimas gracias, todos vosotros sois los verdaderos protagonistas de esta tesis doctoral.

***A todo el resto de mis seres queridos, familiares y amigos, que pese a no ser nombrados específicamente también forman parte de esta tesis doctoral.***

***A la Universidad de Castilla-La Mancha, la Excelentísima Diputación Provincial de Cuenca (referencia DIPUCU-2018), el antiguo Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, actualmente denominado Ministerio de Universidades (referencia FPU18/04769),*** por financiar en diferentes momentos esta tesis doctoral, permitiendo realizar todas las actividades formativas que se consideraban necesarias para contribuir significativamente a la mejora en la calidad de mi proceso formativo como doctorando y, por ende, de la tesis doctoral. Al contrario de lo que muchas veces se cree, realizar una tesis en una Universidad Pública no implica recibir una financiación per se, por lo que me he sentido privilegiado y afortunado de haber podido recibir financiación prácticamente durante todos los años que ha durado mi etapa predoctoral.

***A Raúl, codirector de tesis.*** No sé muy bien por qué decidiste ayudar a aquel estudiante de Máster al que apenas conocías, pero aquello fue el comienzo de algo muy importante para mí. Me bastó escucharte en una de tus ponencias en Cuenca para saber que quería y necesitaba tener a una persona como tú a mi lado. No voy a ser yo quien descubra tu excelentísima profesionalidad, pues para muchas personas, entre las que por supuesto me incluyo, eres uno de los referentes a nivel nacional e internacional de la promoción de inclusión educativa desde la Educación Física y los deportes paralímpicos. Sin embargo, quiero dejarte claro que entre todas las muchas

cosas que me has enseñado en estos años, me quedo por encima de todo con el trabajo honesto y el hacer las cosas con el sentido que deben tener, aunque a veces quisiéramos que fuesen de otra manera. Muchísimas gracias por todo Raúl, espero haber estado a la altura y que te sientas orgullo tanto del proceso como del resultado final de esta tesis doctoral.

**A Sixto, director de tesis.** Siempre digo que la investigación no es una pasión que yo descubrí, sino más bien lo contrario, la investigación me descubrió a mí. Sixto, eres la primera persona que vio en mí un potencial para dedicarme a la investigación. Recuerdo aquella charla en el pabellón de la Universidad en la que me animaste a hacer el Máster de Investigación e Innovación Educativa porque creías que tenía un gran perfil para ello (ahora ya sé que aquello solo era un cebo para lo que vendría después). Nuestra relación tras todos estos años va mucho más allá del profesor-alumno o del director-doctorando. Me gustaría agradecerte especialmente tu plena confianza en mí, la paciencia en los momentos más difíciles y el respeto a las decisiones personales que iba tomando durante el proceso. Son muchas las tesis que has dirigido y aún más las que te quedan por dirigir, pero lo que yo quiero que recuerdes de esta tesis y de mí es que, pese a los muchos errores que haya podido cometer, siempre actúe con honestidad y compañerismo.

**A la Facultad de Educación de Cuenca.** En último lugar, pero no por ello menos importante. El sitio que me ha visto crecer académicamente desde que llegué aquel septiembre del año 2012. Han pasado 10 años desde entonces (¡qué pronto se dice!) y puedo asegurar que la persona que entró, no es la misma que ahora sale. Los principios éticos y los valores morales que mi familia me ha inculcado, siempre me han acompañado y guiado a lo largo de todo el proceso, pero hoy soy lo que soy a nivel académico y profesional gracias a esta Facultad, la Facultad de mi ciudad. Durante estos años he pasado como estudiante de Grado, de Máster y de Doctorado, hasta llegar a la figura de Personal Docente e Investigador en formación. Un sinfín de experiencias y aprendizajes a lo largo de estos años que me sería imposible poder resumir, pero que me acompañarán por el resto de mi vida. Estos tres últimos años trabajando e impartiendo docencia en la Facultad es algo que jamás imaginaría conseguir cuando llegué hace 10 años, pero que al mismo



tiempo refleja muy bien mi filosofía de vida: "con trabajo y esfuerzo nadie te garantiza nada, pero siempre vas a estar más cerca de cumplir tus sueños". Ahora sí, ha llegado el momento. Me despido de una Facultad que siento parte de mí con la sincera esperanza de algún día poder reencontrarnos de nuevo. Ojalá sea pronto y pueda devolver a esta Facultad todo lo que ella me ha dado a mí. Eternamente agradecido.



# ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	23
ÍNDICE DE TABLAS	24
ÍNDICE DE FIGURAS	25
RESUMEN	27
ÁBSTRACT	31
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	<b>35</b>
1.1. Esquema general de la tesis doctoral	37
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	<b>41</b>
2.1. El derecho a una educación inclusiva y equitativa	43
2.1.1. Las personas con discapacidad y la Educación Física	51
2.1.2. Las personas con discapacidad y el deporte	63
2.1.2.1. Deporte adaptado	68
2.1.2.2. Deporte paralímpico	69
2.1.2.3. Para-deporte	73
2.1.2.4. Deporte inclusivo	75
2.2. Teorías que sustentan el desarrollo de la tesis doctoral	78
2.2.1. Teoría de la autodeterminación	78
2.2.2. Teoría de la acción razonada	86
2.2.3. Teoría del comportamiento planificado	89
2.2.4. Teoría del contacto	95

2.3. Programas para la promoción de inclusión educativa a través de la Educación Física y los para-deportes.	100
2.3.1. Incluye-T	100
2.3.2. <i>Paralympic School Day</i>	108
2.3.3. <i>Paralympic Skill Lab</i>	110
2.3.4. Deporte Inclusivo en la Escuela	115

### **CAPÍTULO 3: OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y ENMARCACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL** 123

3.1. Objetivos generales de la tesis doctoral	125
3.2. Relación entre los artículos de la tesis doctoral	126
3.3. Enmarcación de la tesis en el proceso formativo	127

### **CAPÍTULO 4: ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN 1** 131

Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., y González-Víllora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455-468.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>

### **CAPÍTULO 5: ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN 2** 135

Pérez-Torralba, A., Reina, R., McKay, C., y González-Víllora, S. (en revisión). Effects of three para-football interventions on the attitudes towards inclusion and basic psychological needs of physical education students. *International Journal of Inclusive Education*.

**CAPÍTULO 6: ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN 3** **141**

Reina, R., Haegele, J. A., Pérez-Torralba, A., Carbonell-Hernández, L., y Roldán, A. (2021). The influence of a teacher-designed and –implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837-853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>

**CAPÍTULO 7: ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN 4** **145**

McKay, C., Haegele, J. A., y Pérez-Torralba, A. (2022). ‘My perspective has changed on an entire group of people’: undergraduate students’ experiences with the Paralympic Skill Lab. *Sport, Education and Society*, 27(8), 946-959. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1949702>

**CAPÍTULO 8: CONCLUSIONS, PEDAGOGICAL IMPLICATIONS, LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH** **149**

- 8.1. Conclusions 151
- 8.2. Pedagogical implications 153
- 8.3. Limitations and future research 154

**CAPÍTULO 9: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** **157****CAPÍTULO 10: APÉNDICES** **201**



## ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

<b>COVID-19</b>	Enfermedad causada por el coronavirus conocido como SARS-CoV-2, de la cual se tiene por primera vez constancia en diciembre de 2019
<b>DIE</b>	Programa Deporte Inclusivo en la Escuela
<b>EF</b>	Educación Física
<b>FPU</b>	Formación de Profesorado Universitario
<b>IPC</b>	International Paralympic Committee
<b>NPB</b>	Necesidades Psicológicas Básicas
<b>ODS</b>	Objetivos de Desarrollo Sostenible
<b>PSD</b>	<i>Paralympic School Day</i>
<b>PSL</b>	<i>Paralympic Skill Lab</i>
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.** Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo según el tipo de necesidad y el nivel educativo en el que están escolarizados (curso 2018/2019).
- Tabla 2.** Escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales según la causa de la necesidad y el tipo de centro según titularidad/financiación.
- Tabla 3.** Licencias federadas y clubes deportivos de las federaciones españolas existentes de deportes para personas con discapacidad en el año 2020.
- Tabla 4.** Criterios para que una necesidad psicológica sea considerada una necesidad básica.
- Tabla 5.** Estructura y contenido del programa Incluye-T.
- Tabla 6.** Modalidades del programa DIE.



## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 postulados por la Organización de las Naciones Unidas en el año 2016.
- Figura 2.** Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y alumnado con necesidades educativas especiales.
- Figura 3.** Procesos inclusivos según la funcionalidad de las personas.
- Figura 4.** Lista de las 10 deficiencias elegibles establecidas por el Código de clasificación de los deportistas paralímpicos.
- Figura 5.** Lista de los deportes paralímpicos de verano incluidos en el programa oficial de los Juegos Paralímpicos de Tokio 2020.
- Figura 6.** Lista de los deportes paralímpicos de invierno incluidos en el programa oficial de los Juegos Paralímpicos de Pekín 2022.
- Figura 7.** Derechos elementales para la verdadera participación activa e inclusiva de las personas en las actividades físicas y los deportes.
- Figura 8.** La macroteoría de la autodeterminación y sus seis microteorías.
- Figura 9.** Diagrama estructural de la teoría de la acción razonada.
- Figura 10.** Diagrama estructural de la teoría del comportamiento planificado.
- Figura 11.** La teoría del contacto: componentes y variables que condicionan el proceso.
- Figura 12.** Principales elementos que el docente de EF puede adaptar para promover la inclusión educativa en sus clases.
- Figura 13.** Contenido de las sesiones prácticas que se incluyen en la guía del programa Incluye-T agrupadas en función de la discapacidad.
- Figura 14.** Deportes paralímpicos de los que se incluye una infografía dentro de la guía del programa Incluye-T.
- Figura 15.** Deportes del programa educativo DIE.
- Figura 16.** Relación y estructura de los cuatro artículos de investigación que conforman la presente tesis doctoral por compendio.



## Resumen

*Introducción.* La discapacidad, como cualquier otro factor individual, no debe percibirse como una barrera, sino como una oportunidad de enriquecimiento a nivel educativo y social. Cualquier docente, sin excepción, va a tener en sus aulas un alumnado heterogéneo, con necesidades educativas diferentes entre sí. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe responder de la forma más eficaz posible a esas necesidades educativas, también cuando dichas necesidades vienen derivadas de una condición de discapacidad. En este sentido, la formación docente de calidad y las evidencias científicas que ofrecen las investigaciones educativas son medios necesarios para promover un proceso educativo más inclusivo y equitativo para todo el alumnado, con y sin discapacidad.

*Objetivos.* Esta tesis doctoral tiene cuatro objetivos generales: 1) Promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad en alumnado de diferentes etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación universitaria); 2) Mejorar la formación de docentes de Educación Física (EF en adelante) para que aumenten su autoeficacia percibida y puedan diseñar e implementar intervenciones educativas inclusivas efectivas; 3) Ampliar la línea de investigación de sensibilización hacia la discapacidad y promoción de la inclusión educativa desde el área de EF buscando relaciones entre las actitudes y nuevas variables como las necesidades psicológicas básicas; y 4) Fomentar la práctica y el conocimiento de los para-deportes como un medio idóneo para contribuir al desarrollo integral del alumnado desde el área de EF.

*Método.* Los cuatro artículos de investigación que conforman esta tesis por compendio, los cuales detallan sus propios objetivos específicos, contribuyen a la consecución de los objetivos generales de la tesis. Los artículos de investigación (1), (2) y (3) utilizan una metodología de investigación cuantitativa, y el artículo de investigación (4) emplea una metodología cualitativa.

(1) Se evaluó mediante la administración de dos cuestionarios el efecto de una intervención de siete sesiones de 45 minutos, basada en el conocimiento y la práctica de dos para-deportes como la boccia y el goalball, en las actitudes hacia las personas con discapacidad física y visual. También se exploró el efecto del contacto previo del alumnado con personas con discapacidad en dichas actitudes al inicio del estudio. La investigación tiene una muestra de 88 estudiantes de 6º de Educación Primaria de un colegio público: un grupo control de 45 estudiantes (30 niñas y 15 niños) y un grupo intervención con 43 estudiantes (23 niñas y 20 niños). La intervención incluye la facilitación de información, el tratamiento con material multimedia y la simulación de discapacidad visual y física. El efecto de la intervención se evaluó tanto a corto plazo (tras terminar la intervención) como a largo plazo (cinco semanas después de haber finalizado).

(2) En este estudio intragrupal, un total de 908 estudiantes (612 de Educación Primaria y 296 de Secundaria) fueron asignados aleatoriamente en tres grupos. Cada uno de los grupos realizó una intervención en una única sesión de 90 minutos basada en: para-fútbol para personas con discapacidad visual sin contacto con personas con discapacidad (165 niñas y 171 niños), para-fútbol para personas con amputación de un miembro inferior con contacto indirecto con para-deportistas profesionales (145 chicas y 134 chicos) y para-fútbol para personas con discapacidad auditiva con contacto directo con personas con discapacidad auditiva (152 niñas y 141 niños). Todas las intervenciones incluyen una breve introducción (20 minutos) en la que se facilita información y se trabaja con material multimedia, una práctica del para-deporte (60 minutos) y una reflexión final grupal (10 minutos). Tres cuestionarios evaluaron el impacto de las tres intervenciones en las actitudes del alumnado hacia las personas con discapacidad y en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia y relación), incluyendo la novedad como una potencial cuarta necesidad psicológica básica. Además, se explora por primera vez la posible relación entre actitudes hacia la discapacidad y la satisfacción de las cuatro necesidades psicológicas básicas.

(3) En esta investigación, 56 docentes de EF realizaron la formación presencial del programa Incluye-T, con una duración de seis sesiones de tres horas cada una de ellas. Después de la formación recibida y con la supervisión de expertos, los docentes diseñaron e implementaron en sus contextos educativos sus propias intervenciones, decidiendo promover la inclusión de alumnado con discapacidad física (13 docentes lo eligieron con una muestra de 241 estudiantes), visual (24 docentes, 447 estudiantes) o ambas discapacidades (19 docentes, 417 estudiantes). Las intervenciones se realizaron en las clases de EF, con una duración entre dos y cuatro sesiones, utilizan la simulación de discapacidad y requieren de material poco costoso y habitual en los centros educativos. Para un total de 1.105 estudiantes de Educación Secundaria (531 niñas y 574 niños) se evalúa mediante un cuestionario el efecto de las intervenciones realizadas por los docentes en el cambio de actitudes de su alumnado hacia las personas con discapacidad. También se analiza la influencia de variables demográficas (p.e., contacto previo con personas con discapacidad o participación anterior en actividades deportivas inclusivas) antes y después de las intervenciones.

(4) Mediante una metodología de investigación cualitativa, analizando reflexiones personales escritas y entrevistas grupales, se explora el efecto del *Paralympic Skill Lab* (PSL en adelante) en el cambio de actitudes y percepciones hacia las personas con discapacidad y el deporte inclusivo para un grupo de 35 estudiantes universitarios (23 niñas y 12 niños). El PSL, con una duración de dos sesiones de 75 minutos cada una, incluye la visualización de material multimedia, reflexiones grupales, práctica de baloncesto en silla de ruedas con para-deportistas amateur y profesionales (i.e., deportistas paralímpicos) y el conocimiento de la historia de vida contada en primera persona por un deportista paralímpico de fútbol.

*Resultados y conclusiones.* Gracias a los resultados obtenidos en las cuatro investigaciones realizadas, se contribuye a la consecución de los objetivos generales de la tesis doctoral, permitiendo obtener una serie de conclusiones finales. En primer lugar, todas las intervenciones implementadas muestran diferentes formas para mejorar de forma general las actitudes hacia

las personas con discapacidad física, visual y auditiva del alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria. En segundo lugar, se ha demostrado que los docentes de EF que realizan la formación del programa Incluye-T mejoran su autoeficacia percibida y son capaces de diseñar e implementar, en sus contextos educativos y de forma autónoma, intervenciones sensibilizadoras mejorando las actitudes de su alumnado hacia las personas con discapacidad. En tercer lugar, las actitudes hacia las personas con discapacidad se han relacionado positivamente con otras variables, algunas de ellas para continuar ampliando la literatura científica existente (p.e., el contacto previo con personas con discapacidad y la participación en actividades inclusivas anteriormente) y otras para explorar por primera vez su posible relación (i.e., satisfacción de las necesidades psicológicas básicas). Para finalizar, gracias a todas las intervenciones se ha dado difusión y se han practicado actividades inclusivas y para-deportes en el contexto escolar, mostrando que el deporte inclusivo debe tener más relevancia en los planes de estudios y currículos de las diferentes etapas educativas porque puede contribuir a alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y promover el desarrollo físico, psicológico y social del alumnado.

## Abstract

*Introduction. Disability, as any other individual factor, should not be perceived as a barrier, but as an opportunity for enrichment at both social and educational levels. Any teacher, without exception, is going to have in their classes a heterogeneous group of students, with different educational needs. The teaching-learning process must give response to those needs in the most suitable way, including when those needs come from a disability condition. In this sense, quality teaching training and scientific evidence offered by educational research are required means to promote a more inclusive and equitable educational process for all students, with or without disability.*

*Objectives. This doctoral thesis has four main objectives: 1) To promote positive attitudes toward people with disabilities in students of different educational stages (Primary Education, Secondary Education and College Education); 2) To improve the training of Physical Education teachers so they can increase their perceived self-efficacy and can design and implement inclusive and effective educational interventions; 3) To broaden the line of research focused on sensitization toward disability and promotion of educational inclusion in the Physical Education area seeking relationships between attitudes and new variables such as basic psychological needs; and 4) To foster the practice and knowledge of para-sports as a suitable way of contributing to the integral development of students from the Physical Education area.*

*Method. The four research articles that make up this thesis by compendium, which have their own specific objectives, contribute to achieve the general objectives of this thesis. The research articles (1), (2) and (3) use a quantitative research methodology and the research article (4) uses a qualitative research methodology.*

*(1) The effect of an intervention of seven sessions, each one 45 minutes long and based on the knowledge and practice of two para-sports such as boccia and goalball, was evaluated through the administration of two*

*questionnaires used to assess the attitudes toward people with physical and visual disabilities. Likewise, the effect of previous contact with people with disabilities on students' attitudes at the beginning of the study was also explored. The research consists of a sample of 88 sixth grade students from a Primary Education public school: a control group with 45 students (30 girls and 15 boys) and an intervention group of 43 students (23 girls and 20 boys). The intervention includes the facilitation of information, the use of multimedia materials and the simulation of visual and physical disabilities. The effect of the intervention was evaluated both at short term (after concluding the intervention) and at long term (five weeks after finishing the intervention).*

*2) In this intra-group study, a total of 908 students (612 from Primary Education and 296 from Secondary Education) were randomly assigned to three groups. Each one of the groups carried out an intervention in one session of 90 minutes based on: para-soccer for people with visual impairments without contact with people with disabilities (165 girls and 171 boys), para-soccer for people with a lower limb amputation having indirect contact with professional para-athletes (145 girls and 134 boys) and para-soccer for people with hearing impairments in direct contact with people with hearing impairments (152 girls and 141 boys). All the interventions included a short introduction (20 minutes) in which information is facilitated and multimedia materials are used, a practice of the para-sport (60 minutes) and a final group reflection (10 minutes). Three questionnaires assessed the impact of the three interventions on the attitudes of the students toward people with disabilities and the satisfaction of the basic psychological needs (i.e., autonomy, competence and relation), including novelty as a potential fourth basic psychological need. Moreover, the possible relation between the attitudes toward disability and the satisfaction of the four psychological needs is explored for the first time.*

*(3) In this research, 56 Physical Education teachers completed the face-to-face training of the programme Incluye-T, with a length of six sessions that took place for three hours each. After receiving the training and with the supervision of experts, teachers designed and implemented in their educational contexts their own interventions, deciding to promote the inclusion of students*



*with physical impairments (13 teachers chose it with a sample of 241 students), visual impairments (24 teachers, 447 students) or both (19 teachers, 417 students). The interventions were implemented in Physical Education classes, were between two and four sessions long, used the simulation of disabilities and required low cost equipment from the educational centres. The effect of the interventions developed by the teachers regarding the change of attitudes of their students toward people with disabilities was evaluated through a questionnaire for 1.105 students of Secondary Education (531 girls and 574 boys). The influence of demographic variables (i.e., previous contact with people with disabilities or previous participation in inclusive sport activities) were analysed, both before and after the interventions.*

*(4) Using a qualitative research methodology, analysing written personal reflections and focus groups, the effect of the PSL is explored concerning the change of attitudes and perceptions toward people with disabilities and inclusive sports for a group of 35 college students (23 girls and 12 boys). The PSL, with a length of two sessions of 75 minutes each, includes the visualization of multimedia material, group reflections, practice of wheelchair basketball with non-professional players and professional para-athletes (i.e., Paralympic athletes) and the knowledge of the life-story told in first person by a Paralympic soccer player.*

*Results and conclusions. Indicated by the results obtained in the four researches, it contributes to the consecution of the general objectives of this doctoral thesis, allowing for a number of conclusions to be drawn. First, all the implemented interventions show different ways of improving attitudes toward people with physical, visual and hearing disabilities in students of Primary Education, Secondary Education and College Education. Secondly, it has been proven that Physical Education teachers completing the training of the programme Incluye-T improve their perceived self-efficacy and are able to design and implement, in their educational contexts in an autonomous way, the sensitizing interventions improving the attitudes of their students toward people with disabilities. Thirdly, the attitudes toward people with disabilities have been positively related with other variables, some of which continue to broaden the*

*existing scientific literature (for example, the previous contact with people with disabilities and the participation in previous inclusive activities) and others to explore for the first time their possible relation (i.e., satisfaction of basic psychological needs). To conclude, as a result of all interventions, inclusive activities and para-sports have been fostered in the educational context, showing that inclusive sports must become more relevant in the syllabus designs and educational curriculum at the different educational levels because they may contribute to reaching the objectives of the teaching-learning process and promoting the physical, psychological and social development of all students.*

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

*La formación de un doctorando y el desarrollo de su tesis doctoral son un proceso continuo lleno de altibajos en el que nada llega de una forma inmediata.*

*Construye, trabaja, cree en ti, espera mientras sigues trabajando y, al final, los resultados llegarán.*



## CAPÍTULO 1. Introducción

### 1.1. Esquema general de la tesis doctoral

Esta tesis doctoral nace de la motivación intrínseca por continuar mejorando la formación docente en torno a la inclusión educativa y, con ello, poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más justo y equitativo, adaptado a las necesidades educativas individuales de cada persona. La presente tesis por compendio de publicaciones está compuesta por cuatro artículos de investigación. Como el propio título de la tesis indica, estas investigaciones, las cuales consisten en diferentes intervenciones realizadas en contextos educativos reales, pretenden sensibilizar hacia las personas con discapacidad y promover la inclusión educativa a través de la práctica de la Educación Física (EF en adelante) y los para-deportes.

Todas estas intervenciones educativas están fundamentadas en un marco teórico sólido que se desarrolla en el *Capítulo 2*. Comenzando por una defensa del derecho a una educación inclusiva y equitativa que tenga en cuenta a todo el alumnado, independientemente de sus características y capacidades. Siguiendo por el desarrollo de las principales teorías que han sustentado el diseño de las diversas intervenciones realizadas a lo largo de la tesis doctoral. Y finalizando con el desarrollo de varios programas para la promoción de la inclusión educativa a través de la EF y los para-deportes, algunos de ellos llevados a cabo específicamente en la tesis y otros de una gran relación con las intervenciones implementadas.

El *Capítulo 3* desarrolla los objetivos generales de la tesis doctoral, de una forma unificada y sin detallar los objetivos específicos de cada uno de los artículos de investigación puesto que posteriormente estos se van a presentar en cada uno de los artículos. También se incluye un subapartado que muestra de forma gráfica y visual la estructura básica y la relación existente entre los cuatro artículos que conforman esta tesis por compendio, demostrando que no se tratan de investigaciones aisladas, sino que desarrollan de diferente manera una misma línea de investigación principal. Además, al final de este capítulo

se desarrolla la enmarcación de la tesis doctoral en el proceso formativo del doctorando, explicando la progresión que ha tenido el diseño y desarrollo de la tesis, así como de toda la financiación recibida o algunas de las actividades formativas más importantes como es el caso de las dos estancias de investigación realizadas en Estados Unidos.

Los *Capítulos 4, 5, 6 y 7* presentan la parte principal de esta tesis doctoral por compendio de publicaciones, es decir, los cuatro artículos de investigación que forman la tesis. Tres de ellos (artículos 1, 3 y 4) han sido publicados en revistas con revisión por pares indexadas en la *Web of Science*, mientras que el Artículo 2 está actualmente en proceso de revisión por pares en una revista internacional también indexada en la *Web of Science*. El *Capítulo 4* (artículo de investigación 1) consiste en una intervención basada en dos para-deportes como son la boccia y el goalball, con una duración de siete sesiones de 45 minutos cada una de ellas, para mejorar las actitudes del alumnado de 6º de Educación Primaria hacia las personas con altas necesidades de apoyo con discapacidad física y visual, respectivamente. El *Capítulo 5* (artículo de investigación 2) evalúa de forma intragrupal tres intervenciones de 90 minutos basadas en tres modalidades de para-fútbol (i.e., fútbol para personas con discapacidad visual, para personas con discapacidad auditiva y para personas con amputaciones de un miembro inferior), con alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria, comparando el efecto en el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad y explorando por primera vez la posible relación existente entre las actitudes y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia y relación), incluyendo la novedad como una potencial cuarta necesidad básica según indica la literatura científica reciente. El *Capítulo 6* (artículo de investigación 3) se centra en conocer cómo la formación presencial del programa Incluye-T, con una duración de 18 horas, puede aumentar la autoeficacia percibida de docentes de EF para que estos sean capaces de, con supervisión experta, diseñar e implementar sus propias intervenciones inclusivas con su alumnado en el contexto real de sus centros educativos. Y en el *Capítulo 7* (artículo de investigación 4) se presenta una investigación cualitativa en la que se implementa el programa *PSL*, con una duración de dos

sesiones de 75 minutos y con, por ejemplo, la incorporación de la práctica inclusiva con deportistas paralímpicos de baloncesto en silla de ruedas, para evaluar su efecto en el cambio de actitudes y percepciones hacia las personas con discapacidad y hacia el deporte inclusivo por parte de estudiantado universitario.

Después de los cuatro artículos, en el *Capítulo 8* se presentan las conclusiones generales de la tesis doctoral con relación a los objetivos generales previamente establecidos y sin reiterar las conclusiones específicas de cada uno de los artículos, puesto que ya han sido anteriormente presentadas. También se mencionan las principales implicaciones prácticas que la tesis doctoral tiene, siendo este sin duda uno de los subapartados más relevantes a la hora de conocer lo que esta tesis doctoral ya ha aportado y puede seguir aportando a la sociedad actual. Por último, se mencionan una serie de limitaciones generales de la tesis, así como un conjunto de perspectivas que emergen de todas esas limitaciones de cara a las investigaciones futuras que desarrollen la línea de investigación de la sensibilización e inclusión de personas con discapacidad desde el área de la EF.

En el *Capítulo 9* se presentan todas las referencias bibliográficas utilizadas en la tesis doctoral de forma unificada. Las referencias específicas de cada uno de los artículos por separado pueden obtenerse fácilmente en las publicaciones oficiales de las revistas científicas.

Para finalizar, el *Capítulo 10* incluye una serie de apéndices que, aunque no son parte principal de la tesis, muestran información, actividades y publicaciones estrechamente relacionadas con el proceso formativo del doctorando, y que, por ello, complementan de una forma directa el desarrollo de la tesis doctoral que aquí se presenta.





## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

*Una educación de calidad implica:*

- 1) Permitir que cada persona alcance su mayor potencial a todos los niveles de desarrollo.*
- 2) Educar para todos, independientemente de las características y capacidades individuales.*



## CAPÍTULO 2. Marco teórico

### 2.1. El derecho a una educación inclusiva y equitativa

La Declaración de Salamanca de 1994 supuso el marco legal para la acción en necesidades educativas especiales, reafirmando el derecho a la educación de todas las personas, respetando sus diversas características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, 1994), y entre estas condiciones únicas de cada persona se encuentra también la discapacidad. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad aprobada por la asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (2006) establece en su artículo 1 que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, intelectuales, mentales o sensoriales a largo plazo que, en el momento de interactuar con diversas barreras, puedan restringir su participación plena y efectiva en la sociedad estando en igualdad de condiciones con todos los demás. Esta Convención fue ratificada por España en diciembre de 2007 y entró en vigor en mayo de 2008, comprometiéndose de esa manera a sensibilizar a la sociedad respecto a las personas con discapacidad, fomentando la dignidad y el respeto de estas personas, combatir los estereotipos, prejuicios y prácticas nocivas y concienciar respecto a las capacidades y aportaciones de todas y cada una de las personas con discapacidad (artículo 8).

A lo largo de la presente tesis doctoral, cuando se haga referencia al concepto de discapacidad se entiende como un condicionante más de los que interactúan en las personas, como ocurre también con el estado emocional o los factores ambientales, y que debe considerarse para el diseño efectivo de tareas, programas, planes de contingencia, etc. (Pinder y Renshaw, 2019). En las investigaciones pedagógicas de EF, área de interés para esta tesis, Haegele y Hodge (2017) postulan que la discapacidad no es habitualmente considerada una estrategia de muestreo, como sí que ocurre con otras características (p.e., género, nivel socioeconómico o raza). Sin embargo, esta

situación debe cambiarse porque la discapacidad es un marcador de la identidad con el que se vive y que, inevitablemente, influye en las opiniones y experiencias de las personas (Maher y Haegele, 2022). La discapacidad, como cualquier otro factor individual, no debe percibirse como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2017; Pinder y Renshaw, 2019).

Fruto de las características y factores que influyen en las personas, la diversidad está presente de forma inevitable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta diversidad debe comprenderse como un punto de partida para la teoría y la práctica educativa, promoviendo la ampliación del enfoque de las necesidades educativas especiales hacia la heterogeneidad inherente a todo el alumnado de cualquier centro educativo (Kiuppis, 2014). Como sucede en todas las asignaturas escolares, la EF también debe abordar eficazmente la diversidad inherente entre el alumnado (Meier et al., 2022). La diversidad debe derivar en dos conceptos claves, tal y como se puede apreciar en el título de esta tesis doctoral, que son la equidad y la inclusión. La UNESCO (2017) establece que la equidad consiste en garantizar una preocupación por el sentido de justicia, otorgando la misma importancia a la educación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas; mientras que la inclusión supone un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para alcanzar a todo el alumnado de una forma eficaz. Así, la inclusión puede ser entendida como un proceso y también como un fin en sí mismo (Wilhelmsen y Sorensen, 2017), implicando una sensación de pertenencia, aceptación y valor, una respuesta a la diversidad dentro de un espacio (Rubuliak y Sepnker, 2022; Spencer-Cavaliere y Watkinson, 2010), así como una valoración de la equidad y la justicia social (Woodcock y Hardy, 2017).

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en 2015 la Agenda 2030 con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante), tal y como puede verse en la Figura 1. Entre estos ODS, el cuarto objetivo es garantizar precisamente una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. En el marco de acción para la consecución de ese cuarto ODS, se establece la importancia de garantizar la

inclusión y equidad en la educación para que a través de ella se pueda hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación, continuidad y finalización de la educación que deben recibir todas las personas (Organización de las Naciones Unidas, 2016). De esta forma, la mejora de la salud, la igualdad de oportunidades y la inclusión son requisitos indispensables para alcanzar un mundo más justo y sostenible (Baena-Morales y González-Víllora, en prensa).



*Nota.* Recuperado de Objetivos de Desarrollo Sostenible, de la Organización Mundial de la salud, 2016. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

*Figura 1*

Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 postulados por la Organización de las Naciones Unidas en el año 2016.

A pesar de la importancia de una educación inclusiva y equitativa como derecho universal de todas las personas, según el informe de los ODS (Organización de las Naciones Unidas, 2020), hasta antes de la llegada de la pandemia provocada por la COVID-19 (enfermedad causada por el coronavirus conocido como SARS-CoV-2), el progreso hacia una educación

inclusiva y equitativa de calidad estaba siendo muy lento y las previsiones indicaban que más de 200 millones de niños y niñas en el mundo no asistirán a la escuela en 2030. Queda patente, por lo tanto, que para lograr el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo y equitativo es fundamental el papel de la legislación, es decir, que los gobiernos adquieran para ello un compromiso firme y claro (UNESCO, 2017). Los responsables de la elaboración de los currículos educativos deben establecer la inclusión como un tema transversal independientemente del contenido que se aborde (Hortigüela-Alcalá et al., 2022). De la misma manera, en las sociedades pluralistas propias del siglo XXI, los currículos y los planes de estudio no pueden obviar en su desarrollo e implementación la diversidad, la equidad, la inclusión y la justicia social (Meier et al., 2022). Por todo ello, a nivel internacional y poniendo el foco en las desigualdades derivadas de condiciones de discapacidad, las legislaciones educativas promulgan la protección de los derechos de las personas con discapacidad en contextos educativos, en el que está incluida la EF (Sato y Haegele, 2017).

Las políticas en educación especial han ido transformándose a lo largo de las décadas pasadas, pasando de una perspectiva tradicional de “separación” hasta llegar a la actual práctica educativa sustentada sobre la “inclusión” (Liu et al., 2019). La promoción de la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios ha ido creciendo en el mundo desde hace un par de décadas (Rademaker et al., 2020), aunque hay casos en los que la escolarización en centros ordinarios sigue sin producirse. En España, los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) muestran que en el curso escolar 2018/2019 había un total de 707.663 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, es decir, un 8,8% del total del alumnado. Cuando se hace referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es para referirse a todo aquel que necesita y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria, debido a que presenta: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema

educativo y/o condiciones personales o de historia escolar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Para considerar al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, es obligatorio que sea valorado por los servicios de orientación educativa o el personal competente de su valoración, según el caso. De una forma específica, atendiendo a la definición que ofrece el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere en su escolarización, durante un periodo específico o de una forma continuada, de determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o de trastornos graves de la conducta. Como se puede comprobar con la anterior definición, todo el alumnado con necesidades educativas especiales es también al mismo tiempo alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero no viceversa. En la Figura 2, se presenta gráficamente la relación entre estos dos conceptos que son, en ciertas ocasiones, utilizados indistintamente.



*Nota.* Elaboración propia basada en las definiciones ofrecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

*Figura 2*

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y alumnado con necesidades educativas especiales.

Profundizando en los 707.663 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo del sistema educativo español, el 62,62% son chicos (443.164) y el 37,38% chicas (264.499). La Tabla 1 muestra los valores numéricos y su porcentaje respecto al total, en función de sus necesidades específicas de apoyo educativo, así como del nivel educativo en el que se encuentran.

Tabla 1

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo según el tipo de necesidad y el nivel educativo en el que están escolarizados (curso 2018/2019)

	NEE	ACI	Integración tardía	Otras necesidades	TOTAL
<b>EE</b>	37.500 (17,61%)	-	-	-	37.500 (5,3%)
<b>EI</b>	17.901 (8,41%)	222 (0,63%)	-	48.332 (11,3%)	66.455 (9,39%)
<b>EP</b>	80.717 (37,91%)	17.267 (48,64%)	17.460 (55,22%)	228.771 (53,5%)	344.215 (48,64%)
<b>ESO</b>	55.530 (26,08%)	13.573 (38,24%)	14.158 (44,78%)	130.809 (30,59%)	214.070 (30,25%)
<b>Bachillerato</b>	4.348 (2,04%)	4.095 (11,54%)	-	5.342 (1,25%)	13.785 (1,95%)
<b>FP básica</b>	4.417 (2,07%)	24 (0,07%)	-	4.895 (1,14%)	9.336 (1,32%)
<b>FP Grado Medio</b>	5.892 (2,77%)	129 (0,36%)	-	6.297 (1,47%)	12.318 (1,74%)
<b>FP Grado Superior</b>	1.866 (0,89%)	186 (0,52%)	-	1.665 (0,39%)	3.717 (0,53%)
<b>Otros programas formativos</b>	541 (0,25%)	.	-	1.534 (0,36%)	2.075 (0,29%)
<b>Otros programas formativos EE</b>	4.192 (1,97%)	.	-	-	4.192 (0,59%)
<b>TOTAL</b>	212.904	35.496	31.618	427.645	707.663



NEE (Necesidades Educativas Especiales), ACI (Altas Capacidades Intelectuales), EE (Educación Especial), EI (Educación Infantil), EP (Educación Primaria); ESO (Educación Secundaria Obligatoria), FP (Formación Profesional).

*Nota.* Adaptado de Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad/financiación, enseñanza y tipo de necesidad [Tabla].

Analizando los datos de la tabla anterior, se puede comprobar que en el curso 2018/2019 había 212.904 escolares diagnosticados con necesidades educativas especiales. Por su parte, la Tabla 2 desglosa ese número en función de la causa que provoca la necesidad educativa especial y del tipo de centro por titularidad y financiación en el que este alumnado está escolarizado. El nivel de concreción es mayor que en la tabla anterior porque se hace referencia exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales.

*Tabla 2*

Escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales según la causa de la necesidad y el tipo de centro según titularidad/financiación.

	DA	Motora	DI	Visual	TGD	TGCP	Pluride- ficiencia	No distr. por D
<b>Centro Público</b>	6.904	10.942	46.872	2.642	35.151	35.442	8.384	6.328
<b>CEE</b>	264	1.063	9.392	126	5.029	509	4.843	1.436
<b>CEO</b>	6.640	9.879	37.480	2.516	30.122	34.933	3.541	4.892
<b>Centro Privado EC</b>	2.248	3.064	16.369	957	13.632	13.659	5.222	1.682
<b>CEE</b>	209	569	5.894	71	3.101	513	3.837	514
<b>CEO</b>	2.039	2.495	10.475	886	10.531	13.146	1.385	1.168
<b>Centro Privado ENC</b>	174	197	457	115	576	1.573	123	91
<b>CEE</b>	-	-	24	-	32	2	42	30
<b>CEO</b>	174	197	433	115	644	1.571	81	61
<b>TOTAL</b>	9.326	14.203	63.698	3.714	49.459	50.674	13.729	8.101

CEE (Centro Educación Especial), CEO (Centro Educación Ordinaria), EC (enseñanza concertada), ENC (Enseñanza no concertada), DA (discapacidad auditiva), DI (discapacidad intelectual), TGD (trastorno general del desarrollo), TGCP (trastornos graves de conducta/personalidad), No distr. por D (no distribuidos por discapacidad).

*Nota.* Adaptado de Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Alumnado con necesidades especiales por titularidad/financiación, enseñanza y discapacidad [Tabla].

Más allá de los datos mostrados en el contexto español o de los que puedan presentarse en otros países, es evidente que existe un interés mundial en la eficacia de la educación inclusiva y la búsqueda de las mejores prácticas de enseñanza inclusiva dentro del contexto escolar (Opoku et al., 2021). Las aulas de los centros educativos son el entorno del alumnado durante gran parte del día, un lugar en el que aprender, establecer amistades y desarrollar habilidades sociales, convirtiéndose así en un escenario importante para la comprensión y la aceptación de diferencias (Hurst et al., 2012). Expertos en educación sugieren que las formas de enseñanza más restrictivas deben ir eliminándose gradualmente, dando paso a una educación en la que todo el alumnado con y sin discapacidad esté plenamente integrado (Wilson et al., 2020). En ese proceso, la revisión de Bates et al. (2015) señala la calidad de la interacción que exista entre alumnado con y sin discapacidad, la política de inclusión educativa y las actitudes percibidas del personal docente como tres elementos clave a la hora de afrontar la inclusión. Más adelante se comprobará que también existen otros elementos importantes en la búsqueda de la inclusión como, por ejemplo, las actitudes del propio alumnado hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad.

Mejorar los entornos inclusivos en las aulas es especialmente importante para el alumnado con discapacidad, debido a que la mayoría están escolarizados en centros educativos junto a alumnado sin discapacidad (Lindsay y Edwards, 2013). De hecho, los centros educativos cada vez se enfrentan a una mayor presión por aumentar los logros del alumnado con discapacidad, al mismo tiempo que carecen de orientaciones legales específicas que les muestren cómo poder hacerlo (Barrett et al., 2020), conllevando a una falta de recursos y preparación en el personal. Pero esa búsqueda de mejorar los entornos inclusivos de los centros educativos no es un camino exento de dificultades, ya que, en numerosas ocasiones, el sistema

se adentra en una espiral de condicionantes de la que es difícil salir. Por ejemplo, se ha demostrado que las habilidades pedagógicas del profesorado, los recursos y la severidad de la discapacidad del alumnado influyen en sus actitudes y autoeficacia hacia la enseñanza de alumnado con discapacidad (Hodge et al., 2018). Sin embargo, independientemente de las habilidades pedagógicas que tenga el profesorado, es posible que no lleven a cabo una educación inclusiva adecuada si no reciben el apoyo de otros agentes importantes como, por ejemplo, el equipo directivo de los centros educativos (Opoku et al., 2021). Y, al mismo tiempo, es muy complicado que los equipos directivos pongan recursos al servicio del profesorado si los gobiernos no proporcionan fondos para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos (Hodge et al., 2018).

Debido a lo anterior, parece lógico afirmar, por un lado, que disponer de los recursos adecuados y el cambio de actitudes son dos elementos necesarios para que la plena inclusión trascienda la teoría e influya positivamente en las prácticas educativas (Young et al., 2017); y, por otro lado, que si los gobiernos apoyasen la educación inclusiva, sería más probable que se produjesen experiencias inclusivas para el alumnado con discapacidad, aunque esto no supusiese una relación causa-efecto que sea siempre garantizada en las realidades de los centros educativos (Campos et al., 2014).

### **2.1.1. Las personas con discapacidad y la Educación Física**

La EF no es solo un espacio más en el proceso integral de formación de las personas, sino que es un derecho que debe garantizarse a todas las personas desde la participación inclusiva y los beneficios de su propia práctica (Muñoz-Hinrichsen et al., 2020). Muchos alumnos con discapacidad reciben al menos algunas clases de EF en un entorno inclusivo (Richards y Wilson, 2020). Si se considera la cantidad de estudios científicos publicados en una gran variedad de países, se puede percibir la creciente globalización de la inclusión en EF (Wilhelmsen y Sorensen, 2017). A pesar de dicha globalización en la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF, al igual que sucede cuando se hace referencia a la inclusión educativa de una forma más

global, no se trata de un asunto que esté exento de preocupaciones en la actualidad (Haegele et al., 2021).

Está demostrado que el alumnado con discapacidad participa menos frecuentemente y en un menor número de actividades que sus iguales sin discapacidad dentro del contexto de la EF, la actividad física y el deporte (Jeanes et al., 2018; Jung et al., 2018; Maher, 2018). Esta menor participación, cuando se permite el acceso a los jóvenes con discapacidad a actividades físico-deportivas, en numerosas ocasiones es incluso relegada a roles pasivos, poco relevantes o simbólicos (Fitzgerald, 2005; Haegele et al., 2021). Por este motivo, aunque el alumnado sin discapacidad comparta un mismo espacio con el alumnado con discapacidad, estos últimos pueden llegar a vivenciar experiencias bastante diferentes en función de cada persona (Wilhelmsen et al., 2019), sin tratarse siempre de vivencias verdaderamente inclusivas.

Es posible establecer estrategias y patrones para promover interacciones sociales positivas en las que el alumnado con discapacidad participe activamente, se sienta aceptado y motivado (Spencer-Cavaliere y Watkinson, 2010). De hecho, parte del éxito del proceso inclusivo radica en las interacciones que se producen y las actividades que se realizan, algo que implica un necesario ajuste en función de las capacidades de las personas (Reina, 2014). No obstante, el profesorado de EF debe ser consciente de que crear un entorno que facilite la construcción de relaciones e interacciones equitativas e inclusivas requiere de una minuciosa planificación y preparación (McKay, 2018). Además, es preciso recordar que el alumnado con discapacidad puede ser incluido de forma eficaz en las clases de EF cuando se les proporciona el apoyo necesario sin que eso tenga que perjudicar de alguna manera al alumnado sin discapacidad (Campos et al., 2014), porque la EF inclusiva puede beneficiar al alumnado con y sin discapacidad favoreciendo el desarrollo de su bienestar físico, psicológico y social (Pocock y Miyahara, 2018).

La responsabilidad en el proceso inclusivo no es solo del profesorado, sino también del propio sistema educativo. Hay ejemplos de sistemas educativos para los que el desempeño del alumnado en EF se evalúa

considerando su competencia motriz y nivel de condición física, dejando a un lado sus intereses, emociones o el trabajo cooperativo (Wang et al., 2015). Este hecho hace que los alumnos, a pesar de que entiendan que deben aceptar a sus compañeros con discapacidad, probablemente se preocupen más de la posible influencia negativa que puede tener la inclusión del alumnado con discapacidad en su rendimiento académico y deportivo (Wang y Qi, 2020). Para evitar este tipo de situaciones, además de ofrecer oportunidades para la práctica de actividad física, las clases de EF pueden y deben desarrollar habilidades sociales, mejorar actitudes y sensibilizar hacia las personas con discapacidad, así como ofrecer oportunidades de liderazgo para el alumnado con y sin discapacidad (Grenier et al., 2014; Haegele y Sutherland, 2015).

La EF es una asignatura escolar fundamental en el desarrollo del cuerpo humano y el movimiento a lo largo de la infancia, por lo que debe ser abordada desde una perspectiva pedagógica que permita a todo el alumnado conocer, aceptar y experimentar las posibilidades de su cuerpo por encima de cualquier estereotipo hegemónico en la sociedad (Hortigüela-Alcalá et al., 2022). La dimensión pedagógica de la inclusión refleja el grado en el que la organización de la EF permite al alumnado utilizar sus habilidades y promover el potencial de aprendizaje y su implicación en las actividades (Wilhelmsen et al., 2019). Más allá de que las pedagogías en EF hayan sufrido cambios evidentes debido a la pandemia mundial causada por la COVID-19, esta asignatura ha sido históricamente concebida, y así sigue siendo en la actualidad, como una materia práctica donde la proximidad y el contacto es algo habitual (Varea et al., 2022). Dentro de este contexto, el profesorado de EF va a tener un papel esencial a la hora de garantizar la inclusión de alumnado con discapacidad y de aquellos con menores habilidades deportivas que, frecuentemente, sienten inseguridades y frustraciones hacia la asignatura (Hortigüela-Alcalá et al., 2022), pero cuya participación efectiva es fundamental para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente, la enseñanza deportiva se ha centrado en el desarrollo técnico de las habilidades empleando métodos basados en tareas repetitivas y descontextualizadas (Standing y Maulder, 2019). En estos

métodos, el alumnado hace lo que el docente le manda, estando en un segundo plano dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente es considerado el personal experto tanto en el contenido como en el dominio de las habilidades (González-Víllora et al., 2021). Autores como Bunker y Thorpe (1982) fueron muy críticos con los planteamientos didácticos tradicionales y, a raíz de ello, se comenzó a producir un cambio en la metodología de la enseñanza de la EF y los deportes, avanzando hacia una metodología mucho más centrada en el alumnado, en su aprendizaje y desarrollo integral (González-Víllora et al., 2021). Estas nuevas metodologías activas pueden y deben ser adaptadas a diferentes ambientes de aprendizaje, posibilitando la realización de actividades físicas y deportivas inclusivas, relevantes y contextualizadas (Baker, 2016). En este contexto, la inclusión de todo el alumnado es tan relevante que se considera un prerrequisito para poder desarrollar personas alfabetizadas a nivel motriz (Whitehead, 2010).

Resulta evidente que los docentes son un elemento clave en el entorno de aprendizaje de los niños y en la implementación de metodologías activas centradas en el alumnado. Además, su formación ha demostrado ser eficaz para promover el compromiso indispensable con la inclusión (McLennan y Thompson, 2015). La demanda de una EF inclusiva supone una serie de desafíos para el personal docente que les obliga a buscar formas innovadoras de enseñanza que permitan satisfacer las diversas necesidades de todo el alumnado (Meier et al., 2022). En este sentido, Muñoz-Hinrichsen et al. (2020) enumeran cuatro recomendaciones generales para el personal docente que busca el desarrollo eficaz en las clases de EF inclusiva: 1) considerar las dificultades de transferencia de la planificación a la ejecución; 2) asegurar la seguridad, la comunicación y la orientación; 3) controlar adecuadamente los tiempos de las actividades y sus posibles modificaciones; y 4) buscar y utilizar los espacios y materiales más adecuados.

Conviene recordar que, a pesar de tener en cuenta las recomendaciones anteriores y otros factores que influyen en el proceso de la inclusión en EF, la verdadera inclusión no está garantizada. Por ejemplo, Haegele et al. (2021) advierten que, aunque en las clases de EF se disponga

de personal de apoyo cualificado y material adaptado, es posible que no siempre se produzcan experiencias inclusivas para el alumnado con discapacidad. De igual forma, el hecho de que el alumnado con discapacidad pueda beneficiarse de las relaciones sociales que se producen en las clases de EF inclusiva, no evita que el aislamiento social de este alumnado también exista en determinadas ocasiones (Qi y Ha, 2012).

En el manual de EF inclusiva elaborado por Muñoz-Hinrichsen et al. (2020) se presenta de forma resumida los procesos inclusivos que pueden producirse según la funcionalidad de las personas. Esta funcionalidad va a depender de las dificultades que tienen las personas para participar eficazmente en las actividades, dando como resultado cuatro posibles tipos de actividades. La Figura 3 representa gráficamente estos procesos inclusivos.



Nota. Elaboración propia basada en Muñoz-Hinrichsen et al. (2020).

Figura 3

Procesos inclusivos según la funcionalidad de las personas.

Con relación a estos procesos inclusivos, conviene recordar que la EF inclusiva es multifacética porque comprende una gran variedad de factores, perspectivas globales y experiencias individuales (Pocock y Miyahara, 2018). Sin lugar a duda, es necesario seguir explorando los efectos de las prácticas educativas inclusivas en diferentes contextos socioculturales (Qi y Ha, 2012),

y, precisamente, uno de los medios para mejorar los entornos inclusivos es la implementación de programas e intervenciones que busquen sensibilizar hacia la discapacidad, ayudando al alumnado a desarrollar actitudes de respeto hacia las diferencias individuales (Columna et al., 2009; McKay y Park, 2018).

La sensibilización es un proceso a través del cual una persona vivencia una serie de experiencias con las que puede empatizar y comprender más fácilmente a posibles compañeros con diversas capacidades (Reina et al., 2016a). Los programas sensibilizadores dirigidos a que el alumnado se sienta preparado para recibir y compartir espacio físico y experiencias en las aulas con compañeros con discapacidad son necesarios (Felipe-Rello et al., 2020). Esta necesidad lo es especialmente con relación al alumnado en edad escolar, pues el desarrollo de actitudes negativas puede aparecer desde la niñez, especialmente hacia las personas cuyas diferencias son perceptibles a nivel visual por el propio alumnado (Raabe y Beelmann, 2011). En particular, la Educación Primaria, etapa a la que pertenecen los participantes de los artículos uno y dos de esta tesis doctoral, es un periodo susceptible e impresionable para cualquier alumno, incluyendo a aquellos con discapacidad que pueden tener que lidiar con problemas tales como la falta de aceptación e integración en las relaciones con sus compañeros y compañeras (Hurst et al., 2012). No obstante, la importancia de estos programas sensibilizadores no está solo limitada a la etapa de Educación Primaria y, prueba de ello, más adelante se van a desarrollar ejemplos que han sido implementados en esta tesis doctoral o que han servido de base para las intervenciones desarrolladas y que no siempre han sido dirigidas a alumnado de Educación Primaria. Concretamente, a nivel internacional se desarrollarán el *Paralympic School Day* (PSD en adelante) y el *Paralympic Skill Lab* (PSL en adelante), mientras que a nivel nacional se profundizará en los programas Incluye-T y Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE en adelante).

En el marco de los programas e intervenciones educativas sensibilizadoras, las actitudes juegan un papel esencial; y es que uno de los factores determinantes para el desarrollo de una educación inclusiva es la existencia de un entorno social favorable, lo que incluye actitudes positivas



hacia las personas con discapacidad por parte de los agentes sociales (Reina et al., 2011). En este contexto, se entiende que las actitudes reflejan valores subyacentes y rasgos de la personalidad junto con reacciones aprendidas (Hutzler et al., 2019). Muchos estudios han tratado las discapacidades de una forma global o solo han abordado una única discapacidad. En esta tesis doctoral se van a incluir también estudios que, en la línea de Barr y Bracchitta (2015), exploran los efectos del contacto con personas con diferentes discapacidades en las actitudes, o que persiguen la formación para la inclusión de alumnado con diferentes tipos de discapacidad. En el contexto educativo, y por ende en los programas e intervenciones educativas cuyo fin es la sensibilización hacia las personas con discapacidad, es innegable que el personal docente y el alumnado son parte esencial de la ecología social de la clase (Spilt et al., 2014). Ante esta evidencia, la presente tesis doctoral está compuesta por cuatro estudios centrados tanto en alumnado de diferentes etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria y formación universitaria), como en el profesorado de EF, mostrando diferentes posibilidades para promover la inclusión educativa a través de la sensibilización hacia las personas con discapacidad y la formación docente.

En primer lugar, con relación al alumnado, los propios niños con discapacidad destacan barreras personales y relacionadas con sus iguales a la hora de sentirse incluidos en las clases de EF (Haegele et al., 2021). Por lo tanto, parece evidente que en la sensibilización hacia la discapacidad a través de la EF y los para-deportes, temática central que desarrolla la presente tesis doctoral, es fundamental explorar las actitudes del alumnado sin discapacidad hacia la inclusión efectiva de sus compañeros con discapacidad en las clases (McKay et al., 2015; Li et al., 2022). Si la implementación de programas e intervenciones sensibilizadoras es necesario en el contexto escolar, para que su diseño sea de calidad y se ajusten al perfil del alumnado, es importante conocer los valores que emergen de la percepción del alumnado sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en las clases de EF (Ocete et al., 2017). En este sentido, se ha demostrado que los niños sin discapacidad que participan en programas en los que tienen que practicar para-deportes, se cuestionan, al menos a corto plazo, sus suposiciones sobre

las capacidades de las personas con discapacidad, centrándose más en las similitudes que comparten que en las diferencias existentes (Evans et al., 2015; Grenier et al., 2014).

Las intervenciones educativas para sensibilizar hacia las personas con discapacidad son relevantes a nivel pedagógico, porque las actitudes de las personas muchas veces están fuertemente influenciadas por su conocimiento sobre la discapacidad (Lindsay y Edwards, 2013). Es fundamental que las intervenciones sensibilizadoras proporcionen oportunidades de aprendizaje, aumenten el conocimiento sobre las personas con discapacidad y desarrollen actitudes positivas en contextos educativos respetuosos (Campos et al., 2014; Lindsay y Edwards, 2013, McKay et al., 2015). Además, las actividades de sensibilización pueden suponer un componente novedoso e innovador que las convierte en un medio a través del cual fomentar el aprendizaje del alumnado en un entorno de disfrute y diversión (Leo y Goodwin, 2014). Sin embargo, cuando en una intervención sensibilizadora se tiene contacto con personas con discapacidad, en el ambiente de la diversión y el disfrute es preciso cuidar algunos comportamientos como, por ejemplo, determinadas risas o bromas que puedan herir a las personas con discapacidad (Burgstahlet y Doe, 2004).

Las actitudes favorables han demostrado ser precursoras de un cambio hacia la consideración y relación con las personas con discapacidad en las clases de EF (Verderber et al., 2003). Este hecho reafirma que la investigación sobre las actitudes del alumnado sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad es importante y necesaria (Li et al., 2022), pues proporciona una información que puede ser de gran ayuda para que todos los agentes sociales implicados en la educación puedan desarrollar estrategias inclusivas y motivacionales que eliminen estereotipos, estigmas sociales, actitudes de exclusión y comportamientos inadecuados con relación a un entorno educativo inclusivo (Reina et al., 2019).

Una variable muy considerada a este respecto es el contacto entre personas con y sin discapacidad. Dicho contacto puede ser tanto directo, como indirecto. El contacto indirecto incluye: 1) el contacto extendido, que es tener un compañero dentro del grupo con una relación cercana con otra persona

fuera del grupo (Wright et al., 1997); 2) el contacto imaginario guiado, que consiste en imaginar una interacción positiva con una persona del grupo (Turner et al., 2007); y 3) el contacto parasocial, que supone estar expuesto a una persona ajena al grupo a través de su representación en medios como el vídeo (Schiappa et al., 2005). Mientras que la evidencia sobre el efecto de las intervenciones con contacto directo está demostrada (Lindsay y Edwards, 2013), Armstrong et al. (2017) señalan la necesidad de esclarecer el cómo las actitudes pueden mejorar en los contextos educativos en los que el contacto directo no es posible, pero sí que puede producirse un contacto indirecto. Esa misma revisión (Armstrong et al., 2017) demuestra que tanto el contacto directo como el indirecto pueden ser efectivos para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad.

En segundo lugar, en cuanto al personal docente, también es innegable que tiene un papel importante en el éxito de la inclusión (Reina et al., 2019b; Young et al., 2017), pues es una parte clave del proceso de enseñanza-aprendizaje junto al alumnado anteriormente descrito. El profesorado de EF puede ser percibido por el alumnado como modelos positivos en los que querer llegar a convertirse en el futuro, o como ejemplos negativos que sirvan, en el caso de querer dedicarse a la educación, como contrapunto a la metodología que han recibido (Richards et al., 2020). Si ser un modelo positivo es el claro objetivo a lograr, es relevante que el profesorado haga entender al alumnado sin discapacidad que las actividades físico-deportivas realizadas en las clases de EF pueden ser adaptadas a las capacidades de sus compañeros con discapacidad, sin que ello suponga un menor desafío o acaben siendo menos motivantes (Campos et al., 2014).

Es fundamental no confundir las expectativas del personal docente con las capacidades y necesidades reales del alumnado con discapacidad. Barret et al. (2020) advierten que cuando un docente tiene bajas expectativas en un alumno con una determinada discapacidad, esto puede transformarse en ubicaciones más restrictivas dentro del grupo por la percepción de una necesidad de apoyo más intensivo (que puede o no coincidir con la realidad que demanda dicho estudiante). De la misma forma, las expectativas del

profesorado de EF acerca de que las personas con discapacidad se acomoden en los planes de estudio existentes en las legislaciones educativas, pueden evitar que los alumnos con discapacidad participen en las actividades de clase (Haegele et al., 2020). En lugar de excluir a alumnos que no se acomodan, lo importante es que los docentes exploren y conozcan formas de modificar la EF para dar respuesta a las necesidades y capacidades de todas y cada una de las personas que integran el grupo-clase (Campos et al., 2014; Wilhelmsen et al., 2019).

Si las actitudes del alumnado son importantes en la promoción de la inclusión educativa, también lo son cuando se hace referencia al profesorado. La revisión sistemática de Tant y Watelain (2016), que incluye estudios durante 40 años de investigación de la inclusión en EF, muestra que las actitudes del profesorado de EF hacia la inclusión del alumnado con discapacidad dependen, al menos en cierto modo, de diversas condiciones asociadas con el alumnado: i.e., si la discapacidad está diagnosticada (cuando un alumno es diagnosticado con discapacidad, los docentes muestran menos entusiasmo hacia su inclusión); la edad del alumnado (los docentes perciben de una forma más favorable al alumnado con discapacidad cuando está en niveles educativos más bajos); el tipo de discapacidad (los docentes muestran actitudes más negativas hacia la inclusión de alumnado con trastornos graves de personalidad y/o conducta, al mismo tiempo que perciben un menor desafío en la inclusión de alumnado con dificultades de aprendizaje que en la del alumnado con discapacidades físicas, sensoriales y/o intelectuales); y su grado de severidad (los docentes muestran diferencias en sus actitudes hacia determinados tipos de discapacidad porque su grado de severidad puede influir en ello).

El factor que más parece predecir las actitudes de los docentes hacia la inclusión de personas con discapacidad en las clases de EF es su competencia percibida ante el proceso de enseñanza-aprendizaje con este alumnado (Tant y Watelain, 2016). Siendo nombrada de diferentes formas, la confianza, la autoeficacia o la competencia percibida de los docentes, juega un papel clave en el proceso de inclusión educativa y, precisamente por ello,

este es uno de los aspectos a desarrollar en la presente tesis doctoral. Con relación a la competencia percibida, una de las variables más estudiadas es la influencia de la experiencia docente. Según la revisión sistemática ya citada de Tant y Watelain (2016), se muestra en la mayoría de estudios incluidos que ni el grado de experiencia de los docentes de EF, ni su edad, ni su género, suelen tener efectos significativos en sus actitudes hacia la inclusión de alumnado con discapacidad. Sin embargo, siguiendo a Liu et al. (2018), a lo que sí puede ayudar la experiencia docente es a sentirse con un mayor nivel de confianza ante la adaptación de las clases de EF para personas con discapacidad. Pero, además de la experiencia docente, en la confianza del profesorado a la hora de afrontar la adaptación de la EF hay otros factores que también influyen como, por ejemplo, la falta de personal educativo que pueda ayudar en las clases, la escasez de recursos educativos o la formación insuficiente sobre EF inclusiva (Liu et al., 2018). Estos factores influyen en la confianza docente y, por ende, también en el proceso inclusivo en las clases de EF. De hecho, Haegele et al. (2018) muestran que el conocimiento del profesorado, la falta de material específico adaptado y la escasez de personal cualificado son identificados por los propios docentes de EF como varias de las principales barreras para la participación en las clases de EF de niños y niñas con discapacidad (Haegele et al., 2018).

Está claro que los profesionales de la educación tienen la responsabilidad moral de explorar los problemas y preocupaciones relacionados con la inclusión en las clases de EF, con el objetivo de mejorar las experiencias del alumnado con discapacidad (Haegele et al., 2021). Para alcanzar dicho fin, las actitudes, la competencia percibida y la formación de los docentes, van a ser pilares fundamentales. En concreto, se ha demostrado que la formación docente y la competencia percibida son facilitadores de las actitudes positivas de los docentes hacia el alumnado con discapacidad, mientras que la falta de programas de formación continua y la preparación inadecuada son considerados inhibidores de sus actitudes positivas (Qi y Ha, 2012). En este sentido, recibir orientaciones adecuadas y una formación práctica de calidad serán recursos importantes para el profesorado de EF que pretendan promover la inclusión educativa (Pocock y Miyahara, 2018). Esta

formación práctica, basada en experiencias reales y directas, debería favorecer la implementación de programas y contenidos inclusivos en las clases, así como aumentar la confianza docente y mejorar las creencias hacia la inclusión (Wang et al., 2015). Este hecho es importante porque, como señala Barber (2018), el proceso de inclusión educativa en ocasiones no se hace efectivo debido a las limitaciones en la implementación de los programas de EF, las actitudes y las expectativas de los docentes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. Por todas estas razones, es necesario investigar los programas de formación docente que ayuden a comprender las prácticas inclusivas basadas en la evidencia y a abordar preocupaciones y concepciones erróneas sobre la inclusión (Reina et al., 2019b).

El profesorado de EF puede no ser capaz de enseñar de forma exitosa al alumnado con discapacidad cuando está integrado en clase junto a compañeros sin discapacidad (Morley et al., 2021). Debido precisamente a dificultades para enseñar EF para todos mediante actividades físicas y deportes tradicionales, Grenier et al. (2014) sugirieron la necesidad de incorporar unidades didácticas basadas en deportes para personas con discapacidad dentro de las programaciones didácticas de EF. Esto fue anteriormente defendido por Barton (2008), quien señaló que los deportes para personas con discapacidad tenían que estar en las programaciones de EF, porque es necesario escuchar las necesidades del alumnado con discapacidad y porque este tipo de programaciones van a fomentar una comprensión más amplia de la inclusión y el deporte. No solo eso, sino que además parece que las programaciones más flexibles que incluyen deportes y actividades para personas con discapacidad son una estrategia efectiva para ayudar a los docentes a promover actitudes positivas y una participación inclusiva de alumnos con y sin discapacidad en las clases de EF (Grenier et al., 2014). Tener clara toda esta teoría es importante, pero la realidad evidencia que son necesarios más esfuerzos para desarrollar currículos, programaciones e intervenciones educativas que sean verdaderamente capaces de satisfacer las necesidades de todo el alumnado en las clases de EF (Campos et al., 2014; Qi y Ha, 2012).

En definitiva, pese a todo lo anteriormente descrito, y enfatizando el papel del alumnado y el profesorado en la inclusión en EF, conviene no olvidar que la práctica verdaderamente inclusiva no será posible sin la colaboración del personal docente con el alumnado, el centro escolar y la comunidad educativa en general (Song et al., 2019). En este contexto, la estrecha relación y cooperación entre investigadores y docentes también será esencial para el avance y mejora del proceso educativo. Por un lado, la investigación debe desarrollar intervenciones teniendo en cuenta a los docentes, de modo que se trate de dar respuesta a preguntas clave (Armstrong et al., 2017), favoreciendo así implementaciones eficaces para la mejora de actitudes hacia las personas con discapacidad y, con ello, promover la inclusión educativa. Y, por otro lado, la continua evolución de la EF inclusiva gracias a la evidencia científica, permitirá que los investigadores ofrezcan ayuda al personal docente encargado del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad (Pocock y Miyahara, 2018). En definitiva, tanto investigadores como docentes van a seguir siendo agentes imprescindibles que deberán colaborar eficazmente mientras que la promoción de la inclusión de todo el alumnado y la mejora de la calidad educativa sean objetivos a alcanzar en los sistemas educativos.

### **2.1.2. Las personas con discapacidad y el deporte**

Vinculado a la EF se encuentra, de forma inevitable, el deporte. De hecho, uno de los principales contenidos del área de EF es la participación en actividades deportivas, las cuales demandan que el alumnado tenga una cierta capacidad adecuada para dicha práctica deportiva (Reina et al., 2019). Al igual que sucede en la EF, la investigación ha reflejado que los jóvenes con necesidades educativas especiales generalmente también tienen menos oportunidades para participar en deportes y se enfrentan a diversas barreras (Darcy et al., 2017; Maher y Vickerman, 2018; Townsend et al., 2018). Si bien es cierto que, según señalan recientemente Sharpe et al. (2022), hay una menor atención académica en cómo los jóvenes con necesidades educativas

especiales son incluidos en el deporte escolar en comparación a conocer sus experiencias inclusivas en EF.

La anteriormente mencionada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) también defiende la participación de las personas con discapacidad en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte (artículo 30). De forma específica en el ámbito deportivo y recreativo, cuando países como España aceptan los principios que establece esta Convención, se comprometen a que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones, adoptando para ello las medidas que sean necesarias (p.e., garantizar que los niños con discapacidad tengan igualdad de acceso a la participación activa en actividades lúdicas, recreativas y deportivas, incluyendo en ello las que se practiquen dentro del sistema escolar).

Tal y como señalan Mendoza et al. (2018), en el contexto español, existen oportunidades para las personas con discapacidad de practicar deporte desde la iniciación hasta la alta competición, aunque las posibilidades siguen siendo limitadas para diversos colectivos (p.e., altas necesidades de apoyo, situaciones de dependencia, etc.) y en contextos determinados (p.e., inclusión educativa, ámbito rural, etc.). Federaciones, clubes deportivos, instituciones o centros educativos son algunos de los entes que ofertan posibilidades de práctica deportiva para personas con discapacidad con fines recreativos, educativos, inclusivos, competitivos o rehabilitadores (Mendoza et al., 2018).

El Ministerio de Cultura y Deporte (2021) redacta un anuario de estadísticas deportivas donde se pueden encontrar datos sobre el deporte para las personas con discapacidad en España. El último anuario ofrece datos oficiales del año 2020. De dicho anuario, se han resumido en la Tabla 3 los datos más relevantes a nivel de deporte para personas con discapacidad, destacando las licencias federativas y los clubes deportivos pertenecientes a la Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física, Federación Española de Deportes para Personas con Discapacidad Intelectual, Federación Española de Deportes para Ciegos, Federación



Española de Deportes para Sordos y Federación Española de Deportes de Personas con Parálisis Cerebral y Daño Cerebral Adquirido.

*Tabla 3*

Licencias federadas y clubes deportivos de las federaciones españolas existentes de deportes para personas con discapacidad en el año 2020.

Federación española	Licencias federadas			Clubes deportivos federados
	Total	Hombres	Mujeres	
<b>FEDDF</b>	1.608	1.321 (82,2%)	287 (17,8%)	125
<b>FEDDI</b>	9.347	6.680 (71,5%)	2.667 (28,5%)	367
<b>FEDC</b>	1.672	1.278 (76,4%)	394 (23,6%)	0
<b>FEDS</b>	562	461 (82%)	101 (18%)	34
<b>FEDPC</b>	1.340	877 (65,4%)	463 (34,6%)	129

FEDDF (Federación Española de Deportes de personas con Discapacidad Física), FEDDI Federación Española de Deportes para personas con Discapacidad Intelectual), FEDC (Federación Española de Deportes para Ciegos), FEDS (Federación Española de Deportes para Sordos), FEDPC (Federación Española de Deportes de personas con Parálisis Cerebral y Daño Cerebral Adquirido).

*Nota.* Elaboración propia basada en el Ministerio de Cultura y Deporte (2021).

Los datos reflejan que en todas las federaciones deportivas para personas con discapacidad hay una gran diferencia entre la cantidad de licencias que pertenecen a hombres y las que pertenecen a mujeres. Sería importante profundizar en estos datos e investigar en el futuro si esa diferencia se debe a que las mujeres con discapacidad, por voluntad propia, practican a nivel federativo menos deporte que los hombres con discapacidad, o si es que existe una desigualdad e inequidad en el acceso a la práctica deportiva en función del género. Además, estos datos evidencian que el deporte para personas con discapacidad intelectual es el que más licencias federativas y clubes deportivos federados tuvo en España en el año 2020. Más allá de estos datos, hay que tener claro que abordar el deporte para personas con discapacidad a nivel estadístico es muy complejo, porque el criterio para definir la situación de discapacidad es diferente. Por ejemplo, algunas estadísticas utilizan el certificado de discapacidad y otras se basan en el criterio de limitaciones en el desarrollo de actividades de la vida diaria (Pérez-Tejero y

Ocete, 2018). Unido a esta complejidad, y considerando los datos de las federaciones específicas de deportes para personas con discapacidad, tal y como señalan Pérez-Tejero y Ocete (2018), es importante tener en cuenta que, debido al proceso que se lleva realizando durante las últimas dos décadas en el deporte para personas con discapacidad a nivel nacional e internacional, hay ya muchas federaciones españolas que han incorporado una modalidad para su práctica por personas con discapacidad (p.e., Federación Española de Bádminton, Real Federación Española de Ciclismo, Federación Española de Karate, etc.).

Pero la inclusión en el deporte no tiene por qué asociarse solamente a las personas con discapacidad, aunque sí que es la referencia más habitual al hablar de inclusión deportiva. Poniendo el foco en este colectivo, la inclusión en el deporte puede comprenderse como la participación de las personas con discapacidad en los deportes una vez que su acceso a la práctica deportiva ha sido garantizado (Kiuppis, 2018). Con relación a esta idea, es fundamental recordar que la no participación en el deporte no equivale a la exclusión per se, sino que la exclusión ocurre cuando las personas con discapacidad quieren participar en el deporte y no pueden (Spaaij et al., 2014). Evidentemente, no todas las personas, con y sin discapacidad, quieren participar en actividades deportivas (Kiuppis, 2018), pues en la actualidad hay una gran variedad de alternativas que pueden interesar más a las personas a la hora de, por ejemplo, ocupar su tiempo libre. Aún con ello, el acceso a la práctica deportiva de las personas con discapacidad es un derecho inalienable y puede suceder de diferentes formas en función de varios factores, tal y como describen Mendoza et al. (2018):

- *Factores individuales y personales.*

Partiendo de las evidentes diferencias en función del tipo y grado de discapacidad, es necesario establecer una diferencia entre discapacidades congénitas o adquiridas. Una persona que nace con discapacidad suele requerir primero de rehabilitación y terapia con el fin de aumentar el potencial funcional, para posteriormente tener sus primeros accesos a la práctica deportiva en el centro educativo al que asistan (ordinario o específico). Sin

embargo, una persona con discapacidad adquirida se va a encontrar con un acceso a la práctica deportiva condicionado por factores tales como la edad cronológica y el estado madurativo; el proceso de adaptación y acomodación; las experiencias deportivas previas a tener la discapacidad; el material de apoyo necesario y el apoyo social, entre otros.

- *Factores psicológicos.*

En cuanto a las propias personas con discapacidad, problemas con su autoconocimiento personal a niveles de confianza y competencia hacen que en muchas ocasiones no se planteen la práctica deportiva como una realidad. En cuanto al resto de la sociedad, y relacionado estrechamente con los objetivos de la presente tesis doctoral, las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad también son una barrera necesaria a eliminar. Estas actitudes son un factor psicológico, pero también un factor a nivel social.

- *Factores sociales.*

El apoyo social de familiares, amistades y la sociedad en general es siempre necesario para motivar la práctica deportiva de personas con discapacidad, a pesar de que la intensidad y frecuencia del apoyo es diferente en función de aspectos como, por ejemplo, la severidad de la discapacidad. Las actitudes de los principales actores de la labor educativa (i.e., alumnado, profesorado y familias) son un factor social clave para que se produzca la inclusión de las personas con discapacidad (Reina et al., 2011). Otro de los ejemplos de los aspectos a mejorar en este sentido es que las familias empiecen a dirigir a sus hijos con discapacidad hacia la práctica deportiva mucho antes de lo que habitualmente lo hacen (Patatas et al., 2018).

- *Factores logísticos.*

El acceso a la práctica deportiva de las personas con discapacidad también se ve condicionado por las barreras arquitectónicas, la variedad de la oferta deportiva, el tiempo de práctica e incluso el coste adicional del material adaptado que puedan requerir las personas con discapacidad. La falta de instalaciones deportivas o problemas con el transporte necesario para que las personas con discapacidad realicen deporte son algunas de las barreras

logísticas mencionadas por las personas con discapacidad y sus familiares (Jaarsma et al., 2014).

Una vez descritos todos estos factores que afectan al acceso de la práctica deportiva por personas con discapacidad, es preciso profundizar en la terminología relacionada con el deporte para las personas con discapacidad. Existe en la actualidad una serie de cuestiones terminológicas en torno al deporte para personas con discapacidad que han dado origen a una variedad de términos que, aunque en ocasiones muestran similitudes, no hacen referencia a lo mismo. En los siguientes subapartados se van a ir describiendo cada uno de estos términos.

#### **2.1.2.1. Deporte adaptado**

El deporte adaptado es un término utilizado para referirse de forma genérica al deporte que practican las personas con discapacidad (Leardy, 2018). Se pueden identificar tres tipos de deporte adaptado (Abellán et al., 2021): 1) el que proviene de la adaptación de un deporte normalizado (p.e., baloncesto en silla de ruedas), 2) el que puede no necesitar modificaciones respecto al deporte normalizado (p.e., atletismo para personas con discapacidad intelectual), y 3) el que nace siendo un deporte específico para personas con discapacidad (p.e., boccia).

En líneas generales, la adaptación del deporte se produce en función de las necesidades de las personas practicantes, que no tienen por qué ser personas con discapacidad, sino que también pueden ser, por ejemplo, personas en la etapa de senectud, a lo que se podría hacer referencia como deporte adaptado para personas de la tercera edad. Cualquier adaptación específica para la participación de personas con discapacidad en el deporte debe complementarse con la comprensión del tipo de discapacidad de las personas y debe estar sustentada en la investigación científica aplicada (Griggs et al., 2017).

El deporte adaptado ha adquirido un creciente reconocimiento como elemento de transformación social para mejorar la situación de las personas con discapacidad (Ocete y Pérez-Tejero, 2019). En el contexto escolar, la

enseñanza de deportes adaptados en las clases de EF no solo supone un medio útil para la promoción de inclusión educativa (Ocete et al., 2015; Ocete y Pérez-Tejero, 2019), sino que además enriquece el currículo de la asignatura, haciéndolo más accesible, comprensivo y diferenciado, y beneficiando a alumnado con y sin discapacidad (David et al., 2012; Grenier y Kearns, 2012), independientemente del género o nivel de aptitud (Robles-Rodríguez et al., 2017).

### **2.1.2.2. Deporte paralímpico**

Los deportes paralímpicos son todos aquellos deportes para personas con discapacidad que forman parte del programa oficial de los Juegos Paralímpicos. La clasificación del desarrollo histórico del deporte paralímpico realizada por Howe (2008) establece tres fases: la primera, un contexto de rehabilitación física, social y psicológica; la segunda, un movimiento que brinda oportunidades de participación a todas las personas con discapacidad para competir con otros iguales; y la tercera, un deporte de élite que es considerado un espectáculo más y que está sometido a los intereses comerciales del deporte en la actualidad.

De forma sintética, existen dos Juegos Paralímpicos, los de verano y los de invierno. Los más popularmente conocidos son los Juegos Paralímpicos de verano, que son reconocidos como la competición deportiva de alto nivel para personas con discapacidad con mayor repercusión a nivel social, económico y mediático. Al igual que sucede en los Juegos Olímpicos, los deportes paralímpicos no son siempre los mismos, sino que en ocasiones ciertos deportes se incorporan al programa oficial de los Juegos Paralímpicos mientras que otros desaparecen del mismo. Un ejemplo de esto es la exclusión del *snooker* adaptado (modalidad británica del billar) del programa oficial de los Juegos Paralímpicos a partir de Barcelona 1992 o la reciente incorporación del bádminton y taekwondo al último programa oficial de los Juegos Paralímpicos de Tokio 2020, dos deportes que no eran considerados paralímpicos en los anteriores Juegos Paralímpicos de Río 2016.

Los Juegos Paralímpicos de verano se celebran después de los Juegos Olímpicos, también cada cuatro años, y aunque en la actualidad se

comparte la misma sede entre ambos Juegos, la historia no siempre fue así. El Comité Paralímpico Español (2022a) analiza precisamente la evolución de los caminos divergentes que existieron entre Juegos Olímpicos y Paralímpicos durante dos décadas. En el año 1960 se celebraron en Roma los primeros Juegos Paralímpicos, en la misma sede que los Juegos Olímpicos, seis días después de la finalización de los Juegos Olímpicos de verano, más de 400 deportistas en silla de ruedas procedentes de 23 países participaron en tales Juegos. Después de los Juegos Olímpicos y Paralímpicos de Tokio 1964, las sedes de ambos eventos se separaron, de forma que en el año 1968 los Juegos Olímpicos se celebraron en México mientras que los Paralímpicos tuvieron su sede en Tel-Aviv (Israel). En 1972 y 1976 ambas competiciones se celebraron en el mismo país (Alemania 1972 y Canadá 1976), pero en diferentes ciudades (Juegos Olímpicos en Múnich y Montreal, Juegos Paralímpicos en Heidelberg y Toronto). Sin embargo, es a partir de 1980 cuando esta situación empeoró aún más debido a que la Unión Soviética rechazó ser la sede de los Juegos Paralímpicos, ni en la sede olímpica que era Moscú ni en ninguna otra ciudad del país (como había sucedido en las dos ediciones anteriores), teniendo finalmente que celebrarse en Holanda, concretamente en la ciudad de Arnhem. En 1984, Los Ángeles tampoco accedió a organizar los Juegos Paralímpicos, llegando estos a celebrarse en dos sedes diferentes: Nueva York organizó las competiciones para personas con discapacidad visual, con parálisis cerebral, amputaciones y otras discapacidades físicas, y en Stoke Mandeville (Inglaterra) se celebraron las competiciones de personas con lesiones medulares. A partir de 1988 en los Juegos de Seúl, y hasta la actualidad, Juegos Olímpicos y Paralímpicos comparten la misma sede, siendo este hecho un requisito obligatorio para las candidaturas desde el año 2001 en el que Comité Olímpico Internacional y Comité Paralímpico Internacional (IPC en adelante, por sus siglas en inglés *International Paralympic Committee*) firmaron un acuerdo con este fin.

Hoy en día, para la clasificación de un deportista paralímpico, en su proceso de evaluación se debe dar respuesta fundamentalmente a tres preguntas (IPC, 2015b): 1) ¿Tiene el deportista una de las 10 deficiencias elegibles para el deporte? (ver Figura 4); 2) ¿La deficiencia elegible cumple;

con el criterio mínimo de discapacidad del deporte?; y 3) ¿Qué clase deportiva describe con mayor precisión la limitación en la actividad del deportista?

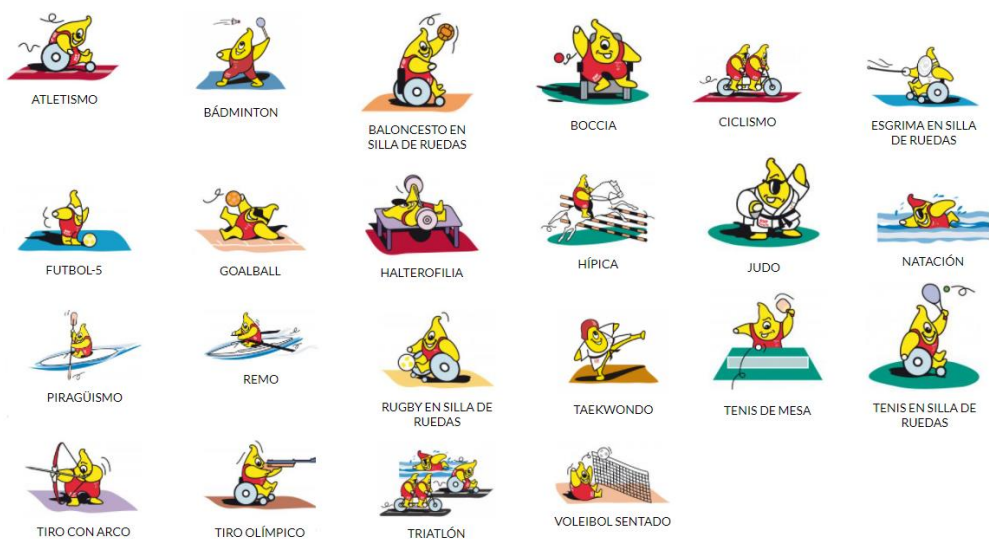
Deficiencias elegibles según el Código de Clasificación del IPC
Deficiencia en la potencia muscular
Deficiencia en el rango de movimiento pasivo
Deficiencia en los miembros
Diferencia en la longitud de las piernas
Baja estatura
Hipertonía
Ataxia
Atetosis
Deficiencia de visión
Deficiencia intelectual

*Nota.* Elaboración propia basada en IPC (2015b).

*Figura 4*

Lista de las 10 deficiencias elegibles establecidas por el Código de clasificación de los deportistas paralímpicos.

Los últimos Juegos Paralímpicos de verano, celebrados en Tokio, tuvieron que ser aplazados en el año 2020 a causa de la pandemia mundial provocada por la COVID-19, llegando finalmente a celebrarse en el 2021 durante 12 días. En los Juegos Paralímpicos de Tokio participaron un total de 4393 deportistas de 162 países (2547 hombres y 1846 mujeres), repartidos en 22 deportes con 539 pruebas con medallas (272 masculinos, 227 femeninos y 40 pruebas mixtas). En la Figura 5 se pueden comprobar la lista de los deportes incluidos en el programa oficial de los Juegos Paralímpicos de Tokio y que son considerados los deportes de verano paralímpicos oficiales en la actualidad.



*Nota.* Recuperado de Deportes Paralímpicos, de Paralímpicos, Página oficial del Comité Paralímpico Español, 2022b (<https://www.paralimpicos.es/deportes-paralimpicos>).

*Figura 5*

Lista de los deportes paralímpicos de verano incluidos en el programa oficial de los Juegos Paralímpicos de Tokio 2020.

Por su parte, los últimos Juegos Paralímpicos de invierno se han celebrado durante nueve días en el mes de marzo de este año 2022. Estos Juegos contaron con la participación de 650 deportistas representando 49 países. En los Juegos Paralímpicos de invierno 2022 se disputaron un total de 78 pruebas, repartidas en torno a los seis deportes paralímpicos de invierno que existen en la actualidad y que pueden verse en la Figura 6. Si se suman los 22 deportes paralímpicos de verano y los seis deportes paralímpicos de invierno, se obtiene el listado definitivo de los 28 deportes paralímpicos reconocidos en la actualidad. Este listado, con mucha probabilidad, se verá modificado en el futuro.





Nota. Recuperado de Deportes Paralímpicos, de Paralímpicos, Página oficial del Comité Paralímpico Español, 2022b (<https://www.paralimpicos.es/deportes-paralimpicos>).

Figura 6

Lista de los deportes paralímpicos de invierno incluidos en el programa oficial de los Juegos Paralímpicos de Pekín 2022.

### 2.1.2.3. Para-deporte

El término para-deporte (*para-sport* en inglés) es utilizado en muchas ocasiones para hacer referencia al deporte para personas con discapacidad (*disabled sport*), e incluso se utiliza simultáneamente al término deporte paralímpico (*paralympic sport*) (Patatas et al., 2018). A pesar de ello, para el IPC (2021) la utilización del término *disabled sport* no es correcto, como tampoco lo es utilizar deporte paralímpico y para-deporte siempre de forma indistinta debido a que no todos los para-deportes son deportes paralímpicos.

Algunas federaciones deportivas olímpicas (p.e., ciclismo o triatlón) han integrado sus respectivas modalidades paralímpicas para personas con discapacidad, organizando sus competiciones federadas. Estas secciones deportivas para personas con discapacidad han sido denominadas en muchas ocasiones añadiendo el prefijo “para-” al nombre del deporte (i.e., para-ciclismo o para-triatlón) (Leardy, 2018). Esta tendencia en la denominación de los deportes paralímpicos está ganando fuerza en los últimos años debido en cierta manera a que el IPC lo está promoviendo en los deportes sobre los que actúa como federación internacional (p.e., para-swimming o para-athletics) (Leardy, 2018). Sin embargo, conviene especificar que para el IPC (2021), los para-deportes son todos aquellos deportes para personas con discapacidad,

estén o no incluidos en el programa oficial de los Juegos Paralímpicos, siempre y cuando la Federación Internacional de dicho para-deporte esté reconocida por el IPC.

Dentro de los para-deportes hay condicionantes que diferencian la situación actual entre unos para-deportes y otros, como, por ejemplo, la variedad de su integración dentro de los deportes convencionales, la falta de conocimiento sobre la discapacidad específica (p.e., desarrollo de estrategias eficaces de inclusión educativa), el coste del material deportivo o el reconocimiento y conciencia social hacia el para-deporte (Patatas et al., 2018). A modo de ejemplo, con relación al coste del material específico, parece lógico pensar que fomentar la práctica de baloncesto en silla de ruedas no es igual de factible que potenciar el goalball, por el mero hecho de que para lo primero se requiere un material deportivo específico de alto coste económico (i.e., sillas de ruedas) que no se precisa para el segundo para-deporte mencionado.

Muchos de los desafíos a los que se enfrenta el personal técnico de para-deportes son similares a los que se puede encontrar el profesorado de EF en sus clases (Pinder y Renshaw, 2019). Por ejemplo, las diferencias entre los tipos y severidad de las discapacidades en los deportistas que pueden practicar un para-deporte se pueden asemejar a las diferencias en el desarrollo madurativo a nivel cognitivo y motriz del alumnado de una clase de EF. Debido a la existencia de diferencias individuales (muchas veces significativas) dentro de un mismo deporte, equipo o clase, a la hora de diseñar tareas que incluyan la práctica de para-deportes es fundamental considerar las capacidades individuales, más incluso que en la práctica deportiva de personas sin discapacidad (Pinder y Renshaw, 2019). Por ello, el entorno de los para-deportes puede requerir de enfoques pedagógicos más imaginativos y adaptables a las necesidades de las personas que los practiquen (Rietveld y Kiverstein, 2014).

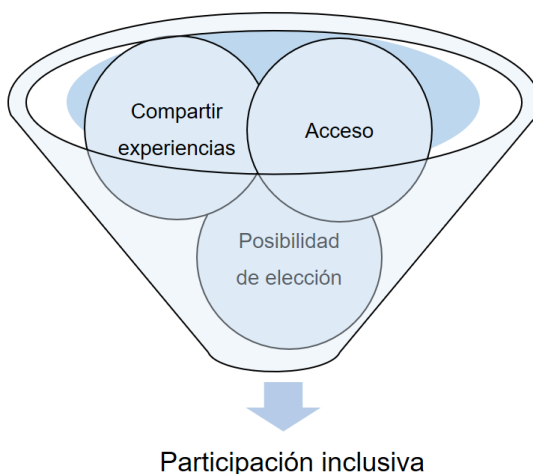
Existe una falta de conocimiento e interés general acerca del ámbito de los para-deportes (Patatas et al., 2018), junto con unas concepciones negativas de la sociedad hacia las personas con discapacidad, falta de programas específicos, de personal formado y de colaboración de familiares y

amistades (Jearsma et al., 2014; Shields y Synnot, 2016), suponiendo todo ello un conjunto de barreras que dificultan el desarrollo de tales para-deportes. Con esta tesis doctoral, se pretende precisamente difundir, entre otros objetivos, el conocimiento y práctica de los para-deportes dentro del contexto educativo.

#### **2.1.2.4. Deporte inclusivo**

Es importante tener clara la diferencia entre inclusión, entendida como una filosofía que debe implicar el aprendizaje de todo el alumnado independientemente de sus capacidades y necesidades, y la integración, como el mero hecho de compartir un espacio común (Haegele, 2019). El deporte inclusivo es, por tanto, aquel en el que se realiza una práctica conjunta de personas con y sin discapacidad, intercambiando experiencias motrices e interacciones sociales. En este sentido, se debe recalcar que personas con discapacidades similares pueden experimentar situaciones de inclusión de forma muy diferente (Wilhelmsen y Sorensen, 2017). Parece lógico entonces advertir que la integración en un espacio común no tiene por qué implicar una inclusión de las personas con discapacidad per se (Haegele, 2019). La práctica de deporte inclusivo conciencia a las personas sin discapacidad sobre las fortalezas, capacidades y desafíos únicos a los que se enfrentan las personas con discapacidad (Struthers, 2011; Wilhite y Shank, 2009).

Si hacer referencia a la integración en el deporte no es lo mismo que hablar de inclusión, tampoco se deben confundir los términos de participación e inclusión. A pesar de que cuanto más inclusivo sea un deporte más participación van a tener las personas con y sin discapacidad que lo practiquen, hay que tener claro que la participación no implica que un deporte sea inclusivo. Valet (2018) hace referencia a la participación inclusiva, afirmando que es una cultura que respeta el derecho al acceso, el derecho a compartir experiencias y el derecho a la elección. Estos tres derechos son los que van a determinar la calidad y la cantidad de participación (ver Figura 7). El propio Valet (2018) señala que centrarse en la participación inclusiva en el deporte puede aportar ideas interesantes porque combinar competición e inclusión es uno de los retos más difíciles a los que se enfrenta la cultura deportiva de nuestra sociedad actual.



*Nota.* Elaboración propia basada en Valet (2018).

*Figura 7*

Derechos elementales para la verdadera participación activa e inclusiva de las personas en las actividades físicas y los deportes.

Aunque la idea de la práctica inclusiva del deporte es convincente, la realidad indica que los órganos rectores del deporte inclusivo luchan a nivel estructural e institucional por adaptar y ajustar sus enfoques, con el fin de convertir en realidad la inclusión en el deporte (Jeanes et al., 2018). En esta línea, una de las claves para promover culturas deportivas más inclusivas es la necesidad de reconocer y reflexionar acerca de las desigualdades de raza, género, religión, clase, sexualidad y discapacidad que se refuerzan diariamente en la enseñanza deportiva universitaria y en las instalaciones deportivas (Dagkas, 2018). A través del cuestionamiento de esas desigualdades, se podrá construir el proceso de cambio hacia un deporte verdaderamente inclusivo.

En ese proceso de cambio, juega un papel esencial la EF por su relación con el ámbito deportivo. A veces, en EF la integración supone que el alumnado con discapacidad está presente en las clases con el resto de sus compañeros, pero sin que la metodología de enseñanza se adapte o facilite el apoyo necesario a sus necesidades educativas (Haegele y Zhu, 2017). De igual forma, el propio alumnado con discapacidad advierte que, a pesar de

estar integrados en un mismo entorno, el aprendizaje puede no producirse de forma exitosa e incluso puede que tengan escasas interacciones sociales con sus iguales sin discapacidad (Haegele y Kirk, 2018; Haegele y Zhu 2017). Si esto sucede, las experiencias del alumnado con discapacidad son inconsistentes con los sentimientos de pertenencia, aceptación y valor, los cuales identifican a la educación arraigada en filosofías inclusivas (Haegele y Kirk, 2018).

La EF es pues un área idónea para facilitar la participación activa del alumnado con discapacidad a través de metodologías inclusivas. Estas metodologías deben incluir la práctica de deportes inclusivos, porque son una herramienta facilitadora de la inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de EF (Ocete y Pérez-Tejero, 2019). El deporte inclusivo ha demostrado ser una fuente de transmisión de valores educativos positivos (p.e., sensibilización social, defensa de la igualdad de oportunidades o fomento de la reflexión crítica), incluso en mayor medida que los deportes considerados tradicionales (Robles-Rodríguez et al., 2017). Otra de las grandes potencialidades educativas del deporte inclusivo (y también de otros deportes, como es el caso de los deportes alternativos) en comparación con los deportes tradicionales, es que posee en numerosas ocasiones un carácter innovador que implica que el alumnado parta desde un nivel de conocimientos y experiencias previas bastante equiparables, convirtiéndose así en un contenido novedoso y motivador para la mayor parte del alumnado. Más allá de estas diferencias, el deporte inclusivo, al igual que el deporte tradicional, también contribuye al desarrollo de las capacidades psicomotrices del alumnado (Felipe-Rello et al., 2020), lo cual es un objetivo clave en EF.

Consecuencia de todo lo anterior, parece clara la necesaria incorporación de contenidos específicos de deporte inclusivo en los currículos oficiales de EF, tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria Obligatoria (Felipe-Rello et al., 2020) y, por consiguiente, igual de necesario también es su tratamiento y desarrollo en los planes formativos del estudiantado universitario que en el futuro se dedicarán a la enseñanza de la EF en dichas etapas educativas.

## **2.2. Teorías que sustentan el desarrollo de la tesis doctoral**

### **2.2.1. Teoría de la autodeterminación**

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) es una macro teoría de la motivación humana y de la personalidad. En la década de 1970 es cuando se empieza a producir el trabajo inicial que conllevó a la teoría de la autodeterminación, en 1985 se produce la primera declaración relativamente completa de esta teoría, y a partir de la década de los 90 y el comienzo del nuevo siglo XXI es cuando la investigación sobre la teoría de la autodeterminación empieza a crecer de forma significativa (Deci y Ryan, 2008). De hecho, desde esos primeros estudios a comienzos del siglo XXI (Deci y Ryan, 2000), la investigación sobre la teoría de la autodeterminación y sus aplicaciones ha seguido aumentando sustancialmente (Ryan y Deci, 2020).

Los estudios científicos sobre la teoría de la autodeterminación han aumentado especialmente en los campos de estudio aplicados como, por ejemplo, el deporte, la educación y la salud (Deci y Ryan, 2008). De forma más concreta, en el área de la EF sucede lo mismo y esta teoría de la motivación se ha convertido en una de las más utilizadas a nivel de investigación (Lindahl et al., 2015; Sierra-Díaz et al., 2019; Sun y Chen, 2010), aunque la revisión sistemática de Vasconcellos et al. (2020) sigue señalando la falta previa de revisiones sobre investigaciones basadas en esta teoría dentro del contexto de la EF. Este crecimiento y profundización en el estudio de la teoría de la autodeterminación se ha mantenido hasta la actualidad, siendo considerada una de las grandes teorías de la motivación humana.

Cuando se tiene inculcado el valor de la educación, el alumnado se motiva al valorar lo que está aprendiendo con relación a sus vidas y, de forma gradual, puede sentirse motivado intrínsecamente por las actividades en las que participan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Son y Chen, 2010). Al igual que la mayoría de teorías contemporáneas de la motivación, la teoría de la autodeterminación asume que las personas inician y mantienen

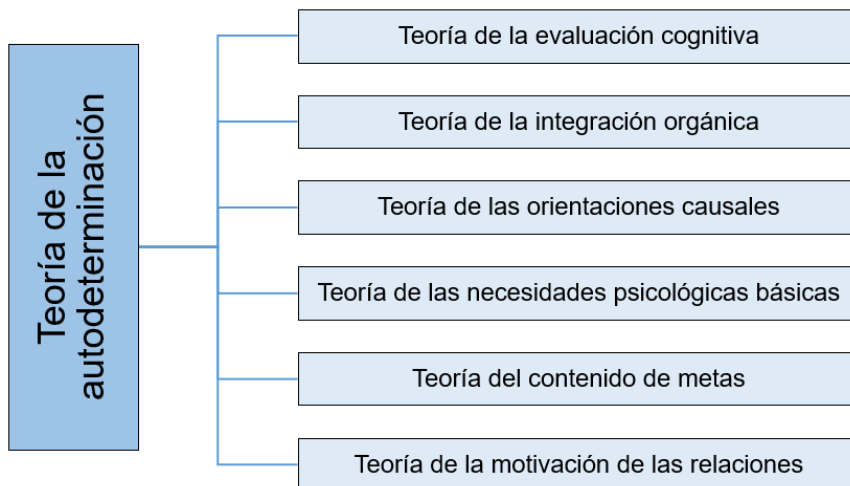
sus comportamientos en función de sus creencias sobre los resultados u objetivos que alcanzarán con dichos comportamientos (Deci y Ryan, 2000). La diferencia con respecto a algunas otras teorías de la motivación es que la teoría de la autodeterminación no entiende la motivación como un constructo unitario, dando importancia no solo al nivel de motivación sino también a su tipo y cualidad (Deci y Ryan, 1985).

Esta teoría tiene influencias de las formulaciones conductistas porque adquieren la obligatoriedad de someter a pruebas empíricas las hipótesis (Deci y Ryan, 2004), y del humanismo porque ese proceso de corroboración de hipótesis no es mecanicista, sino que se le da importancia a la persona, tal y como promulgaba Maslow (1943), que fue uno de los principales referentes del humanismo. La teoría de la autodeterminación está basada en la idea de que las necesidades psicológicas básicas (NPB en adelante) son la base de la motivación y de la acción de las personas, y que la satisfacción o frustración de estas necesidades está condicionada por el contexto (Deci y Ryan, 1985, 2000). La teoría de la autodeterminación ayuda a emprender los procesos relacionados con la motivación, lo cual es esencial para involucrar al alumnado en las actividades de las que se puedan beneficiar a nivel físico y psicológico (Vasconcellos et al., 2020).

Relacionando la teoría específicamente con la EF, Sun y Chen (2010) recuerdan que usar completamente la teoría de la autodeterminación requiere de una adecuada comprensión pedagógica que permita maximizar su potencial y minimizar sus limitaciones. Según estos autores, uno de los principales potenciales de aplicar la teoría en EF es que ofrece una posibilidad de que el personal docente guíe a su alumnado desde un estado psicológico del “tener que” hasta uno de “querer” en términos de llevar un estilo de vida físicamente activo.

Debido a la complejidad que implica el estudio de la motivación, tal y como se representa en la Figura 8, la teoría de la autodeterminación es una macroteoría que está conformada por seis miniteorías correspondientes a diferentes aspectos de la motivación y la integración psicológica (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017): teoría de la evaluación cognitiva, teoría de

integración orgánica, teoría de las orientaciones causales, teoría de las NPB, teoría del contenido de metas y teoría de la motivación de las relaciones.



*Nota.* Elaboración propia basada en Ryan y Deci (2017).

*Figura 8*

La macroteoría de la autodeterminación y sus seis microteorías.

La miniteoría de las NPB es la que se va a desarrollar en el marco teórico de esta tesis doctoral debido a su influencia en el desarrollo de la misma. Esta teoría establece que el grado de satisfacción de las NPB indica el nivel de motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 2000). Para Deci y Ryan (2000), las necesidades son componentes psicológicos innatos esenciales para el crecimiento, la integridad y el bienestar psicológico continuo de las personas. Las NPB pueden satisfacerse durante la participación en actividades que supongan la manifestación de una variedad de comportamientos que pueden ser diferentes en función de las personas y de sus culturas, pero esta satisfacción es fundamental para el desarrollo saludable y el bienestar de todas las personas independientemente de su cultura (Deci y Ryan, 2000). La energía que motiva a la acción se genera por la búsqueda de la satisfacción de estas necesidades que, como se ha descrito, son innatas y universales (Deci y Ryan, 2008), aunque no por ello, todas las personas satisfacen sus NPB de la misma manera. La forma en que las personas interpretan la relación



percibida de las situaciones con sus NPB constituye un determinante importante de su comportamiento (Deci y Ryan, 2000).

Las NPB de autonomía, competencia y relación son esenciales para comprender el qué (contenido) y el por qué (proceso) de la búsqueda de objetivos y metas (Deci y Ryan, 2000). Estas tres NPB son definidas por los propios autores de la teoría de la siguiente manera (Ryan y Deci, 2002): la autonomía hace referencia al sentimiento de ser el origen de la propia conducta; la competencia implica el sentirse eficaz en la interacción con el entorno social y vivenciar oportunidades para desarrollar y mostrar sus capacidades; y la relación se refiere al sentimiento de conexión y aceptación de los demás y al sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad.

La teoría de la autodeterminación concibe a las personas como naturalmente predispuestas a actuar en sus entornos, participar en actividades que les interesan y avanzar hacia la coherencia personal e interpersonal (Deci y Ryan, 2000). A pesar de que el contexto y los agentes sociales tienen un papel fundamental, las personas también tienen unas capacidades inherentes para actuar siguiendo su propia autodeterminación y la satisfacción de sus necesidades (Ryan y Deci, 2017). En este contexto, los autores de la teoría de la autodeterminación defienden la concienciación como un elemento fundamental para involucrar proactivamente los factores internos y externos de las personas para satisfacer las necesidades y superar desafíos. La concienciación hace aquí referencia a la atención plena y consciente en uno mismo y en el entorno que le rodea (Ryan y Deci, 2017).

Con relación a lo anterior, los propios Deci y Ryan (2000) advierten que el comportamiento de las personas no tiene que estar orientado a la satisfacción de las necesidades per se, sino que simplemente puede estar enfocado a la realización de una actividad interesante o un objetivo relevante, siempre y cuando el contexto permita la satisfacción de las necesidades. Por este motivo, la investigación de Sun et al. (2017) en el área de EF recuerda que el personal docente debe ser consciente de que el alumnado no siempre va a estar motivado intrínsecamente hacia todas las actividades que se proponen en las clases, incluso puede que partan de una desmotivación inicial,

pero si se crean actividades de aprendizaje en torno a los intereses, las competencias, el sentido de desafío y la diversión de los alumnos, será más probable que estos satisfagan sus NPB y, con ello, tengan una motivación más autodeterminada. Precisamente, la búsqueda de la inclusión educativa, como uno de los objetivos fundamentales de la educación, puede ofrecer ese contexto ideal a través del cual fomentar la satisfacción de las NPB en actividades, sesiones y unidades didácticas motivadoras para el alumnado.

En las clases de EF hay agentes sociales (p.e., docentes y compañeros de clase) que influyen constantemente en el proceso de motivación del alumnado (Sun y Chen, 2010) y que apoyan o frustran de diferente manera la satisfacción de las NPB (Leo et al., 2022; Vasconcellos et al., 2020). Apoyar las NPB es especialmente importante debido a la diversidad que caracteriza al alumnado (Ryan y Deci, 2020). Sin embargo, las políticas que persiguen específicamente la mejora de las NPB aún no han sido adoptadas de una forma amplia (Patali y Zambrano, 2019) y muchos docentes se ven obligados a encontrar formas de apoyar esas necesidades a pesar de los obstáculos institucionales existentes como, por ejemplo, los currículos obligatorios, las presiones por el desempeño y las calificaciones (Ryan y Deci, 2020).

La EF, como otras asignaturas escolares, se enseña en un entorno estructurado en el que los alumnos deben demostrar su participación y compromiso en las actividades de aprendizaje que el docente diseña y propone de forma controlada, haciendo de esta manera que sea normal la existencia de un conflicto entre el control del profesorado y la autonomía del alumnado (Sun y Chen, 2010). Es posible que los alumnos no satisfagan su necesidad de autonomía incluso hasta cuando los docentes les proporcionan diferentes opciones y posibilidades (Sun et al., 2017), pero será más probable que, gracias a ese apoyo de la autonomía, la cultura escolar pueda cambiar y ser más abierta y tolerante (Ryan y Deci, 2020). La necesidad psicológica de relación, en comparación con la autonomía y la competencia, está quizás más influenciada por los compañeros de clase, porque es con ellos con quienes los

alumnos interactúan durante todo el día, y no solamente en el tiempo de clase de EF (Vasconcellos et al., 2020).

Desde la miniteoría de las NPB, a la hora de hacer predicciones, las diferencias en el grado de satisfacción o frustración de las NPB son más utilizadas que el valor o la fuerza de esas necesidades (Chen et al., 2015). Aunque puede haber diferencias en la importancia que subjetivamente estas necesidades tienen en las personas con relación a sus metas personales y sus estilos de vida, y las diferencias individuales pueden afectar a la satisfacción de las NPB. En este sentido, Ryan y Deci (2017) recuerdan que la teoría de la autodeterminación asume que una mayor satisfacción tendrá como resultado un mayor bienestar, independientemente de la existencia de esos factores condicionales diferentes en las personas.

Al proponer las NPB, Ryan y Deci (2017) advierten que la lista puede alargarse en demasía, perdiendo el valor justificativo de las propias necesidades que son consideradas básicas. En la Tabla 4 se resumen los criterios que, según los propios autores de la miniteoría de las NPB, debe cumplir cualquier necesidad antes de ser catalogada como necesidad básica (Ryan y Deci, 2017).

*Tabla 4*

Criterios para que una necesidad psicológica sea considerada una necesidad básica.

---

**Criterios para considerar una necesidad psicológica como una necesidad básica**

---

1º. Las NPB deben mostrar efectos siempre en dos sentidos: por un lado, su satisfacción debe tener una fuerte asociación positiva con la salud y el bienestar psicológico; y, por otro lado, su frustración tiene que reflejar una relación negativa con el bienestar de las personas.

2º. Debe especificar el contenido de la necesidad psicológica, es decir, las experiencias y comportamientos específicos que llevarán a las personas al bienestar.

3º. La justificación de una necesidad psicológica básica debe explicar o interpretar los fenómenos empíricos asociados a la necesidad. Las pérdidas y los beneficios en función de la frustración o satisfacción de las NPB deben estar claramente definidos y respaldados empíricamente.

4º. Hay dos tipos de necesidades psicológicas: las necesidades de crecimiento, que facilitan un desarrollo saludable y están activas continuamente; y las necesidades deficitarias, que actúan solo cuando el organismo ha sido amenazado o frustrado. Para que una necesidad psicológica sea considerada como básica debe ser coherente con la idea de una necesidad de crecimiento en lugar de una necesidad de déficit. Una necesidad básica no puede ser operativa solo cuando se frustran las necesidades relacionadas con el crecimiento, porque entonces podría considerarse como una necesidad derivada o sustitutiva.

5º. Las necesidades básicas son variables que cuando se satisfacen conllevan a resultados positivos como el bienestar y cuando se frustran conducen a resultados negativos como una enfermedad. Por ello, no tiene sentido hablar de una necesidad de salud psicológica ya que la salud psicológica es una variable de resultado que aumenta o disminuye en función de la satisfacción de las necesidades básicas.

6º. Una necesidad psicológica básica es universal, opera para todas las personas, de todas las edades y en todas las culturas.

---

*Nota.* Elaboración propia basada en Ryan y Deci (2017).

La novedad, entendida como la necesidad de vivenciar algo nuevo o que se desvía de la rutina diaria, ha sido una de las necesidades que en los últimos años ha surgido como una potencial cuarta necesidad psicológica básica. Esta idea surgió por primera vez en la investigación de González-Cutre et al (2016), y la presente tesis doctoral va a permitir continuar con su exploración científica. Partiendo de los principios que conforman la teoría de la autodeterminación, González-Cutre et al (2016) identifican la base conceptual de la necesidad de novedad y explican su relación con el proceso de internalización, motivación intrínseca y bienestar. Esta idea se respalda en las investigaciones de los propios autores de la teoría en las que se hace referencia a la novedad como un elemento importante de la motivación humana (Deci y Ryan, 1985, 2000).

Siguiendo a Deci y Ryan (2000), las personas tienen una motivación intrínseca a comprometerse con actividades interesantes (novedad), integrar experiencias personales en relativa unidad (autonomía), practicar y desarrollar capacidades (competencia) y establecer relaciones con otros en grupos sociales (relación). Si la motivación intrínseca es entendida como un compromiso activo en la realización de actividades que las personas

encuentran interesantes, y que al mismo tiempo desarrollan su crecimiento, se puede apreciar que esas actividades se van a caracterizar precisamente por la novedad. En esta misma línea, González-Cutre et al (2016) muestran como la novedad y la competencia percibida son dos aspectos esenciales de la motivación intrínseca de las personas si se analizan las conceptualizaciones originales del constructo en la teoría de la autodeterminación y, en consecuencia, también se cuestionan por qué la competencia ha sido percibida como una necesidad psicológica básica que ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones, mientras que la novedad no.

La historia demuestra que para que los seres humanos sobrevivan, necesitan una continua innovación y evolución a lo largo de su desarrollo (González-Cutre et al., 2016). En otras palabras, la vida sin la búsqueda de la novedad implicaría que las personas no se involucrasen en el proceso exploratorio de entenderse a sí mismos y al entorno que les rodea, impidiéndoles buscar significado a sus vivencias y poder así desarrollar su crecimiento personal (Kashdan y Silvia, 2009). La novedad, por tanto, está estrechamente relacionada con la anteriormente delimitada concienciación, que, siguiendo a Ryan y Deci (2017), es considerada como uno de los conceptos clave en la teoría de la autodeterminación.

Para González-Cutre et al. (2016), la innovación (novedad), a pesar de que pueda relacionarse con las NPB de autonomía y competencia, parece ser una fuente de motivación por sí misma que está relacionada con la experiencia de respuestas sociales más adaptativas. Esto no quiere decir que todos los estímulos novedosos provoquen la satisfacción de la novedad como una necesidad psicológica per se, sino que más bien hay que considerar que esa satisfacción puede ocurrir solo cuando los nuevos estímulos despiertan el interés de las personas (González-Cutre y Sicilia, 2019). Lo que sí parece claro es que la innovación y la novedad son necesarias en todos los contextos de la vida, incluyendo en ello la educación, la práctica de actividad física o el tiempo de ocio (González-Cutre et al., 2016), porque cuando las personas vivencian experiencias novedosas, buscan compartirlas con los demás en un proceso que aumenta su motivación intrínseca y sus relaciones sociales (Kashdan y

Silvia, 2009). Los dos estudios correlacionales de González-Cutre et al. (2016) demuestran por primera vez que la novedad es un constructo diferente a las tres NPB (i.e., autonomía, competencia y relación) dentro de la teoría de la autodeterminación, siendo una potencial cuarta NPB que cuando se satisface junto al resto de necesidades tiene una relación positiva con la motivación intrínseca, la satisfacción con la vida y el bienestar.

Debido a la falta de estudios sobre la satisfacción de novedad en el ámbito educativo y la relevancia de esta variable en el contexto específico de la EF, González-Cutre y Sicilia (2019) continúan aportando evidencias sobre la consideración de la novedad como una necesidad psicológica básica, ayudando a entender mejor y aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según estos autores, parece necesario que el profesorado de EF debe incluir elementos novedosos en sus clases para contribuir con ello positivamente al desarrollo cognitivo, afectivo y conductual del alumnado. Sin lugar a dudas, uno de estos elementos novedosos sería la propuesta de educar a través de los para-deportes como parte del contenido a desarrollar en las clases de EF.

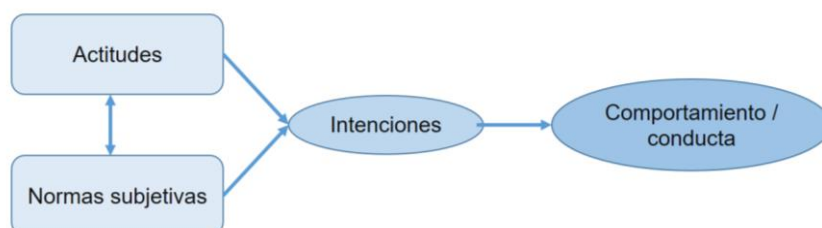
### **2.2.2. Teoría de la acción razonada**

La teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975) ha sido un modelo ampliamente utilizado para la predicción de intenciones y comportamientos. Esta teoría postula que las intenciones conductuales son antecedentes inmediatos a la conducta humana y, por ello, son el mejor predictor de la conducta. Estas intenciones están compuestas por información y creencias o actitudes acerca de la posibilidad de llevar a cabo un comportamiento determinado que conducirá a un resultado específico (Fishbein y Ajzen, 1975). Específicamente, en la teoría de la acción razonada, las intenciones conductuales se definieron como la probabilidad percibida de realizar un determinado comportamiento.

Fishbein y Ajzen (1975) dividen las actitudes precedentes a las intenciones conductuales en dos: creencias conductuales, que son la influencia subyacente en la actitud de las personas hacia la realización de un

determinado comportamiento; y creencias normativas, que son las que influyen en la norma subjetiva de la persona sobre la realización de una conducta. Por lo tanto, según la teoría de la acción razonada, la información y las creencias afectan a las intenciones y las consecuentes conductas, ya sea a través de las actitudes o de las normas subjetivas, mientras que se asume que las variables externas tendrán una influencia en las intenciones solo en la medida que afectan a esas creencias y normas subjetivas (Madden et al., 1992).

Tal y como señalan recientemente Nisson y Earl (2021), en la teoría de la acción razonada las actitudes hacia el comportamiento se definen como un conjunto de creencias destacadas o fácilmente accesibles acerca de los posibles resultados al realizar un determinado comportamiento, mientras que las normas subjetivas corresponden a la presión social percibida para realizar o no un comportamiento. Estos dos elementos tienen una influencia en las intenciones previas a la realización de determinadas conductas, tal y como se muestra en la Figura 9



*Nota.* Elaboración propia basada en Fishbein y Ajzen (1975).

*Figura 9*

Diagrama estructural de la teoría de la acción razonada.

El estudio de la relación e influencia entre actitudes y comportamiento ha sido tradicionalmente desarrollado por diversos autores desde varias perspectivas, siendo Fishbein y Ajzen (1975) quienes recomendaron que, para evitar la inconsistencia entre actitudes y comportamiento, en lugar de estudiar actitudes globales para predecir comportamientos específicos, la investigación debía centrarse en los antecedentes concretos de dichos comportamientos específicos. Siguiendo a Fishbein y Ajzen (1975), hay tres condiciones que pueden afectar a la magnitud de la relación entre intenciones y conductas: 1)

el grado en que la medida de la intención y el criterio de la conducta se corresponden con respecto a sus niveles de especificidad; 2) la estabilidad de las intenciones en el tiempo que transcurre desde su medición hasta la realización de la conducta; y 3) el grado en el que la ejecución de la intención está bajo el control de la voluntad de la persona.

La teoría de la acción razonada ha servido como marco teórico de numerosas investigaciones en diversos ámbitos de estudio (Burak et al., 2013). Con relación al área de interés de la presente tesis doctoral, Hodge y Jansma (2000) ya confirmaron que esta teoría era frecuentemente utilizada en investigaciones relacionadas con las actitudes en el marco de la inclusión y la EF adaptada. Prueba de ello, es el estudio de Verderber et al. (2003), en el cual se trataba de dar validez a la medición de la intención del alumnado de participar en las clases de EF con compañeros con discapacidad severa, demostrando que las intenciones eran predichas por las actitudes y las normas subjetivas. También, cuando se busca la promoción de la inclusión educativa, los resultados obtenidos por Hodge y Jansma (2000), sustentados en la teoría de la acción razonada, corroboran que las actitudes se ven influenciadas de manera más significativa cuando hay una alta relación entre los elementos de la acción y el objetivo (p.e., tener que enseñar a un discente con discapacidad), y se ven afectadas por experiencias pasadas, conocimientos previos y nuevos aprendizajes.

Como se puede apreciar, el desarrollo de la teoría de la acción razonada se realizó bajo la suposición de que el comportamiento estaba siendo estudiado bajo un control pleno de la voluntad (Madden et al., 1992), pero la posterior evolución científica dio paso a la más reciente teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1985, 1991), en la cual se incorpora explícitamente el control conductual percibido como un antecedente a la intención conductual y el comportamiento humano. A partir de ese momento, en el ámbito educativo, siempre que se considere que un comportamiento no está plenamente sometido a la voluntad de la persona, la teoría del comportamiento planificado comenzará a servir como un marco teórico más preciso.



### **2.2.3. Teoría del comportamiento planificado**

La teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1985, 1991) nace como consecuencia de asumir que el comportamiento no es totalmente voluntario y no está siempre bajo el control de las personas, dando valor así al denominado control conductual percibido (Burak et al., 2013). El control conductual percibido especifica la capacidad percibida de una persona para realizar un determinado comportamiento, siendo este un factor que puede limitar el transcurso de las intenciones hasta llegar a la realización de una conducta (Nisson y Earl, 2021).

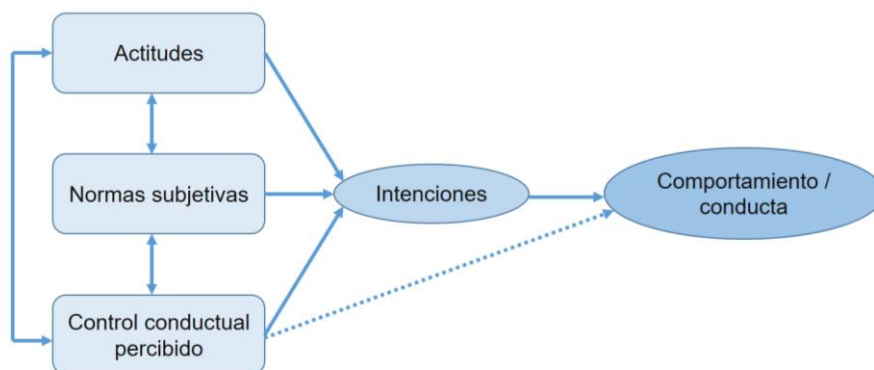
Esta teoría incluye creencias con respecto a la posesión de los recursos necesarios y las oportunidades para realizar un determinado comportamiento, pudiendo resumirse en que cuantos más recursos y oportunidades las personas creen que tienen, mayor será su control conductual percibido sobre el comportamiento (Madden et al., 1992). Además, en las personas que tienen un bajo control conductual percibido debido a la falta de recursos necesarios, sus intenciones de realizar un comportamiento específico pueden disminuir incluso aunque posean actitudes (creencias) positivas o normas subjetivas con respecto al desempeño del comportamiento.

La teoría del comportamiento planificado predice dos posibles efectos del control conductual percibido sobre el comportamiento humano (Madden et al., 1992): por un lado, el control conductual percibido muestra factores motivacionales con un efecto indirecto en el comportamiento a través de las intenciones; y, por otro lado, el control conductual percibido refleja el control real teniendo una relación directa con el comportamiento sin mediación de las intenciones. Como señalan Nisson y Earl (2021), el control conductual percibido incluye y se ve afectado tanto por factores internos (p.e., información sobre las habilidades y la capacidad propia), como por factores externos (p.e., disponibilidad de tiempo y apoyo social). Pero más allá de estos factores, Madden et al. (1992) demostraron que la adición del control conductual percibido, como parte fundamental de la teoría del comportamiento planificado, mejoraba significativamente la predicción de las intenciones y los comportamientos perseguidos, existiendo una relación entre la predicción del

comportamiento y la magnitud de dicho control conductual percibido. Podría decirse que, para la teoría del comportamiento planificado, los principales determinantes del comportamiento son la intención conductual y el control conductual percibido (Nisson y Earl, 2021). A pesar de ello, es importante tener claro que el control conductual percibido no es intrínsecamente un sinónimo del éxito, es decir, que una persona no necesita tener la seguridad del éxito cuando realiza un comportamiento para tener un alto control conductual percibido (Ajzen, 1985, 1991).

La investigación de Ajzen y Madden (1986) sobre la asistencia del alumnado a sus clases universitarias en Estados Unidos fue la primera prueba completa de la teoría del comportamiento planificado, demostrando que el control conductual percibido era un predictor significativo de las intenciones tras controlar las actitudes y las normas subjetivas. Por el contrario, en esa misma investigación, el control conductual percibido no contribuyó a la predicción del comportamiento específico (asistir a clase) después de haber controlado las intenciones, justificando los propios autores este resultado por el alto grado de control real sobre el comportamiento (la asistencia) que hacía que la adición del control percibido tuviese poca validez predictiva.

Como se puede observar en la Figura 10, a diferencia de la teoría de la acción razonada, la teoría del comportamiento planificado distingue entre tres tipos de creencias: conductuales, normativas y de control; así como entre los constructos relacionados de actitudes, normas subjetivas y control conductual percibido (Ajzen 1991). En este contexto, siguiendo las recientes explicaciones de Nisson y Earl (2021), las intenciones conductuales están determinadas por: las actitudes hacia la conducta (i.e., si la realización del comportamiento se considera positivo o negativo), las normas subjetivas que rodean la conducta (i.e., creencias sobre si los demás piensan favorable o desfavorablemente hacia la realización de un determinado comportamiento) y el control conductual percibido (i.e., cómo de fácil o difícil se percibe la realización de un comportamiento). Por lo tanto, la intención de realizar una determinada conducta es el producto de combinar estos tres factores (Opoku et al., 2021).



Nota. Elaboración propia basada en Ajzen (1991).

Figura 10

Diagrama estructural de la teoría del comportamiento planificado.

La teoría del comportamiento planificado ha sido validada en numerosos estudios internacionales, muchos de ellos relacionados con la pedagogía escolar y realizados en el contexto de la inclusión educativa (Knauder y Koschmieder, 2019). Prueba de ello, es precisamente la investigación de Knauder y Koschmieder (2019), en la que se analiza la intención e implementación de apoyo individualizado por parte de docentes de Educación Primaria con su alumnado, encontrándose algunas diferencias que cuestionaban a la propia teoría del comportamiento planificado que sirvió como base del estudio (p.e., en los resultados obtenidos el control conductual percibido fue solo un predictor directo de la conducta, pero no de la intención de realizar la conducta). Al final, las divergencias que en ocasiones se encuentran en estudios como el citado son una muestra de que, pese a ser una teoría ampliamente asentada en el estudio del comportamiento humano, su investigación y profundización siguen siendo necesarias.

La reciente revisión de Opoku et al. (2021) recoge las investigaciones sobre educación inclusiva que utilizaron la teoría del comportamiento planificado como marco teórico para estudiar las intenciones de los docentes hacia la enseñanza con alumnado con discapacidad, reafirmando el valor de esta teoría para desarrollar una amplia comprensión de los factores que impactan en las intenciones y los comportamientos de la educación inclusiva. Estos autores recuerdan que para desarrollar una comprensión holística de la

educación inclusiva se necesita la utilización de un marco teórico amplio como es la teoría del comportamiento planificado, la cual estudia las creencias que influyen en la implementación de la educación inclusiva. Sin embargo, la revisión vuelve a manifestar la necesidad de continuar explorando la teoría en el contexto de la educación inclusiva porque, aunque algunas investigaciones obtuvieron resultados que confirman la capacidad de la teoría del comportamiento planificado para predecir las intenciones de los docentes, la relación entre los predictores y el comportamiento real no estaba del todo clara. Otra de las aportaciones que recogen Opoku et al. (2021) es que, en las investigaciones sobre inclusión educativa, el control conductual percibido (factor clave de la teoría de la autodeterminación) generalmente se operativiza como autoeficacia docente y, por ello, este constructo también ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones educativas.

De igual forma que en el ámbito educativo general, esta teoría ha servido también como un importante marco de referencia para las investigaciones que buscan la promoción de la inclusión a través de la EF y las actividades físico-deportivas. Desde hace años, Crocker (1993) ya defendió la teoría del comportamiento planificado como una de las especialmente adecuadas para las investigaciones sobre actividad física adaptada, debido a su énfasis en el comportamiento orientado hacia la meta y en el proceso de las creencias a los comportamientos. A pesar de ello, la teoría del comportamiento planificado es un marco teórico que todavía tiene mucho potencial para ser más utilizado en las investigaciones sobre educación inclusiva dirigidas a jóvenes y adultos con discapacidad (Kirk y Haegele, 2019; Sharma et al., 2018).

Con relación a la actividad física, la revisión de Kirk y Haegele (2019) muestra que los resultados de la gran mayoría de estudios centrados en las personas con discapacidad respaldan la teoría del comportamiento planificado, demostrando que las personas que tienen la intención de ser físicamente activas es más probable que así lo sean. Si bien es cierto que la revisión muestra también una falta de consenso respecto a la relación entre las intenciones y las actitudes, normas subjetivas y control conductual percibido.

Kirk y Haegele (2019) advierten que cuando las personas perciben que un ejercicio o deporte es agradable, útil y apropiado, es más probable que esas personas tengan la intención de practicarlo. Si se traslada esta idea a las clases de EF, parece razonable pensar que, si se programan actividades físico-deportivas agradables, útiles y apropiadas para el alumnado con y sin discapacidad, la intención general de participar activamente en las clases será probablemente mayor que si esas actividades solo se centran en los intereses de un grupo determinado de alumnos (p.e., alumnado sin discapacidad). De igual forma, si las personas creen que pueden tener éxito y consideran que quienes les rodean apoyarán sus esfuerzos, es posible que tengan una actitud positiva hacia la participación en las actividades físicas (Kirk y Haegele, 2019).

Otro ejemplo de investigación con relación a la inclusión en EF es la de Hodge et al. (2018). Estos autores postulan que las actitudes del profesorado de EF también son importantes de examinar debido a que son precursoras de los comportamientos y, según la teoría del comportamiento planificado, un docente de EF con claras intenciones de enseñar eficazmente al alumnado con discapacidad tendrá más probabilidad de conseguirlo que otros docentes sin esa intención. Los docentes de EF que participaron en la investigación de Hodge et al. (2018) creían que enseñar al alumnado con discapacidad era socialmente aceptable (normas subjetivas), pero al mismo tiempo su control conductual percibido para hacerlo de forma efectiva se vio afectado negativamente por una formación profesional inadecuada y la falta de recursos. La teoría del comportamiento planificado que sustentó la investigación dio sentido a los hallazgos encontrados con relación a que el control conductual percibido de los docentes era mucho más favorable hacia el alumnado con discapacidades leves que hacia el alumnado con discapacidades severas, donde una formación especializada es más necesaria para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje seguro y eficaz. Lo que sí parece claro es que cuanto mejor formados estén los docentes y más experiencias exitosas vivencien, más aumentará su confianza en que la enseñanza de alumnado con discapacidad sea eficaz.

En adición al uso de la teoría del comportamiento planificado y con relación a las actitudes del profesorado de EF, esta teoría también ha supuesto un marco para las investigaciones centradas en el alumnado, tratando de entender sus intenciones y comportamientos. Y es que se podría esperar que las creencias cognitivas y conductuales del alumnado hacia la inclusión en las clases de EF influyan en su intención de aceptar las adaptaciones necesarias en función de las capacidades y necesidades educativas especiales de sus compañeros con discapacidad (Reina et al., 2019). Por lo tanto, la teoría del comportamiento planificado en el contexto de la inclusión educativa no es solo un marco teórico útil en relación con los docentes y su formación, como ya se ha visto anteriormente, sino que también será necesaria en las investigaciones basadas en la práctica, tales como la implementación de programas e intervenciones destinadas al alumnado y su aprendizaje.

En los últimos años, la evidente relación entre la teoría del comportamiento planificado y su predecesora teoría de la acción razonada ha derivado en el surgimiento del denominado enfoque de acción razonada (*reasoned action approach* en inglés; Fishbein y Ajzen, 2010). El enfoque de acción razonada distingue y especifica subcomponentes dentro de los tres constructos de la teoría de la autodeterminación (Hagger et al., 2018; Köykkä et al., 2019; McEachan et al., 2016; Nisson y Earl, 2021): las actitudes (actitudes experienciales y actitudes instrumentales), las normas subjetivas (normas descriptivas y normas cautelares) y el control conductual percibido (capacidad y autonomía). Aunque el enfoque de acción razonada originalmente perseguía entender y predecir comportamientos, hay un creciente interés en su utilidad para el diseño y desarrollo de intervenciones educativas que persigan modificar conductas (Nisson y Earl, 2021). Este hecho trasladado a los objetivos de la tesis doctoral, reafirma que es importante entender y poder predecir comportamientos positivos hacia las personas con discapacidad, pero no es menos relevante el hecho de tratar de modificar las conductas negativas ya existentes a través de, por ejemplo, programas e intervenciones que desarrollen actitudes positivas en el alumnado o que mejoren la formación docente.

#### **2.2.4. Teoría del contacto**

Según Allport (1935), la actitud es el concepto central de la organización de la psicología social. La actitud es una variable esencial en la forma de ser y actuar de las personas. La teoría del contacto (Allport, 1954) describe específicamente el impacto positivo que pueden tener las interacciones directas en las actitudes hacia las personas de diferentes grupos sociales (p.e., edad o raza). Cuando las personas están en contacto con personas diferentes a ellas, sus prejuicios disminuyen al mismo tiempo que avanzan en la aceptación y valoración de las otras personas (Allport, 1935). Además, la teoría del contacto señala que el prejuicio emerge cuando existe una falta de contacto (Allport, 1954).

La teoría del contacto especifica cuatro condiciones necesarias para que el contacto mejore las actitudes (Allport, 1954): igualdad de estatus, objetivos comunes, cooperación y, por último, apoyo de las autoridades. Primero, la igualdad de estatus permite que cuando las personas tienen contacto entre sí sea menos probable que existan diferencias y antagonismos. Si el contacto es con personas de un estatus superior, se pueden generar sentimientos de inferioridad, y si el contacto es con personas de un estatus inferior, es probable que se refuercen estereotipos o estigmas existentes. Segundo, los objetivos comunes facilitan que todas las personas se esfuercen e impliquen en una misma dirección, favoreciendo la cooperación. Tercero, la cooperación debe ser necesaria por encima de la competición en las actividades propuestas en las que exista el contacto. Para Allport (1954), solamente el contacto que implica que las personas hagan actividades juntas es el que posibilitará un cambio positivo de actitudes. Y cuarto, el apoyo de las autoridades establece la identificación y aceptación de las normas, que sirve de base para que verdaderamente se produzca el cambio de actitudes en situaciones de contacto con otras personas.

Desde hace años se ha demostrado que el contacto, cuando se cumplen las cuatro condiciones que promulga la teoría del contacto, puede mejorar las actitudes hacia las personas de grupos étnicos y sociales diferentes (Sigelman y Welch, 1993), personas homosexuales (Herek y

Capitanio, 1996), personas con discapacidades intelectuales (Corrigan et al., 2001), personas mayores (Schwartz y Simmons, 2001) y personas con discapacidades físicas o del desarrollo (Barr y Bracchitta, 2008; Kalymon et al., 2010). Además, investigaciones recientes como la de Ocete et al. (2022) siguen en la actualidad demostrando que el desarrollo de los cuatro componentes de la teoría del contacto puede mejorar las experiencias positivas, facilitar una cultura inclusiva y sentar las bases para un cambio de actitudes en EF.

Allport (1954) establece una diferencia entre el contacto considerado típico y el contacto significativo. Por un lado, el contacto típico puede ser, por ejemplo, hablar con un compañero antes de entrar a clase sin que exista una conexión con la personalidad real y las experiencias de vida de la otra persona. Por otro lado, el contacto significativo es aquel necesario para que se produzca el cambio de actitudes debido a que permite a las personas adquirir más información sobre los demás y llegar a conocerlos más profundamente. En la misma línea, Barr y Bracchitta (2015) también recuerdan la importancia de diferenciar la cantidad del contacto con las personas con discapacidad y la calidad de dicho contacto. De hecho, incluso hasta el tipo de relación personal que existe con una persona con discapacidad está asociada con las actitudes positivas más que el mero contacto con esa persona (Barr y Bracchitta, 2012).

La influencia de la teoría del contacto en las relaciones humanas se ha estudiado ampliamente, especialmente en términos de prejuicios y diferencias (McKay, 2018). El contacto con personas con discapacidad puede ocurrir en diversos contextos y puede afectar a las actitudes (Verderber et al., 2003). Uno de esos contextos es precisamente el de la EF inclusiva y la actividad física adaptada, donde la teoría del contacto es particularmente relevante debido a que apoya una cultura escolar equitativa y constituye la base de muchos programas de sensibilización (McKay, 2018). En EF, el contacto previo ha sido una variable analizada cuando la promoción de inclusión educativa es un objetivo a alcanzar gracias a la mejora de actitudes hacia las personas con discapacidad (p.e., Hutzler et al., 2007; Liu et al., 2010; McKay et al., 2015; Panagiotou et al., 2008; Ocete et al. 2022; Reina et al., 2011; Reina et al., 2019;



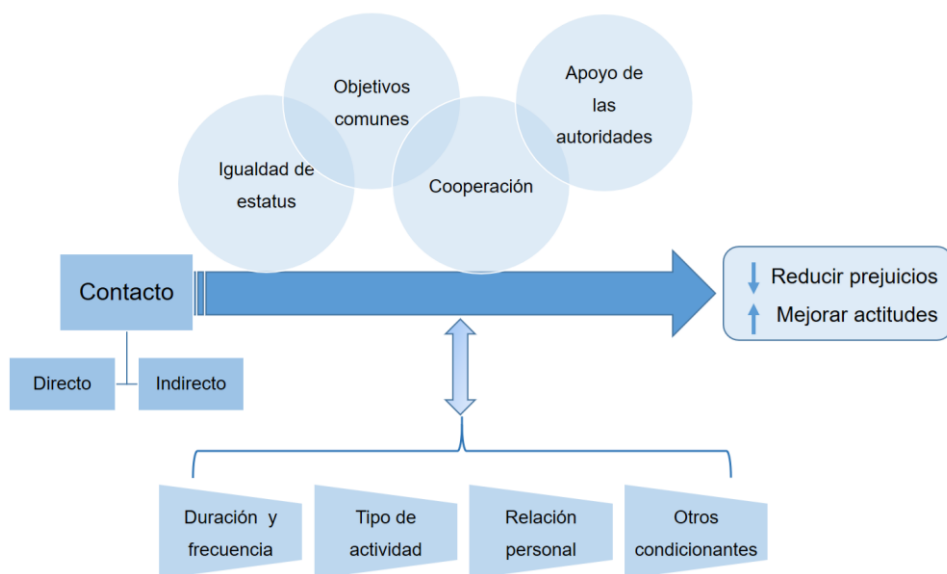
Xafopoulos et al., 2009). La investigación científica muestra que es probable que el contacto con personas cercanas con discapacidad (p.e., familiares o amigos) aumente el conocimiento de su potencial y capacidades, y, con ello, promueva una actitud más tolerante hacia las personas con discapacidad (Reina et al., 2019). Además, tanto el contacto directo como el indirecto han demostrado ser efectivos para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad (Armstrong et al., 2017).

Hay revisiones que recogen evidencias que sustentan el valor de la teoría del contacto en la literatura científica (Armstrong et al., 2016; Dovidio et al., 2003; Pettigrew, 1998; Pettigrew y Tropp, 2006). De este modo, la revisión sistemática de MacMillan et al. (2014), cuya mayoría de estudios están sustentados en la teoría del contacto, encontró una relación positiva entre el alumnado con contacto con personas con discapacidad y sus actitudes. La revisión sistemática de Lindsay y Edwards (2013) incluye intervenciones con contacto con personas con discapacidad que demostraron su efectividad para la mejora de actitudes hacia la discapacidad. Y la posterior revisión de Armstrong et al. (2017) sugiere de nuevo que el contacto con personas con discapacidad es un componente eficaz para que las intervenciones mejoren las actitudes de las personas hacia la discapacidad.

Otra revisión sistemática que muestra la importancia de la teoría del contacto en la educación inclusiva es la realizada por Rademaker et al. (2020), donde se constata que las formas de contacto que se asocian con actitudes más positivas fueron aquellas de naturaleza más social y en un entorno de diversión, tal y como sucede cuando se practican juegos. La diversión ha sido considerada una condición importante cuando se produce el contacto, ya que puede servir para evidenciar las similitudes entre el alumnado independientemente de sus diferentes habilidades (Siperstein, et al., 2009). De nuevo el valor de la EF surge como un área desde la cual se puede promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad a través del contacto en actividades físicas y juegos deportivos que impliquen un alto nivel de diversión para todo el alumnado.

En línea con este valor de la EF para promover actitudes positivas hacia la discapacidad, el reciente estudio de Reina et al. (2022) también se sustenta sobre la teoría del contacto de Allport. Implementado en el contexto español, como la mayoría de artículos que componen esta tesis doctoral, Reina et al. (2022) analizan el efecto de cinco intervenciones en la mejora de actitudes del alumnado de EF hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad. Una de las variables que se explora en el estudio es el contacto con para-deportistas (sí hay o no contacto) y su frecuencia (una o tres veces durante el programa). Los resultados demuestran que el contacto con personas con discapacidad es un factor clave y que las intervenciones en las que hay contacto mejoran más las actitudes hacia las personas con discapacidad en comparación con aquellas que no presentan contacto. Sin embargo, sobre lo que Reina et al. (2022) no encuentran diferencias significativas es en cuanto a la frecuencia del contacto, ya que las intervenciones en las que había contacto durante una sesión y aquellas con tres sesiones de contacto mostraron mejoras muy similares.

En definitiva, la justificación de la teoría del contacto en los programas e intervenciones de sensibilización hacia las personas con discapacidad orientados al alumnado con y sin discapacidad ha sido demostrada y defendida a nivel científico por diversos autores como, por ejemplo, McKay (2018). Sin embargo, recientes investigaciones como la de Ocete et al. (2022) recuerdan que es necesario seguir profundizando en la investigación del contacto previo como una variable que influye en las actitudes hacia las personas con discapacidad (p.e., tiempo del contacto, tipo de actividad en la que se produce, calidad del contacto y la relación con la persona con discapacidad con la que se tiene dicho contacto). En la Figura 11 puede verse una descripción gráfica de los cuatro componentes de la teoría del contacto y las variables que todavía en la actualidad necesitan seguir siendo estudiadas.



Nota. Elaboración propia.

Figura 11

La teoría del contacto: componentes y variables que condicionan el proceso.

## **2.3. Programas para la promoción de inclusión educativa a través de la Educación Física y los para-deportes**

### **2.3.1. Programa Incluye-T**

Este marco teórico ya ha mostrado con anterioridad que el alumnado con discapacidad es probable que reciba su educación en centros educativos ordinarios junto al alumnado sin discapacidad (Lindsay y Edwards, 2013; Rademaker et al., 2020). Precisamente por este motivo, es prioritario que el personal educativo tenga la formación adecuada para poder satisfacer las necesidades educativas especiales de estos alumnos (Sato y Haegele, 2017). En concreto, los docentes que estén adecuadamente cualificados serán esenciales para poder implementar de forma eficaz una educación inclusiva (UNESCO, 2017; Song et al., 2019).

El desafío que continúa en la actualidad ya no es solo desarrollar eficazmente una educación inclusiva para mejorar el aprendizaje del alumnado, sino que al mismo tiempo se debe aumentar la autoeficacia percibida por parte del profesorado, ya que esta autoeficacia es un elemento clave en el proceso continuo de alcanzar la inclusión educativa (Alhumaid et al., 2020; Reina et al., 2019a). Al hablar de autoeficacia se hace referencia a las creencias de una persona acerca de su dominio para el desarrollo eficaz de una conducta (Hutzler et al., 2019), y esa autoeficacia en el caso de los docentes es considerada un predictor de sus intenciones hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado con discapacidad (Song et al., 2019). La falta de formación tiene un efecto negativo en la percepción de competencia, confianza y actitudes del profesorado cuando trabajan en entornos inclusivos con alumnado con discapacidad (Reina et al., 2019b). Pero si la falta de formación es algo negativo, también lo es el recibir una formación inadecuada. Por ejemplo, el enfoque teórico que se suele dar a la inclusión en la formación de futuros docentes de EF no desarrolla un nivel adecuado de su autoeficacia, y eso es negativo porque la autoeficacia es necesaria para fomentar la competencia de transferir los conocimientos teóricos sobre

inclusión a la futura práctica real en los contextos educativos (McLennan y Thompson, 2015). Por lo tanto, la formación del profesorado debe seguir mejorándose.

El programa Incluye-T que se va a desarrollar en este subapartado de la tesis es precisamente un programa de formación docente destinado a la mejora de la autoeficacia percibida del profesorado de EF para lograr la inclusión exitosa de alumnos con necesidades educativas especiales mediante el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias (Reina et al., 2019a). El programa nace en el año 2016 fruto de la colaboración entre el Comité Paralímpico Español, la Fundación Trinidad Alfonso y la Universidad Miguel Hernández de Elche, con el fin de que los docentes de EF desarrollen, amplíen y actualicen competencias y destrezas para una inclusión efectiva (Comité Paralímpico Español et al., 2016). Sus objetivos generales son (Comité Paralímpico Español et al., 2016): formar a docentes en EF inclusiva; promover actitudes que favorezcan la inclusión y la participación igualitaria de todo el alumnado en EF; y promover los valores paralímpicos y la práctica deportiva inclusiva. Para alcanzar estos objetivos, como se mostrará más adelante, el programa Incluye-T utiliza cuatro estrategias cuya eficacia para mejorar las actitudes y el conocimiento sobre la inclusión de las personas con discapacidad ha sido demostrada por la literatura científica (Lindsay y Edwards, 2013): la información, la simulación, el debate, el diseño curricular y el contacto directo con deportistas con discapacidad. Estas cuatro estrategias se utilizan en una formación teórico-práctica con un estilo de enseñanza de descubrimiento guiado, especialmente en la parte práctica de las sesiones formativas.

En el proceso de validación del contenido del programa Incluye-T para garantizar su idoneidad, participaron tres expertos con experiencia académica e investigadora en actividad física adaptada (Reina et al., 2016a): dos doctores con experiencia en la enseñanza e investigación de la actividad física adaptada y la EF inclusiva; y una estudiante de posgrado en ciencias del deporte y la actividad física, con experiencia internacional en actividad física y deportes adaptados. Una vez que el contenido del programa fue revisado y aprobado,

se elaboró una guía o manual oficial con el fin de garantizar la coherencia entre las ofertas del programa. La versión final de la guía y el programa Incluye-T se decidió después de tres reuniones en las que se discutieron y decidieron los objetivos, contenido, duración del tiempo dedicado a cada contenido y los métodos de instrucción del programa (Reina et al., 2019a). Esta guía fue publicada en valenciano (Reina et al., 2016b) y español (Reina et al., 2016a), pero posteriormente también fue traducida al inglés para su uso internacionalmente (Reina et al., 2018).

La guía del programa muestra al profesorado de EF el proceso que deben seguir a la hora de poner en marcha juegos y actividades en sus clases (Reina et al., 2016a): planificación de las tareas, explicación, implementación y feedback. En dicho proceso, se muestran unos criterios generales de las adaptaciones que pueden hacerse en las actividades, juegos y deportes que plantean en sus clases, con el fin de fomentar un ambiente inclusivo para el alumnado con y sin discapacidad. La Figura 12 recoge los elementos principales que pueden ser adaptados por los docentes para promover la inclusión en las clases de EF.

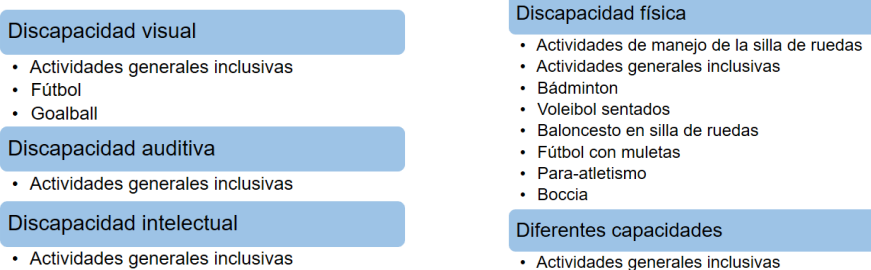


*Nota.* Elaboración propia basada en Reina et al. (2016a).

*Figura 12*

Principales elementos que el docente de EF puede adaptar para promover la inclusión educativa en sus clases.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad al delimitar el deporte paralímpico (subapartado 2.1.2.2.), el IPC (2015b) identifica 10 tipos diferentes de deficiencias elegibles para que una persona pueda competir dentro del movimiento paralímpico, pudiendo clasificarse en (Reina et al., 2016a): físicas (i.e., ataxia, atetosis, hipertonía, déficit del rango pasivo de movimiento, baja estatura, diferencia de longitud de piernas, deficiencia de extremidades, falta de fuerza); visuales (i.e., discapacidad visual); y cognitivos (i.e., discapacidad intelectual). Además de estas 10 condiciones, la guía del programa Incluye-T (Reina et al., 2016a) añade la discapacidad auditiva, que no es propia del movimiento paralímpico internacional, pero sí reconocida en el ámbito deportivo nacional. De todas estas condiciones se describe qué son, quiénes pueden tenerlas, qué limitaciones implican y cómo es posible sensibilizar hacia las mismas. La guía del proyecto Incluye-T tiene una clara visión práctica, pues muestra una serie de recursos materiales y su potencial uso para cada una de las 11 condiciones citadas anteriormente, así como ideas para poder obtener material autoconstruido de bajo coste para poder utilizarlo de forma sencilla en contextos educativos (Reina et al., 2016a). En adición a lo anterior, como puede verse resumidamente en la Figura 13, se presentan una serie de sesiones prácticas con contenidos deportivos que se agrupan en torno a las principales discapacidades (i.e., visual, auditiva, intelectual y física). Además, se incluyen infografías sobre los deportes paralímpicos de verano y de invierno que aparecen en la Figura 14.



*Nota.* Elaboración propia basada en Reina et al. (2016a).

*Figura 13*

Contenido de las sesiones prácticas que se incluyen en la guía del programa Incluye-T agrupadas en función de la discapacidad.

Atletismo discapacidad visual e intelectual; hipertonia, ataxia y atetosis; discapacidad física I; discapacidad física II.	Baloncesto en silla de ruedas	Biatlón	Boccia	Ciclismo
Curling	Esgrima en silla de ruedas	Esquí alpino	Esquí nórdico	Fútbol 5
Fútbol 7	Goalball	Hockey sobre hielo	Judo	Natación
Para-canoe	Para-ecuestre	Para-triatlón	Powerlifting	Remo
Rugby en silla de ruedas	Snowboard	Tenis de mesa	Tenis en silla	Tiro con arco
Tiro olímpico	Vela	Voleibol		 TRINIDAD ALFONSO FUNDACIÓN
			 Cultura del Esfuerzo	 UNIVERSITAS Miguel Hernández

Nota. Elaboración propia basada en Reina et al. (2016a).

Figura 14

Deportes paralímpicos de los que se incluye una infografía dentro de la guía del programa Incluye-T.

La investigación de Reina et al. (2019a) es un ejemplo de cómo la implementación del programa Incluye-T ha logrado mejorar significativamente la autoeficacia del profesorado de EF, independientemente de la etapa educativa en la que trabajen (p.e., Educación Primaria o Secundaria), el género y sus experiencias previas con alumnado con discapacidad. Para conocer estas mejoras se utilizó un diseño pre-post formación, en el que se administró la escala de autoeficacia en profesores de EF hacia alumnado con discapacidad (Reina et al., 2016c), derivada de la escala original en inglés denominada *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (Block et al., 2013). En este estudio, los participantes fueron más de 200 docentes de EF en activo en la Comunidad



Valenciana (España), lo que debido a la extensión de dicha región implicó que el programa se tuviese que implementar hasta 14 veces con el fin de poder llegar a todo el personal docente que deseara participar en él. Por supuesto, en cada una de sus implementaciones, se mantuvieron constantes los elementos del programa de formación (i.e., duración, número y distribución de las sesiones, administración de cuestionarios pre y post, los profesionales encargados de impartir la formación y el tiempo de contacto con deportistas con discapacidad).

El programa formativo aplicado en Reina et al. (2019a) tuvo un total de seis sesiones con una duración de tres horas cada una de ellas y distribuidas en dos sesiones por semana. La Tabla 5 recoge el esquema general del contenido que se desarrollaba en cada una de esas seis sesiones. Estas sesiones formativas tenían una breve parte teórica seguida de una parte práctica para, mediante la simulación, modificar las actividades, el material y las instrucciones de los docentes para el alumnado con discapacidad.

*Tabla 5*

Estructura y contenido del programa Incluye-T en Reina et al. (2019a).

<b>Sesión</b>	<b>Contenido</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pre-test.</li> <li>• Sesión teórica sobre los principios y beneficios de la inclusión, la clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud en Educación Física y necesidades educativas especiales en el currículo de Educación Física.</li> <li>• Sesión práctica de sensibilización sobre diferentes discapacidades incluyendo actividades de simulación de discapacidad visual y discapacidad física, y debate.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Física inclusiva para alumnado con discapacidad visual (información de sus características, estrategias didácticas, actividades prácticas de simulación y debate).</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Física inclusiva para alumnado con discapacidad física (información de sus características, estrategias didácticas, actividades prácticas de simulación y debate).</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Física inclusiva para alumnado con discapacidad intelectual (información de sus características, estrategias didácticas, actividades prácticas de simulación y debate).</li> <li>• Práctica de boccia.</li> </ul>

- 
- 5
    - Práctica de voleibol sentados.
    - Educación Física inclusiva “todos juntos, todo es posible” (i.e., participación simultánea de diferentes tipos de discapacidad simulada).

---

  - 6
    - Práctica de deporte paralímpico teniendo contacto directo con un deportista con discapacidad y debate.
    - Post-test.
- 

*Nota.* Elaboración propia basada en Reina et al. (2019a).

Ms allá de que el programa Incluye-T se creó y aplicó originalmente en la Comunidad Valenciana, posteriormente su uso ha sido llevado a otros lugares de España, destacando especialmente su gran aceptación en las Islas Canarias, gracias a la colaboración de la Fundación Disa, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (Comité Paralímpico Español et al., 2017). Las diferencias educativas entre áreas peninsulares e insulares han sido previamente estudiadas (Kelly et al., 2019; Verdis et al., 2019), pero el estudio de Reina et al. (2019b) es uno de los pioneros en centrarse en la EF y, específicamente, en la promoción de inclusión educativa.

La investigación de Reina et al. (2019b) evalúa y compara el efecto del programa Incluye-T en la Comunidad Valenciana y en las Islas Canarias. Los docentes que participaron en la formación tenían que cumplir una serie de requisitos: tener un título universitario que les habilitase para ejercer en Educación Primaria o Educación Secundaria, contar con un mínimo de dos años de experiencia en EF, participar en las seis sesiones del programa Incluye-T y responder a todas las preguntas del cuestionario utilizado en la investigación. La estructura y contenido de las seis sesiones formativas del programa Incluye-T en las dos regiones fue igual a la descrita anteriormente en el trabajo de Reina et al. (2019a). Para garantizar la consistencia de las intervenciones en ambas regiones, el investigador principal del programa realizó una formación presencial previa a que los instructores del programa impartiesen los cursos (Reina et al., 2019b). Los resultados muestran que el profesorado de EF de las Islas Canarias mejoró en mayor medida su autoeficacia percibida, aunque se evidenció la eficacia invariante del programa en ambas regiones. No obstante, una de las principales limitaciones a

considerar en esta investigación es que los resultados pueden estar influenciados por diversos factores como, por ejemplo, el tratamiento de contenidos sobre inclusión en la formación universitaria del profesorado en activo, las políticas educativas de cada región o incluso las características geográficas de los lugares (entornos rurales o urbanos).

Para analizar por qué el programa Incluye-T ha resultado tan eficaz en base a sus objetivos, se puede comparar el programa con los criterios previos que Yoon et al. (2007) definieron para que los programas de formación fuesen de alta calidad. Estos autores señalan la necesidad de que el desarrollo profesional sea intensivo (i.e., al menos una duración de 14 horas), algo que Incluye-T cumple al tener una duración de 18 horas presenciales y que puede haber sido una de las causas de su impacto positivo. De hecho, la investigación de Taliaferro et al. (2015) es un ejemplo que demuestra que la duración más prolongada de las intervenciones tiene un efecto positivo en la mejora de la autoeficacia docente y sus creencias hacia la inclusión. Otro de las sugerencias de Yoon et al. (2007) es un seguimiento adecuado del personal docente participante. A pesar de que el Incluye-T no tenía un seguimiento a largo plazo, que su implementación se realizase durante tres semanas puede haber contribuido a su éxito, debido a que la capacidad de los docentes durante ese tiempo para asistir a la formación y regresar a sus centros educativos puede haber permitido una mayor aplicación de lo aprendido (Reina et al., 2019a). De hecho, el tercer artículo de investigación que conforma esta tesis y que se desarrollará en el capítulo seis, es precisamente un claro ejemplo de cómo el programa Incluye-T es eficaz para que los propios docentes de EF, tras recibir la formación, son capaces de influir positivamente en las actitudes de su alumnado hacia compañeros con discapacidad (Reina et al., 2021).

El programa Incluye-T todavía tiene mucho potencial, por lo que es necesario que su implementación se siga realizando en diferentes partes de la geografía española y en el extranjero y, junto a ella, la investigación que explore su impacto no solo en la formación docente sino también en cómo a través de esa formación se consiguen mejoras en el proceso educativo con el alumnado. Precisamente, Reina et al. (2019a) señalan que uno de los aspectos

a incorporar en futuras aplicaciones del programa es un seguimiento más a largo plazo una vez que la formación haya finalizado, ya que de esta forma se podrá conocer el nivel de retención u olvido del aprendizaje de los docentes y su impacto en la realidad educativa más allá del corto plazo.

### **2.3.2. Paralympic School Day**

El IPC y el crecimiento de los Juegos Paralímpicos ha contribuido a empoderar a las personas con discapacidad a través de los medios de comunicación, creando un cambio de paradigma con respecto a las capacidades de las personas con discapacidad (Blauwet y Iezzoni, 2014), utilizando estrategias para promover el conocimiento y concienciar sobre los para-deportes (Blauwet y Willick, 2012). El IPC (2006) es el precursor del *PSD*, una intervención educativa que ofrece un medio para concienciar y promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (McKay et al., 2015). Concretamente, consiste en un currículo de sensibilización hacia las personas con discapacidad que proporciona una plataforma para la mejora de actitudes a través del valor educativo que poseen los deportes paralímpicos (IPC, 2006). Está diseñado para crear un entorno en el que los participantes vivencien de forma realista y holística el deporte adaptado/paralímpico junto a deportistas con discapacidad que practican esos deportes (IPC, 2006).

La intervención del *PSD* asienta sus bases en varias teorías, pero especialmente en la teoría del contacto de Allport (IPC, 2006). Tanto es así que McKay et al. (2018) desarrollaron un criterio de fidelidad como instrumento que demostró que el *PSD* satisface y apoya realmente los cuatro componentes que la teoría del contacto considera necesarios para que dicho contacto mejore las actitudes (i.e., igualdad de estatus, objetivos comunes, cooperación y apoyo de las autoridades). Al incorporar esa base teórica en la intervención, se ofrece una visión específica para controlar la implementación, ya que la base teórica sugiere relaciones entre fenómenos observables (McKay et al., 2018).

El programa incluye una combinación de participación en actividades deportivas para personas con discapacidad dirigidas por deportistas con

discapacidad y conversaciones con deportistas con discapacidad sobre la inclusión y sus experiencias paralímpicas (McKay, 2013). Las actividades deportivas del programa requieren de la cooperación entre los participantes y los deportistas paralímpicos para lograr los objetivos grupales que se establecen (Kirk et al., 2021). Estos deportistas son seleccionados en función de su historia personal, edad, carisma, y experiencia educando a personas a través del deporte paralímpico, lo cual facilita que encajen lo mejor posible con el tipo de participantes del programa (McKay et al., 2015).

Los propios participantes han expresado el valor del programa brindando un espacio seguro y equitativo para el contacto y la comunicación entre todas las personas implicadas (i.e., participantes sin discapacidad y deportistas con discapacidad) poniendo el foco en las capacidades de las personas con discapacidad (McKay et al., 2019). Esta comunicación que se produce provoca una interacción personal entre los participantes y los deportistas con discapacidad que incluye el conocer las experiencias vitales de los deportistas con discapacidad, aprender de los deportistas con discapacidad el valor del deporte como un derecho humano inquebrantable y aumentar la exposición y el intercambio de información con los deportistas con discapacidad (IPC, 2006).

El impacto del *PSD* en el cambio de actitudes del alumnado sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad ha sido analizado en varias investigaciones científicas, mostrando resultados diversos. Mientras que el cambio de actitudes hacia la inclusión fue positivo tras la implementación, esta mejora no siempre fue significativa. En concreto, en algunos estudios el cambio de actitudes generales fue positivo, pero las actitudes hacia la modificación de las reglas deportivas para las personas con discapacidad no sufrieron cambios (Panagiotou et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009), o incluso tendieron a empeorar (Liu et al., 2010). También está la investigación de McKay et al. (2015), con alumnado de 10-12 años de una escuela independiente de Estados Unidos, en la que se demostraron efectos positivos significativos en las actitudes generales hacia la inclusión y en las actitudes hacia las adaptaciones deportivas, aunque en este último caso

obteniendo los resultados generales más bajos del estudio, correspondientes a un nivel de actitudes que podría catalogarse como neutral.

Tras la implementación del *PSL* que se va a desarrollar en el siguiente subapartado, y que es una variación del *PSD* que se acaba de explicar, Kirk et al. (2021) enuncian una serie de recomendaciones para todos aquellos programas e intervenciones cuyo objetivo principal sea la sensibilización hacia las personas con discapacidad, como es el caso del *PSD*. Por ejemplo, estos autores ponen en valor el papel de las personas con discapacidad como agentes activos en el diseño y en la participación de las intervenciones. Más allá de que se trate de programas de sensibilización en los que se utiliza principalmente la simulación, es importante involucrar a personas con discapacidad en roles de liderazgo durante todo el proceso de planificación e implementación para, de esta manera, dotar de un igual significado a las intervenciones, tanto para los participantes sin discapacidad como para los colaboradores con discapacidad.

### **2.3.3. Paralympic Skill Lab**

Las universidades son como un microcosmos de la sociedad que refleja muchos de los patrones de interacción, estructuras sociales y expectativas de conducta que se pueden encontrar en la cultura existente en la sociedad en general (Sweet, 2001). En general, los campus universitarios son entornos útiles para poder influir en las actitudes hacia las personas con discapacidad (Gilson et al., 2020). Por este motivo, la etapa universitaria se considera un periodo clave para la implementación de intervenciones educativas que ayuden a educar, conocer las percepciones y avanzar hacia una cultura que de importancia a todas las personas independientemente de sus condiciones y capacidades (Carlson y Witschey, 2018; McKay y Park, 2019). El valor de medir, tratar de informar y mejorar las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad se fundamenta en su concepción como futuros profesionales, integrantes de la sociedad y propulsores de los cambios venideros (McKay y Park, 2019)

Esta búsqueda del cambio positivo de actitudes hacia las personas con discapacidad del estudiantado universitario se ha convertido en un esfuerzo crítico que debe realizarse en la actualidad (Kirk et al., 2021), especialmente porque la influencia positiva en las actitudes de los estudiantes universitarios puede llegar a impregnar las actitudes de la sociedad (McKay y Park, 2019). Prueba de ello son las investigaciones que utilizan el deporte y las actividades recreativas como medio para la sensibilización hacia las personas con discapacidad en el ámbito universitario, demostrando su eficacia en el cambio positivo de actitudes (p.e., Archambault y Milone, 2020; Lundberg et al. 2008; Sullivan y Glidden, 2014). Las intervenciones basadas en la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas son aún más necesarias porque está demostrado que el estudiantado universitario es generalmente inactivo durante su tiempo de ocio y, si quiere mejorar sus vidas, debería cuidar más su salud (Hao et al., en prensa), y comprometerse con estilos de vida activos. En consecuencia, mejorar las actitudes y aumentar el tiempo de actividad física del estudiantado universitario es algo que puede y debe suceder de forma conjunta.

Junto al estudio de las intervenciones de larga duración para mejorar las actitudes hacia la discapacidad, los programas sensibilizadores de una corta duración (p.e., un día o una sesión) basados en el deporte también han sido explorados. Tal y como señalan recientemente McKay et al. (2022), conocer los efectos a corto plazo de las intervenciones es importante porque permite flexibilidad en la programación para adaptarse a los calendarios escolares y a los eventos especiales, favoreciendo la utilización de recursos como, por ejemplo, la colaboración de deportistas paralímpicos o el préstamo de material específico para deporte adaptado durante un tiempo breve (p.e., sillas de ruedas, muletas o balones adaptados). El *PSD*, anteriormente expuesto, es un ejemplo claro de programa sensibilizador basado en el deporte y con una implementación de corta duración. De la misma manera, otro ejemplo claro es el *PSL* que se va a desarrollar en este subapartado de la tesis doctoral.

El *PSL* es un programa de intervención cuyas bases son las mismas que el *PSD*, es decir, se trata de un programa educativo que presenta información sobre los Juegos Paralímpicos, las diferencias individuales y la aceptación de las diferencias para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad (IPC, 2006). La diferencia entre ambos programas radica en que el *PSL* está enfocado expresamente para su implementación con estudiantado universitario (McKay y Park, 2018, 2019).

El hecho de que un programa educativo se adapte y modifique para otro tipo de población dando como resultado un programa diferente, no es un hecho particular del *PSD* y el *PSL*. Según McKay y Park (2019), los programas de intervención a nivel universitario se basan en las intervenciones que apoyan el respeto por las diferencias humanas que ya suceden en etapas educativas anteriores como la Educación Primaria o la Educación Secundaria (p.e., Campos et al., 2014; Grenier et al., 2014; McKay et al., 2015, 2019). Y esto es precisamente lo que sucede con el *PSL*, cuyos participantes son el estudiantado universitario, pero cuyas bases son las del programa *PSD* destinado a alumnado de etapas escolares anteriores (Educación Primaria y Educación Secundaria). El *PSD* especifica una serie de adaptaciones de las actividades para participantes de mayor edad, diferenciando entre jóvenes y adultos aprendices (McKay y Park, 2019). McKay y Park (2019), como uno de los trabajos pioneros en analizar el efecto del *PSL*, explican la razón del cambio de la palabra “*day*” por “*lab*”, justificando que se realizó con el fin de que representase mejor el uso del plan de estudios con grupos de estudiantes universitarios que no asisten un día completo a la escuela (“*school day*”), sino a clases o laboratorios repartidos a lo largo de la semana (“*skill lab*”).

Se ha analizado el impacto del *PSL* en las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la inclusión de personas con discapacidad en actividades deportivas y de acondicionamiento físico, incluyendo las actividades recreativas en el campus universitario (McKay y Park, 2018, 2019). Para ello, se ha utilizado la lista de verificación de adjetivos (*Adjective Checklist*) de Siperstein (2006), explorando su adecuación para el uso con estudiantado universitario como una progresión natural de la investigación relacionada con



el *PSD*. Se ha demostrado la mejora significativa de actitudes hacia las personas con discapacidad en los estudiantes universitarios que participaron en el *PSL* en comparación con aquellos que no lo hicieron, sin existir en este caso un efecto significativo en función del género (McKay y Park, 2019).

En el estudio pionero del *PSL*, McKay y Park (2019) explican cómo desarrollaron este programa en una sesión de entre 50 y 75 minutos de duración, siendo dividida en tres estaciones: 1) voleibol sentados, con la participación de dos deportistas paralímpicos; 2) baloncesto en silla de ruedas, con un deportista paralímpico y dos jugadores de la asociación nacional de baloncesto en silla de ruedas de Estados Unidos; y 3) la historia de un deportista, presentada por un jugador paralímpico de fútbol con parálisis cerebral. Estas estaciones se seleccionaron en función de los deportistas que participaron en el programa, el tiempo, el espacio, el material deportivo del que se disponía y su habilidad para apoyar los cuatro componentes de la teoría del contacto sobre la que se sustenta el programa. En cuanto a los deportistas que participaron en el *PSL*, al igual que en las intervenciones del *PSD*, fueron elegidos en función de sus historias personales y profesionales con relación a la modalidad deportiva y su capacidad para liderar e implicar a los estudiantes universitarios en el programa, pues estos deportistas asumían un papel de instructor principal en todas las estaciones que componían el programa.

Otro ejemplo de la implementación del *PSL* se desarrolla en la investigación de Kirk et al. (2021), un estudio que se centra en las percepciones de los propios deportistas con discapacidad que participan en el programa, demostrando que el *PSL* apoya sus sentimientos de dignidad y de reafirmación, al sentirse percibidos como personas capaces y con diversas habilidades en lugar de ser mostrados como estereotipos u objetos de lástima. En este caso, el *PSL* se organizó en tres estaciones, con una duración de entre 20 y 25 minutos cada una de ellas (entre 60 y 75 minutos en total), por las que los participantes iban rotando en grupos reducidos (i.e., alrededor de 10 participantes por grupo). Tres deportistas paralímpicos y tres deportistas de la asociación nacional de baloncesto en silla de ruedas de Estados Unidos dirigieron dos estaciones de este deporte paralímpico de equipo, las cuales

incluían el aprendizaje del movimiento con la silla de ruedas, habilidades de regate, pase, tiro y juegos y partidos reducidos. Un deportista de fútbol paralímpico lideró la tercera estación sobre la historia del deportista y discusión sobre la inclusión, cubriendo temas tales como, por ejemplo: el respeto y la aceptación de las diferencias; el cuestionamiento de lo que se considera “normal”, con el fin de dar un mayor significado a la experiencia de sensibilización; los Juegos Paralímpicos; y lo que significa el deporte inclusivo para la sociedad.

Volviendo de nuevo a las diferencias positivas y significativas que se encuentran al finalizar la intervención del *PSL* en el estudio cuantitativo de McKay y Park (2019), debido a cuestiones metodológicas propias del estudio, no se profundiza en qué pudo influir en esos cambios. Por este motivo, las investigaciones de McKay et al. (2022) y McKay et al. (en prensa) son dos estudios pioneros en profundizar en el impacto del *PSL* a través de una metodología de investigación cualitativa. El trabajo de McKay et al. (2022) es el que se va a desarrollar en este momento debido a que el estudio de McKay et al. (en prensa) corresponde con el cuarto artículo de investigación que conforma la presente tesis doctoral y que se desarrollará en el capítulo siete.

El estudio exploratorio de McKay et al. (2022) incluye preguntas de reflexión sobre cómo los estudiantes universitarios vivenciaron el programa, los sentimientos que tuvieron durante su participación y la manera en que este programa influyó en sus percepciones o acciones hacia la inclusión y el deporte para personas con discapacidad. La intervención del *PSL* tuvo las mismas características (i.e., igual duración, mismo número y tipo de estaciones, colaboración de las mismas personas con discapacidad) que en la de McKay y Park (2019), por lo que su explicación ya se ha realizado anteriormente. De igual forma, McKay et al. (2022) también coinciden en la necesidad de garantizar que los objetivos del programa estén bien alineados con los valores de quienes colaboran en él (i.e., los deportistas con discapacidad), reafirmando lo defendido por Kirk et al. (2021) sobre la importancia que deben tener los deportistas con discapacidad en el diseño y ejecución del programa para que este sea verdaderamente exitoso. Los resultados cualitativos obtenidos

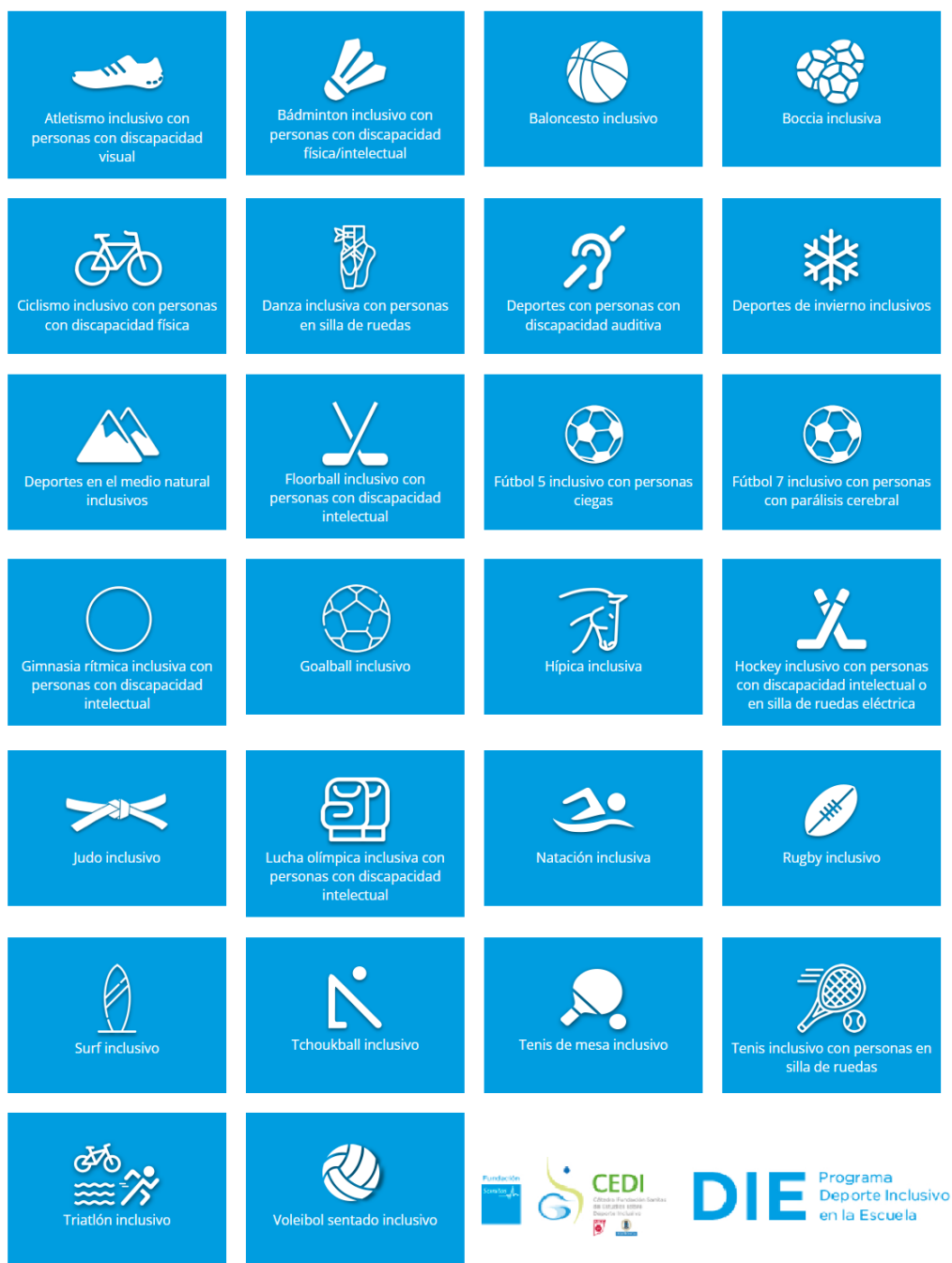
demuestran representaciones positivas de la experiencia de participar en el *PSL*, reflejando sentimientos de diversión, aprecio y deseo de volverlo a hacer, que ayudan a explicar las mejoras en las actitudes encontradas en intervenciones anteriores del programa (McKay y Park, 2019). En la misma línea, después de la intervención, el estudiantado universitario ofreció unas respuestas centradas en las capacidades de las personas con discapacidad por encima de sus dificultades, destacando así un cambio de actitud y perspectiva que se opone a las opiniones arraigadas acerca de que las personas con discapacidad son menos que aquellas sin discapacidad y alejándose del considerado pensamiento del modelo de déficit (Haegele y Hodge, 2016). Además del cambio positivo de actitudes, la reciente investigación de McKay et al. (2022) aporta un valor significativo del *PSL* y es que el estudiantado universitario reconoce el valor educativo del programa en su formación, algo que es coherente con que el programa sea definido como educativo y que se ubique dentro de la etapa universitaria.

En cuanto a las perspectivas futuras del programa, McKay y Park (2018, 2019) señalan la necesidad de continuar implementando este programa para obtener una comprensión integral de las variables que afectan a las actitudes hacia la inclusión en las actividades físicas y deportivas (p.e., la influencia del contacto con deportistas paralímpicos en el cambio de actitudes). De la misma forma, el *PSL* permite variaciones en su planificación y ejecución, por lo que los resultados obtenidos en las intervenciones realizadas tienen la limitación de no poder generalizarse cada vez que el programa sea realizado en el contexto universitario (McKay y Park, 2019). Lo que sí parece claro para McKay et al. (2022) es que el impacto del *PSL* respalda la idea de que proporcionar información y adquirir conocimientos sobre las personas con discapacidad es adyacente al cambio de actitudes asociado con el contacto directo con las personas con discapacidad. En otras palabras, y como ya se ha mencionado con anterioridad en este marco teórico de la tesis doctoral, información de calidad y contacto van a ser dos elementos claves para que el alumnado pueda comprender mejor la discapacidad y pueda así mejorar sus actitudes hacia las personas con discapacidad.

#### **2.3.4. Deporte Inclusivo en la Escuela**

El programa DIE es un programa educativo desarrollado por primera vez en el curso académico 2012/2013 en las clases de EF por docentes de EF y coordinado con los planes de estudio de España (Ocete et al., 2015). Este programa está basado en la teoría del contacto propuesta por Allport (1954) y está inspirado en el programa *PSD* (Ocete et al., 2022). Está orientado principalmente a alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, así como a su profesorado de EF y a personal técnico deportivo y deportistas de las diferentes modalidades que componen el programa (Fundación Sanitas y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo, 2022).

El programa DIE se ha convertido en una herramienta educativa completa, flexible y actualizada para contribuir a la mejora de la educación de las nuevas generaciones en valores de inclusión y cooperación (Fundación Sanitas y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo, 2022). De forma más específica, los tres objetivos principales que persigue el DIE son (Fundación Sanitas y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo, 2022; Pérez-Tejero et al., 2013): 1) promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos; 2) dar a conocer los diferentes deportes adaptados y paralímpicos mediante una metodología inclusiva; y 3) concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica del deporte. Para la consecución exitosa de estos objetivos, el programa DIE utiliza principalmente tres estrategias que son la información, la simulación y el contacto directo con personas con discapacidad (Ocete et al., 2015). Los deportes inclusivos que forman parte del programa DIE pueden verse en la Figura 15.



*Nota.* Extraído de Fundación Sanitas y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo (2022).

*Figura 15*  
Deportes del programa educativo DIE.

Un total de 15 centros educativos de Educación Secundaria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid fueron los primeros en participar en el programa DIE en el curso académico 2012/2013. Desde entonces y hasta el curso 2020/2021, último del que se tienen datos oficiales, el programa ha crecido exponencialmente implementándose en Comunidades Autónomas como Andalucía, Castilla-La Mancha, Cataluña y Navarra, llegando hasta 264 centros educativos de Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclo Formativo de Técnico Superior en Actividades Físicas y Animación Deportiva (Fundación Sanitas y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo, 2022).

A tenor de estos datos, podría pensarse de forma errónea que el programa DIE está dirigido solamente a centros de educación obligatoria, cuando realmente está abierto a cualquier universidad, institución, federación, entidad u organización que quiera beneficiarse de los resultados positivos que ofrece la práctica de deporte inclusivo entre sus participantes (Fundación Sanitas y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo, 2022). Aunque en la página web oficial del programa se puede conocer detalladamente toda la información necesaria para poder realizar el programa en función del contexto específico de cada interesado (i.e., programa DIE de educación, de universidad, de recreación-competición y de empresa), la Tabla 6 presenta de forma resumida la información más importante para conocer cada una de las modalidades del programa DIE.

*Tabla 6*

Modalidades del programa DIE.

<b>Modalidad del programa DIE</b>	<b>Destinatarios</b>	<b>Desarrollo del programa</b>
<b>Educación</b>	Profesorado de Educación Física en activo en centros educativos de Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior.	Formación inicial (OB), acceso a la plataforma del programa (OB), adquisición de material específico (OP), préstamo de material adaptado (OP), ponencia deportista paralímpico (OB), jornada deportiva inclusiva (OP), asesoría técnica (OP) y evento deportivo inclusivo final (OP).
<b>Universidad</b>	Profesorado universitario en activo.	Formación inicial (OB), acceso a la plataforma del programa (OB), adquisición de material específico (OP), préstamo de material adaptado (OP), ponencia deportista paralímpico (OB) y jornada deportiva inclusiva (OP).
<b>Recreativo-competitivo</b>	Técnicos deportivos, entrenadores, directivos o cualquier otra persona vinculada al ámbito del deporte de formación y/o competición.	Formación inicial (OB), acceso a la plataforma del programa (OB), adquisición de material específico (OP), préstamo de material adaptado (OP), ponencia deportista paralímpico (OB) y jornada deportiva inclusiva (OP).
<b>Empresa</b>	Empresas, asociaciones o sociedades.	Ponencia deportista paralímpico (OP) y jornada deportiva inclusiva (OP).

OB (participación obligatoria), OP (participación opcional).

*Nota.* Elaboración propia basada en Fundación Sanitas y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo (2022).

De una forma general, el desarrollo del programa DIE en su modalidad educativa se engloba en torno a cinco fases que son (Ocete y Pérez-Tejero, 2019): 1) contacto con el centro (confirmación de la participación de cada centro); 2) jornada informativa y de coordinación (presentación del programa al profesorado de EF); 3) jornada paralímpica (ponencia de deportista paralímpico); 4) desarrollo de las sesiones por el profesor (implementación del

programa); y 5) evento deportivo en la escuela (evento final en el que participa todo el alumnado).

El trabajo de Ocete et al. (2015) es una de las principales investigaciones en desarrollar el programa DIE antes de que otras publicaciones posteriores se centrasen en los beneficios obtenidos con sus varias implementaciones. En este trabajo se puede comprobar que una de las claves del programa es el papel importante que se otorga al profesorado de EF que es el encargado de seleccionar los contenidos deportivos y de implementar la intervención, incluyéndola dentro de su propia programación de aula y adecuándola a las características específicas de su centro educativo y alumnado. Por un lado, previamente a esta implementación, es fundamental que el profesorado reciba una formación adecuada. Para este fin, un grupo de especialistas en EF, discapacidad y deporte paralímpico publicó un recurso didáctico (Pérez-Tejero et al., 2013) con una serie de recomendaciones y unidades didácticas sustentadas en una metodología inclusiva y adaptadas a las directrices curriculares de la asignatura para que pudiesen ser incluidas en las programaciones docentes. Por otro lado, también se resalta la realización de un seguimiento exhaustivo a lo largo de la implementación (contacto regular con los centros y diario de trabajo para profesores e investigadores), así como una evaluación de la propia implementación del programa (evaluación externa y evaluación del impacto en los participantes directamente implicados).

La investigación de Ocete et al. (2022) es una de las más recientes en explicar un ejemplo de la intervención del programa DIE. El programa está compuesto por tres unidades didácticas de ocho sesiones cada una de ellas y con una duración aproximada de 50 minutos por sesión. Las unidades didácticas estaban basadas en deportes paralímpicos y deportes adaptados, concretamente los siguientes: atletismo para personas con discapacidad visual, baloncesto en silla de ruedas, fútbol siete para personas con parálisis cerebral, fútbol cinco para personas con discapacidad visual, gimnasia rítmica, voleibol sentados, goalball, rugby en silla de ruedas, boccia y otros deportes para personas con discapacidad auditiva. De modo general, el programa se extendía en el tiempo durante seis meses siguiendo el siguiente proceso:



sesión de información y formación para docentes; pre-test; implementación del programa en los centros educativos; experiencia junto a un deportista paralímpico; evento inclusivo final; y, por último, el pos-test.

En definitiva, es evidente que el programa DIE comparte muchas de las características del programa *PSD* que le sirvió de referencia. Ambos programas y sus diversas implicaciones, reafirmando lo señalado por Armstrong et al. (2017), muestran que los centros educativos deberían considerar la posibilidad de invitar a deportistas o personas con discapacidad que asistan a las intervenciones, debatan asuntos relacionados con la discapacidad y participen en actividades sensibilizadoras realizadas por el alumnado mediante la simulación de discapacidades. Una vez más, información, contacto y simulación aparecen como tres pilares fundamentales en la búsqueda de mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad. En los siguientes capítulos se podrá comprobar que todos los estudios que conforman esta tesis doctoral utilizan algunas o incluso todas estas estrategias didácticas para sensibilizar hacia las personas con discapacidad y, con ello, promover la inclusión educativa en el área de EF.



## CAPÍTULO 3

# OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y ENMARCACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

*¿Qué deseo conseguir? ¿Cómo voy a lograrlo?  
¿Por qué quiero conseguirlo? ¿Qué aportará  
alcanzar los objetivos?*

*Después de responder a estas preguntas, hay  
que trabajar para alcanzar las metas  
propuestas. De cualquier resultado, positivo o  
negativo, se puede aportar al avance de una  
línea de investigación.*



## **CAPÍTULO 3. Objetivos, estructura y enmarcación de la tesis doctoral**

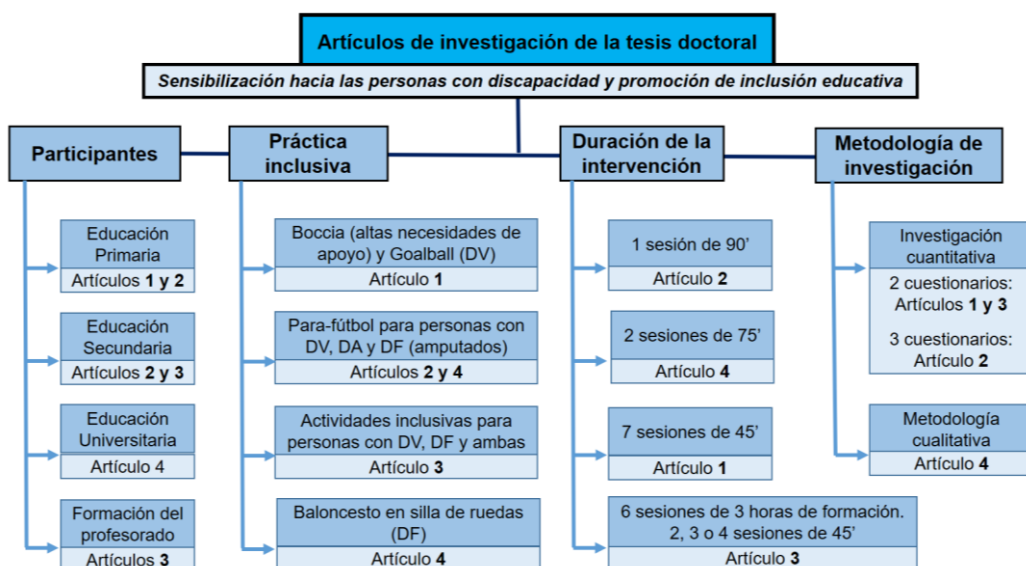
### **3.1. Objetivos generales de la tesis doctoral**

Tal y como indica el título de la tesis doctoral, las principales contribuciones que se pretenden aportar se centran en sensibilizar hacia las personas con discapacidad a través de la práctica de EF inclusiva y para-deportes. Para lograr esto, se van a enumerar a continuación los principales objetivos generales de la tesis, sin mencionar los objetivos específicos en los que posteriormente se van a descomponer estos objetivos generales en cada una de las intervenciones que conforman esta tesis por compendio de publicaciones. Por lo tanto, los objetivos generales que se pretenden alcanzar en esta tesis doctoral son:

1. Promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad en el alumnado de diferentes etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Universitaria).
2. Mejorar la formación de docentes de EF para que aumenten su autoeficacia percibida y puedan diseñar e implementar intervenciones educativas inclusivas efectivas.
3. Ampliar la línea de investigación de sensibilización hacia la discapacidad y promoción de la inclusión educativa desde el área de EF, buscando relaciones entre las actitudes y nuevas variables como las necesidades psicológicas básicas.
4. Fomentar la práctica y el conocimiento de los para-deportes como un medio idóneo para contribuir al desarrollo integral del alumnado desde el área de EF.

### 3.2. Relación entre los artículos de la tesis doctoral

Esta tesis por compendio presenta cuatro artículos de investigación que promueven la sensibilización hacia las personas con discapacidad a través de una práctica de EF inclusiva y de los para-deportes. La Figura 16 muestra de una forma visual la estructura y relación general entre cada uno de los artículos. Con relación a los participantes, se comprueba que se han realizado intervenciones para el alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad, e incluso se ha trabajado la formación del profesorado de EF (quienes tras la formación realizaron sus propias intervenciones con su alumnado de Educación Secundaria). En las intervenciones se practican actividades, juegos y para-deportes para la sensibilización hacia las personas con altas necesidades de apoyo, con discapacidad visual, auditiva o física. En cuanto a la duración de las intervenciones, varía mucho tanto en el número de sesiones como en su duración. Por último, se puede comprobar que en la tesis se ha trabajado tanto la metodología de investigación cuantitativa como la cualitativa.



DV (discapacidad visual), DA (discapacidad auditiva), DF (discapacidad física), '(minutos).

Figura 16

Relación y estructura de los cuatro artículos de investigación que conforman la presente tesis doctoral por compendio.

### 3.3. Enmarcación de la tesis en el proceso formativo

La presente tesis doctoral se ha realizado a tiempo completo durante cinco cursos académicos, con una temporalización ajustada a las necesidades y situación del doctorando gracias a la orientación y supervisión de los directores de la tesis.

*El primer año de la tesis fue el curso académico 2017-2018.* Durante todo ese año, el doctorando no recibió ningún tipo de financiación externa, dedicándose principalmente a la realización de la revisión de la literatura científica, estudio, formación predoctoral y diseño preliminar de las posibles intervenciones que posteriormente conformarían la tesis. A finales de ese curso académico, fue cuando se tuvo la posibilidad de solicitar una primera beca destinada a estudiantes de Doctorado dentro de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Como consecuencia de lo anterior, el *segundo curso académico 2018-2019* fue cuando se obtuvo la primera financiación para la tesis doctoral gracias a la Beca de formación en materia de investigación para estudiantes de Doctorado, correspondiente a la convocatoria de concurrencia competitiva cofinanciada por la Excelentísima Diputación Provincial de Cuenca de proyectos de inicio en la formación investigadora para el Campus de Cuenca, publicada por la Universidad de Castilla-La Mancha (referencia DIPUCU-2018). Esta primera financiación permitió comenzar con las primeras intervenciones adquiriendo el material deportivo necesario y asegurando las infraestructuras requeridas para la viabilidad del proceso (p.e., organización de los desplazamientos que se realizarían para las implementaciones y las reuniones con profesionales expertos). Una parte de esta beca se utilizó para ayudar a cubrir los costes que implicó la primera estancia de investigación internacional que se realizó en 2019, durante los meses de febrero, marzo y abril, en el Departamento de Kinesiología de James Madison University (Harrisonburg, Virginia, Estados Unidos) bajo la supervisión de la Dr. Janet K. Wigglesworth y la Dra. Cathy McKay. Fruto de esta primera estancia, se colaboró y consiguió publicar uno de los artículos de investigación que

componen esta tesis (*Capítulo 7*). Además, durante ese curso académico y mientras se disfrutaba de esta beca de investigación predoctoral, se solicitó también la ayuda nacional del antiguo Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (actualmente Ministerio de Universidades), por la que se convocan contratos predoctorales a tiempo completo para la formación de profesorado universitario (FPU en adelante).

El *tercer curso académico 2019-2020* se obtuvo el recién mencionado contrato predoctoral (referencia FPU18/04769) de la Resolución de 4 de octubre de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Gracias a ese contrato predoctoral FPU, conseguido en una convocatoria nacional de concurrencia competitiva, se obtuvo ya una financiación regular durante los tres años restantes del Doctorado, permitiendo la formación como profesor universitario dentro del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, impartiendo 60 horas lectivas anuales desde ese primer curso 2019-2020, facilitando la implementación de todas las intervenciones diseñadas y la realización de otras numerosas actividades de formación que implicaban un gasto económico adicional al proceso formativo del doctorando (p.e., estancias de investigación, congresos internacionales, cursos de formación, etc.).

A lo largo del *cuarto curso académico 2020-2021*, se continuó con las intervenciones prediseñadas, así como con la realización de numerosas actividades formativas. En ese curso se solicitó las Ayudas a la movilidad para estancias breves y traslados temporales para beneficiarios del programa de FPU, publicadas por el Ministerio de Universidades en la Orden de 24 de noviembre de 2020 por la que se convocan ayudas complementarias destinadas a beneficiarios de ayudas de Formación del Profesorado Universitario del Subprograma Estatal de Formación en I+D+i. Debido a la planificación del proceso formativo del doctorando y de la realización del proyecto de trabajo durante la estancia junto a los constantes cambios provocados por la incertidumbre de la COVID-19, la única opción viable era



realizar la estancia antes de los meses de verano. Por estos motivos, se tuvo que tomar la decisión de realizar o no la estancia con anterioridad al conocimiento de la resolución de la ayuda para estancias breves. De este modo, durante los meses de abril, mayo y junio de 2019 se realiza una segunda estancia de investigación internacional, esta vez en el Departamento de Kinesiología de University of Wisconsin-Madison (Madison, Wisconsin, Estados Unidos) bajo la supervisión del Dr. Luis Columna. Cuatro meses después de volver de la estancia es cuando se publicó la resolución definitiva. De nuevo en una convocatoria de concurrencia competitiva, la solicitud de estancia (referencia EST21/00564) recibió una puntuación de 96/100 siendo la cuarta más alta dentro del área de Educación. Gracias a ello, se obtiene una financiación adicional que cubre prácticamente el total de los gastos asumidos para la realización de dicha estancia académica en un centro de investigación internacional de prestigio en EF inclusiva.

En el *quinto y último año de Doctorado, el curso académico 2021-2022*, es cuando se realizan los trabajos de escritura finales de la tesis doctoral, tanto de artículos de investigación pendientes de publicar como del documento definitivo de la tesis. Finalmente, tanto el doctorando como los directores de tesis deciden planificar la lectura de la tesis doctoral para el mes de noviembre de 2022



# CAPÍTULO 4

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN 1

### EDUCATION INTERVENTION USING PARA-SPORT FOR ATHLETES WITH HIGH SUPPORT NEEDS TO IMPROVE ATTITUDES TOWARDS STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION

**Revista de publicación:** European Journal of Special Needs Education

**Journal Impact Factor (JIF):** 1,930

**Categoría de la revista:** Special Education (24/44)



#### **Cómo citar el artículo de investigación:**


Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., y González-Víllora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455-468. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>



ARTICLE



## Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education

Alberto Pérez-Torralba<sup>a</sup>, Raúl Reina<sup>b</sup>, Juan Carlos Pastor-Vicedo<sup>c</sup> and Sixto González-Villora <sup>a</sup>

<sup>a</sup>Faculty of Education, University of Castilla-La Mancha, Cuenca, Spain; <sup>b</sup>Sport Research Centre, Miguel Hernández University, Elche, Spain; <sup>c</sup>Faculty of Education, University of Castilla-La Mancha, Albacete, Spain

### ABSTRACT

In this research, para-sports for athletes with high support needs are used to sensitise students towards disability in their Physical Education (PE) classes, aiming to: 1) explore the participants' attitudes towards disability and their previous contact with individuals with disabilities; and 2) know the short- and long-term effects of a Para-Sports Awareness Programme (PSAP) on attitudes towards disability. Totally, 88 participants in the sixth-grade of Spanish Primary Schools were divided into a control group (15 males, 30 females; mean age = 11.29, SD = .51), and an intervention group (20 males, 23 females; mean age = 11.51, SD = .59). The PSAP developed is based on boccia and goalball, including an education intervention in natural settings, comprising information, multimedia material and the simulation of physical and visual impairments. A questionnaire based on the Theory of Planned Behaviour and a Spanish version of the Children's Attitudes towards Integrated PE (CAIPE) questionnaire were used to assess students' attitudes towards disabilities in PE classes. After the PSAP, the intervention group demonstrated improved attitudes in all variables, with some statistically significant differences, such as concerning the *acceptance of adaptations in sports practice* ( $p < .01$ ;  $d = .58$ ). Therefore, the intervention proves the effectiveness of the applied PSAP in improving students' attitudes towards disabilities.

### ARTICLE HISTORY

Received 22 June 2018  
Accepted 13 October 2018

### KEYWORDS

Inclusion; paralympic sports; awareness programme; primary school; special education needs (SEN).



# CAPÍTULO 5

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN 2

### EFFECTS OF THREE PARA-FOOTBALL INTERVENTIONS ON THE ATTITUDES TOWARDS INCLUSION AND BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

**Revista de la submission:** International Journal of Inclusive Education

**Journal Impact Factor (JIF):** 2,863

**Categoría de la revista:** Education and Educational Research (95/267)

#### **Cómo citar el artículo de investigación:**

Pérez-Torralba, A., Reina, R., McKay, C., y González-Víllora, S. (en revisión).

Effects of three para-football interventions on the attitudes towards inclusion and basic psychological needs of physical education students. *International Journal of Inclusive Education*.





## **Effects of three para-football interventions on the attitudes towards inclusion and basic psychological needs of physical education students**

Alberto Pérez-Torralba<sup>a</sup>, Raúl Reina<sup>b</sup>, Cathy McKay<sup>c</sup> and Sixto González-Víllora<sup>a\*</sup>

*<sup>a</sup>Department of Physical Education, Arts Education and Music, Faculty of Education of Cuenca, University of Castilla-La Mancha, Cuenca, Spain; <sup>b</sup>Department of Sport Sciences, Sport Research Center, Miguel Hernández University, Elche, Spain; <sup>c</sup>Department of Kinesiology, James Madison University, Harrisonburg, Virginia, United States of America.*

*\*Corresponding author. E-mail address: [sixto.gonzalez@uclm.es](mailto:sixto.gonzalez@uclm.es); Full postal address: Faculty of Education of Cuenca (University of Castilla-La Mancha), Fray Luis de León Building, no number, postal code 16071, Cuenca (Spain).*

ORCID Alberto Pérez-Torralba: <https://orcid.org/0000-0002-7912-4457>

ORCID Raúl Reina: <https://orcid.org/0000-0003-0279-7802>

ORCID Cathy McKay: <https://orcid.org/0000-0002-1802-2641>

ORCID Sixto González-Víllora: <https://orcid.org/0000-0003-2473-5223>

Alberto Pérez-Torralba is a PhD student who works as a researcher and professor in training at the University of Castilla-La Mancha (Spain). He studied a Degree in Primary Education Teacher (specialised in Physical Education) and a Degree in Early Childhood Education Teacher. He also studied a Master's Degree in Educational Research and Innovation His main research area is inclusive education with a focus on sensitization towards people with disabilities through Physical Education and para-sports.

Raúl Reina is Full Professor in Adapted Physical Activity and Para-sport at Miguel Hernandez University of Elche (Spain) and researcher at the Sport Research Centre. His research interests include classification in Paralympic Sports, intervention programmes to improve self-efficacy in in-service physical education teachers and promoting physical activity in university students with disabilities

Cathy McKay is an Associate Professor in the Kinesiology Department at James Madison University. Cathy completed her doctoral degree at the University of Virginia and is a Research Fellow with the Research Council of SHAPE America. Cathy's scholarly interests focus on social inclusion, changing attitudes and perspectives towards disability, and para-sport education and awareness. Cathy is the Vice President of the International Federation of Adapted Physical Activity, and is an Affiliated Faculty member with the University of Tennessee Center for Sport, Peace, and Society.

Sixto González-Víllora is an Associate Professor in Physical Education and Sports in the University of Castilla-La Mancha: He is a researcher at the Physical Activity and Sport Teaching Research Group. Besides, he is the academic director of the Vice-rector's Office for Scientific Policy at the University of Castilla-La Mancha. His main research interests are Models-Based Practice, decision making in sports, inclusive Physical Education and para-sports.

## **Effects of three para-football interventions on the attitudes towards inclusion and basic psychological needs of physical education students**

There are not previous studies concerning attitudes towards inclusion in physical education (PE) and satisfaction of basic psychological needs (BPN), specially explaining the association between these two psychological constructs. This within-group study explores the effect of three educational interventions based on three para-football streams on the attitudes of students (aged 10-15) towards inclusion of peers with disability in PE, as well as the satisfaction of their BPN (autonomy, competence, relatedness and novelty). The primary and secondary school students (462 girls, 446 boys) were randomly assigned to three intervention groups: blind football without contact with people with disabilities ( $n = 336$ ), amputee football with indirect contact ( $n = 279$ ), and deaf football with direct contact ( $n = 293$ ). Using a pre-post design, the results reveal that the three interventions improved significantly attitudes towards inclusion and BPN ( $p < .01$ ), with moderate correlations between the two attitude subscales (i.e., general and specific) and among them and the four BPN, while a large correlation existed among the four BPN. This research can help physical educators and other educational professionals, showing three different ways to contribute to the physical, social and psychological well-being of students with and without disabilities in only 90 minutes.

Keywords: awareness; para-sport; psychological well-being; disability; special education needs.



# CAPÍTULO 6

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN 3

### THE INFLUENCE OF A TEACHER-DESIGNED AND -IMPLEMENTED DISABILITY AWARENESS PROGRAMME ON THE ATTITUDES OF STUDENTS TOWARD INCLUSION

**Revista de publicación:** European Physical Education Review

**Journal Impact Factor (JIF):** 3,675

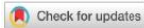
**Categoría de la revista:** Education and Educational Research (61/267)



#### **Cómo citar el artículo de investigación:**

Reina, R., Haegele, J. A., Pérez-Torralba, A., Carbonell-Hernández, L., y Roldán, A. (2021). The influence of a teacher-designed and – implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837-853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>





Article

EPER

# The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion

European Physical Education Review  
2021, Vol. 27(4) 837–853

© The Author(s) 2021

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/1356336X21999400

journals.sagepub.com/home/epe



**Raul Reina**

Miguel Hernández University, Spain

**Justin A. Haegele**

Old Dominion University, USA

**Alberto Pérez-Torralba**

University of Castilla-La Mancha, Spain

**Laura Carbonell-Hernández**

Miguel Hernández University, Spain

**Alba Roldan**

Miguel Hernández University, Spain

## Abstract

This study aimed to examine: (1) the influence of a disability awareness programme, designed and implemented by attendees of the *Incluye-T* programme and implemented in real educational settings, on the attitudes of their students toward the inclusion of peers with disabilities; (2) the differential effects of the disability awareness activities between classes in which physical impairment, visual impairment, or multi-impairment programmes were implemented; and (3) the influence of personal demographic variables on participants' attitudes toward the inclusion of peers with disabilities before and after the implementation of the disability awareness physical education (PE) sessions. A sample of 1105 PE students ( $13.1 \pm 2.2$  years) from 56 Spanish public educational centres took part. After the training programme on self-efficacy toward inclusion, physical educators designed and implemented awareness interventions at their schools. Physical educators implemented physical-only (23.2%), visual-only (42.9%), and combined activities for both

## Corresponding author:

Alba Roldan, Department of Sport Sciences, Sports Research Centre, Miguel Hernández University, Avda. de la Universidad s/n, 03202, Elche, Spain.

Email: aroldan@umh.es

impairments (33.9%). PE students' attitudes toward inclusion were measured pre- and post-interventions. Those who participated in combined activities revealed significant differences for the four attitude scores ( $p < 0.001$ ), while those taking part in visual-only activities demonstrated decreased scores for the overall ( $p = 0.044$ ) and the control beliefs subscale ( $p = 0.010$ ). PE teachers were capable of influencing their PE students' attitudes toward inclusion using awareness activities taking into consideration the ecology of the interventions and the PE students' base level of attitudes before delivering sessions. The type of impairment/disability that was the focus of the awareness activities was an important factor that influenced the effectiveness of the interventions.

**Keywords**

Inclusive physical education, awareness programmes, para-sport, special education needs



# CAPÍTULO 7

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN 4

### 'MY PERSPECTIVE HAS CHANGED ON AN ENTIRE GROUP OF PEOPLE': UNDERGRADUATE STUDENTS' EXPERIENCES WITH THE PARALYMPIC SKILL LAB

**Revista de publicación:** Sport, Education and Society

**Journal Impact Factor (JIF):** 3,586

**Categoría de la revista:** Education and Educational Research (67/267); Hospitality, Leisure, Sport and Tourism (33/57); Sport Science (31/87)



#### **Cómo citar el artículo de investigación:**

McKay, C., Haegele, J. A., y Pérez-Torralba, A. (2022). 'My perspective has changed on an entire group of people': undergraduate students' experiences with the Paralympic Skill Lab. *Sport, Education and Society*, 27(8), 946-959. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1949702>





## 'My perspective has changed on an entire group of people': undergraduate students' experiences with the Paralympic Skill Lab

Cathy McKay <sup>a</sup>, Justin A. Haegele <sup>b</sup> and Alberto Pérez-Torralla <sup>c</sup>

<sup>a</sup>James Madison University, Harrisonburg, VA, USA; <sup>b</sup>Old Dominion University, Norfolk, VA, USA; <sup>c</sup>University of Castilla-La Mancha, Cuenca, Spain

### ABSTRACT

The purpose of this study was to seek to understand and describe the experiences of university students taking part in the Paralympic Skill Lab (PSL) program in relation to shaping attitudes and perceptions of disability and disability sport. The researchers adopted an interpretivist ontology, where we attempted to make sense of our participants' interpretations of their lived experiences in the PSL. Data from 35 students were collected via focus group interviews and reflective essays, and analyzed inductively using a three-step approach. Three interrelated themes were constructed based on the analysis that were related to the participants' experience during the PSL event. In the first theme, 'My mindset definitely changed': The power of contact, participants described the manner in which PSL shifted their perspective on individuals with disabilities. The second theme, 'This moved me so much to *be the change*': A call to action, concerned participants' desire to implement tangible, actionable intentions and plans as a result of participating in PSL. The third theme, 'They can shine as much as normal athletes': Expressions of ableism in the words of participants, depicts the ableist paradigm through which the participants ascribed meaning to their experience, showcasing an idealized notion of normal. These findings support assertions that participation in sport-based disability awareness programs can enhance participant knowledge, attitudes, and perspectives toward persons with disabilities and disability sport.

### ARTICLE HISTORY

Received 22 December 2020  
Accepted 27 June 2021

### KEYWORDS

Parasport; education;  
perspectives; interpretivist



## CAPÍTULO 8

### CONCLUSIONS, PEDAGOGICAL IMPLICATIONS, LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

*Las conclusiones del presente deben ser la base para continuar preguntándose los porqués que ayuden a construir las conclusiones del futuro.*

*Lo importante no es dar pasos grandes, sino caminar hacia adelante con firmeza.*



## CAPÍTULO 8. Conclusions, pedagogical implications, limitations and future research

### 8.1. Conclusions

The conclusions of this doctoral thesis should be related to the general objectives mentioned in the Chapter 3. There are four objectives that have been successfully achieved thanks to the research developed in the thesis. For that reason, in this section, it is necessary to explain the main conclusions that have been obtained due to the achievement of the general objectives.

- *Objective 1.* To promote positive attitudes toward people with disabilities in students at different educational stages (Primary Education, Secondary Education and University Education).

**Conclusion 1** (*Articles 1, 2, 3 and 4*). Attitudes toward people with disabilities have improved in all interventions with statistical differences in most cases. Students in Primary, Secondary and University Education have shown more positive perceptions about people with physical, visual and hearing impairments. It has been proven through reliable questionnaires, reflective writing responses and focus group interviews.

- *Objective 2.* To improve the training of Physical Education teachers so that they increase their perceived self-efficacy and can design and implement effective inclusive educational interventions.

**Conclusion 2** (*Article 3*). It has been demonstrated that in-service Physical Education teachers who attended to the Incluye-T training program (n = 56), lasting 18 hours, improved their self-efficacy toward inclusion and were able to design and implement awareness interventions in their educational contexts improving the attitudes of their students toward people with physical, visual and combining these impairments.

- Objective 3. To expand the line of research on raise awareness toward people with disabilities and the promotion of educational inclusion from Physical Education, exploring relationships between attitudes and new variables (i.e., basic psychological needs).

**Conclusion 3** (*Articles 1, 2, 3 and 4*). In this international thesis, attitudes have been explored and related to other variables. On the one hand, some of these variables have expanded the existing scientific literature, thanks to the work developed in collaboration with international researchers and professors. For example, prior to the interventions, more positive attitudes have been obtained for students with previous contact and experiences with people with disabilities and, in general, most of the times they achieved higher improvement ratios. On the other hand, the correlation between attitudes toward people with disabilities and the satisfaction of the basic psychological needs (i.e., autonomy, competence and relatedness) has been explored for the first time, including the novelty as a potential fourth basic psychological need as the recent literature suggests. The results show that at the same time that attitudes change positively, people can satisfy significantly their basic psychological needs.

- Objective 4. To promote the practice and knowledge of para-sports as an ideal way to contribute to the comprehensive development of students from Physical Education.

**Conclusion 4** (*Articles 1, 2, 3 and 4*). All interventions have involved the spreading and practice of adapted activities and para-sports, such as boccia, goalball, para-soccer or wheelchair basketball. A great variety of sport contents have been shown to students, Physical Education teachers and other stakeholders in order to show that para-sports should be more included in syllabus designs and educational curriculums because, as other sports, they can contribute to achieve the objectives in the teaching-learning process and improve the physical, social and psychological development of the students.



## **8.2. Pedagogical implications**

There is nothing more important than making research have an effect on social life. For this reason, this doctoral thesis is composed by four research articles which are interventions implemented in the real contexts of different educational centers. This thesis has shown different effective ways to raise awareness toward people with disabilities and to promote educational inclusion from Physical Education, extolling its value as an essential school subject in the different educational stages.

Depending on the needs of the students and each school context, a great variety of para-sport and adapted activities can be developed in Physical Education classes complying with the educational legislation. Not all teachers can implement long-term didactic units based on para-sports, but it has been proven that 90 minutes or two sessions of 75 minutes each one can be enough to achieve positive changes on attitudes toward people with disabilities and conduct inclusive Physical Education classes.

This international thesis offers tools to all those teachers, and even other professionals interested in education and sports, who pretend to improve their training and self-efficacy to create more inclusive environments through practice based on scientific evidence. All the interventions have been evaluated with reliable instruments and the whole process to achieve the positive outcomes has been verified in-person by the Physical Education teacher themselves. Probably due to this fact, after participating in the interventions included in this thesis, some schools and Physical Education teachers have included para-sports as part of the usual content in their classes. Definitely, it has been one of the most important achievements of this doctoral thesis because it reflects that it is possible to transfer scientific knowledge to the closest social and educational environment and this kind of pedagogical implications is what you always want to achieve before doing educational research.

### 8.3. Limitations and future research

Apart from the specific limitations exposed in each research article, some general limitations should be mentioned and future research directions emerge from them.

First, quantitative and qualitative research methodologies have been used in this doctoral thesis but in a separate way, because it was difficult to do a data collection using both methodologies in the educational contexts. It would be important to design and implement interventions in which a mixed research methodology is used to obtain more reliable results and supported at the same time by both statistics and personal reflections.

Second, only the Article 1 explores a long-term effect five weeks after the intervention, showing that most of the improvements achieved remained stable. It was impossible to do a re-test in the rest of the interventions due to the timing and the context of the educational centers. However, it is necessary not to limit the short-term effects of the interventions, because if making changes in the social life is pretended, the improvements achieved after the interventions have to last over time.

Third, due to the lack of access to people with intellectual disabilities and the difficulty in simulating it by people without disabilities, this doctoral thesis does not include interventions to raise awareness toward people with intellectual disabilities. Obviously, promoting the inclusion of people with intellectual disabilities is as important as the inclusion of people with physical, visual or hearing disabilities. For this reason, the main results and conclusions of this thesis should be accompanied by similar future interventions and evidence on the educational inclusion of people with intellectual disabilities.

Fourth, some results of the interventions should be understood with caution and not be extrapolated in a general way. It must be clear that each group of students and each educational context will have special features. For example, in the interventions of the Article 2, attitudes toward inclusion and satisfaction of basic psychological needs are positively correlated.

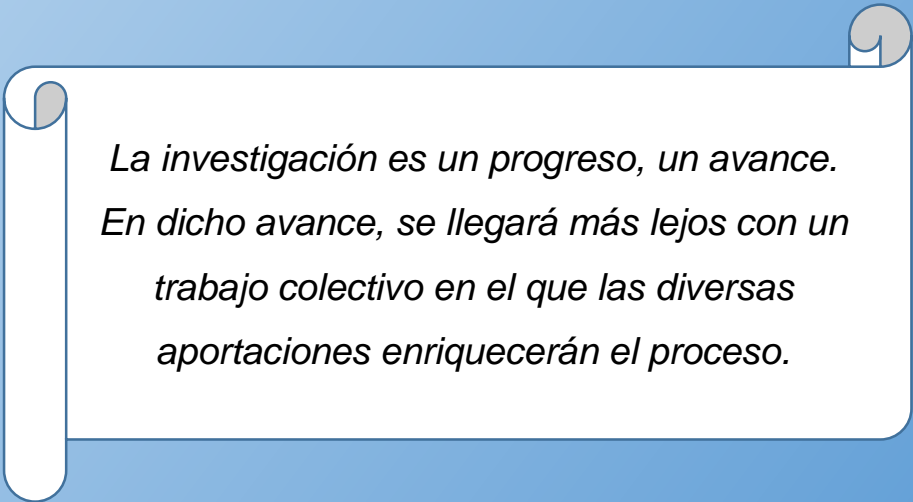
Nevertheless, that within-group study used different kinds of contact with people with disabilities, three para-football streams and raise awareness toward different kinds of disability. In the future, more research is needed to continue exploring the relation between attitudes toward inclusion and basic psychological needs. A possible effective way to explore it is conducting interventions that limit the number of variables that can influence the outcomes in order to get more compact conclusions.

Last, the importance of research focused on inclusion within the educational context is evident because all children have the right to receive a quality education. For this reason, education must be based on scientific evidence and not on intuitions or experiences without adequate planning, methodology or evaluation. Undoubtedly, researchers have to be sensitive to this line of research and continue promoting research on educational inclusion in the future.



## CAPÍTULO 9

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



*La investigación es un progreso, un avance.  
En dicho avance, se llegará más lejos con un  
trabajo colectivo en el que las diversas  
aportaciones enriquecerán el proceso.*



## Capítulo 9. Referencias bibliográficas

### A

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., y García-López, L. M. (2021). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a Theory of Planned Behavior. En J. Kuhl, y J. Beckmann (Eds.), *Action Control: from cognition to behavior* (pp. 11-39). Springer.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Prentice-Hall.
- Ajzen, I., y Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453-474. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90045-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90045-4)
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., y Bastos, T. (2020). Self-Efficacy of pre-service Physical Education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 3898. <https://doi.org/10.3390/su12093898>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- An, J., y Decker, J. T. (2019). Utilizing a critical service-learning approach in an adapted physical education course. *Journal of Physical Education*,

*Recreation & Dance*, 90(4), 7-14.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1568932>

An, J., y Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: a social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998176>

Archambault, M., y Milone, J. P. (2020). Changing college student perceptions of individuals with disabilities using contact theory and community-based recreation activities. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 35(2), 110-116.  
<https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1718037>

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., y Tarrant, M. (2017). Interventions utilizing contact with people with disabilities to improve children's attitudes toward disability: a systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11-22.  
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., y Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879-888.  
<https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074727>

Asociación Médica Mundial, World Medical Association. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial.  
<https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Azzarito, L. (2020). Re-thinking disability and adapted physical education: an intersectionality perspective. En J. A. Haegele, S. R. Hodge, y D. R. Shapiro (Eds.), *Routledge handbook of adapted physical education* (pp. 252-265). Routledge.



**B**

- Baena-Morales, S., y González-Víllora, S. (2022). Physical education for sustainable development: reflections and comments for contribution in the educational framework. *Sport, Education & Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2045483>
- Baker, K. (2016). Models-based practice learning from and questioning the existing Canadian physical education literature. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 7(2), 47-58.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., y Wilkinson, B. (2004). The effect of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004>
- Barr, J. J., y Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: positive attitudes and majoring in education. *Journal of Psychology*, 142(3), 225-244. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.3.225-244>
- Barr, J. J., y Bracchitta, K. (2012). Attitudes toward individuals with disabilities: the effects of age, gender, and relationship. *Journal of Relationships Research*, 3, 10-17. <https://doi.org/10.1017/jrr.2012.1>
- Barr, J. J., y Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: the effects of contact with different disability types. *Current Psychology*, 34(2), 223-238. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9253-2>

- Barrett, C. A., Stevenson, N. A., y Burns, M. K. (2020). Relationship between disability category, time spent in general education and academic achievement. *Educational Studies*, 46(4), 497-512. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1614433>
- Barton, L. (2009). Disability, physical education and sport: some critical observations and questions. En H. Fitzgerald (Ed.), *Disability and youth sport* (pp. 39-50). Routledge.
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., y McKenzie, K. (2015). Review: typically developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929-1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>
- Blauwet, C. A., y Iezzoni, L. I. (2014). From the Paralympics to public health: increasing physical activity through legislative and policy initiatives. *PM&R*, 6(8S), S4-S10. <https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2014.05.014>
- Blauwet, C., y Willick, S. E. (2012). The Paralympic Movement: using sports to promote health, disability rights, and social integration for athletes with disabilities. *PM&R*, 4(11), 851-856. <https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2012.08.015>
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., y 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., Taliaferro, A., Harris, N., y Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43-46. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>

- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Sage.
- Boletín Oficial del Estado, Spanish State Official Bulletin. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., y Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.033>
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., y Hand, B. N. (2021). Avoiding ableist language: suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18-29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., y Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Braun, V., Clarke, V., y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith, y A. Sparkes, *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 191-205). Routledge.
- Bunker, D. J., y Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Burak, L. J., Rosenthal, M., y Richardson, K. (2013). Examining attitudes, beliefs, and intentions regarding the use of exercise as punishment in physical education and sport: an application of the theory of reasoned action. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(7), 1436-1445. <https://doi.org/10.1111/jasp.12100>
- Burgstahler, S., y Doe, T. (2004). Disability-related simulations: If, when, and how to use them in professional development. *Review of Disability Studies*, 1(2), 8-18.

## C

- Cairns, B., y McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability. *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12033>
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., y Block, M. E. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912. <https://doi.org/10.2466/11.15.PR0.115c26z7>
- Carlson, W., y Witschey, H. (2018). Undergraduate students' attitudes toward individuals with disabilities: integrating psychology disability curriculum and service-learning. *Teaching of Psychology*, 45(2), 189-192. <https://doi.org/10.1177/0098628318762929>
- Carrasco, H., Chiroso, L. J., Martín, I., Cajas, B., y Reigal, R. E. (2015). Effects of a small sided games extracurricular program on motivation and basic psychological needs in physical education classes. *Ibero-American Journal of Exercise and Sports Psychology*, 10(1), 23-31.
- Chen, B., Van Assche, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Beyers, W. (2015). Does psychological need satisfaction matter when environmental or financial safety are at risk? *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 745-766. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9532-5>
- Chu, T. L., y Zhang, T. (2019). The roles of coaches, peers, and parents in athletes' basic psychological needs: A mixed-studies review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(4), 569-588. <https://doi.org/10.1177/1747954119858458>
- Coakley-Fields, M. R. (2019). Building strong reading muscles: ableist language in a teacher's talk about reading. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1432081>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J. M., Brunell, A. B., y Haugen, I. M. (2015). Multiple forms of prejudice: how gender and disability stereotypes influence judgments of disabled women and men. *Current Psychology*, 34(1), 177-189. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9250-5>
- Columna, L., Yang, S., Arndt, K., y Lieberman, L. (2009). Using online videos for disability awareness. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 19-24. <https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598369>
- Comité Paralímpico Español. (2022b). *Deportes Paralímpicos*. Paralímpicos. <https://www.paralimpicos.es/deportes-paralimpicos>
- Comité Paralímpico Español. (2022a). *Historia del movimiento paralímpico*. Paralímpicos. <https://www.paralimpicos.es/historia-del-movimiento-paralimpico>
- Comité Paralímpico Español, Fundación Disa, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. (2017). *Incluye-T Canarias*. <https://incluyetecanarias.wixsite.com/blog>
- Comité Paralímpico Español, Fundación Trinidad Alfonso, y Universidad Miguel Hernández. (2016). *Incluye-T blog*. <https://incluyeteblog.wordpress.com/presentacion/>
- Contreras-Jordán, O. R., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., Martínez-Martínez, J., Cordente-Mesas, D., Prieto-Ayuso, A. y Redondo-Temporal, A. (2017). Tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el área curricular de Educación Física. En A. Palomares-Ruiz (Coord.), *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva: propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 10-25). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cordente-Mesas, D., González-Víllora, S., Block, M. E., y Contreras-Jordán, O. R. (2016). Structure, validity and reliability of the Children's Attitudes towards Integrated Physical Education-Spanish version (CAIPE-SP). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(2), 3-12. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.005>
- Crocker, P. R. E. (1993). Sport and exercise psychology and research with individuals with physical disabilities: using theory to advance knowledge. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10(4), 324-335. <https://doi.org/10.1123/apaq.10.4.324>
- Cronin, L., Marchant, D., Johnson, L., Huntley, E., Kosteli, M. C., Varga, J., y Ellison, P. (2020). Life skills development in physical education: a self-determination theory-based investigation across the school term. *Psychology of Sport and Exercise*, 49, 101711. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101711>
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., y Fernández-Bustos, J. G. (2018). Basic psychological needs, motivation and engagement in adolescent students. *Journal of Sport Psychology*, 27(1), 97-104.

## D

- Dagkas, S. (2018). "Is social inclusion through PE, Sport and PA still a rhetoric?" Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 70(1), 67-74. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1399629>
- Darcy, S., Lock, D., y Taylor, T. (2017). Enabling inclusive sport participation: effects of disability and support needs on constraints to sport participation. *Leisure Sciences*, 39(1), 20-41. <https://doi.org/10.1080/01490400.2016.1151842>
- Davis, R., Rocco-Dillon, S., Grenier, M., Martínez, D., y Aenchbacher, A. (2012). Implementing disability sports in the general physical education

- curriculum. *Journal of Physical Education. Recreation & Dance*, 83(5), 35-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598778>
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., y Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 572-583. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Donahue, P., y Miller, J. (2016, 2 de junio). *Using film to teach leadership in sport management: Challenging the Millennial students* [comunicación escrita]. 2016 North American Society for Sport Management Conference, Denver, United States of America.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., y Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: the past, present, and the future. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/1368430203006001009>

## **E**

Evans, A. B., Bright, J. L., y Brown, L. J. (2015). Non-disabled secondary school children's lived experiences of a wheelchair basketball programme delivered in the East of England. *Sport, Education and Society*, 20(6), 741-761. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.808620>

## **F**

Felipe-Rello, C., Garoz, I., y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>

Fines, A., y Block, M. E. (2021). Building collegiate adapted sports: goalball case study. *Sport, Education and Society*, 26(3), 326-338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1729113>

Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination: evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Westview.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: the reasoned action approach*. Psychology Press.

Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>

Fitzgerald, H., y Jobling, A. (2009). Future directions in disability and youth sport: development, aspirations, and research. En H. Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 160-170). Routledge.

Franco, E., y Coterón, J. (2017). The effects of a physical education intervention to support the satisfaction of basic psychological needs on the



motivation and intentions to be physically active. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 5-15. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0143>

Fundación Sanitas, y Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo, CEDI. (2022). *DIE: Programa Deporte Inclusivo en la Escuela*. <http://www.deporteinclusivoescuela.com/>

## G

Gillies, J., y Dupuis, S. L. (2013). A framework for creating a campus culture of inclusion: a participatory action research approach. *Annals of Leisure Research*, 16(3), 193-211. <https://doi.org/10.1080/11745398.2013.832646>

Gilson, C. B., Gushanas, C. M., Li, Y. F., y Foster, K. (2020). Defining inclusion: faculty and student attitudes regarding postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), 65-81. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.1.65>

Gjesdal, S., Wold, B., y Ommundsen, Y. (2019). Promoting additional activity in youth soccer: a half-longitudinal study on the influence of autonomy-supportive coaching and basic psychological need satisfaction. *Journal of Sports Sciences*, 37(3), 268-276. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1495394>

González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859-875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>

González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>

- González-Víllora, S., Fernández-Río, J., Guijarro, E., y Sierra-Díaz, M. J. (2021). *Modelos centrados en el juego para la iniciación comprensiva del deporte*. Ediciones Morata.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: an interdisciplinary introduction*. Sage.
- Goodwin, D. L., y Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Graham, L. J., y Slee, R. (2008). An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Grenier, M., Collins, K., Wright, S., y Kearns, C. (2014). Perceptions of a disability sport unit in general Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 49-66. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0006>
- Grenier, M., y Kearns, C. (2012). The benefits of implementing disability sports in Physical Education: a model for success. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(4), 23-27. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598758>
- Griggs, K., Goosey-Tolfrey, V., y Paulson, T. (2017). Supporting Paralympic wheelchair sport performance through technological, physiological and environmental considerations. *Annals of Human Biology*, 44(4), 295-296. <https://doi.org/10.1080/03014460.2016.1234644>

## H

- Haegele, J. A. (2019). Inclusion illusion: questioning the inclusiveness of integrated Physical Education. *Quest*, 71(4), 387-397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>

- Haegele, J. A., y Hodge, S. (2016). Disability discourse: overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Haegele, J. A., y Hodge, S. (2017). Current practices and future directions in reporting disability in school-based physical education research. *Quest*, 69(1), 113-124. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1165122>
- Haegele, J. A., Hodge, S. R., Zhu, X., Holland, S. K., y Wilson, W. J. (2020). Understanding the inclusiveness of integrated Physical Education from the perspective of adults with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(2), 141-159. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0094>
- Haegele, J. A., y Kirk, T. N. (2018). Experiences in Physical Education: exploring the intersection of visual impairment and maleness. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 196-213. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0132>
- Haegele, J. A., Kirk, T. N., Holland, S. K., y Zhu, X. (2021). 'The rest of the time I would just stand there and look stupid': access in integrated physical education among adults with visual impairments. *Sport, Education and Society*, 26(8), 862-874. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1805425>
- Haegele, J. A., y Sutherland, S. (2015). Perspective of students with disabilities toward Physical Education: a qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>
- Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., y Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Haegele, J. A., y Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated Physical Education: a retrospective

- study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 425-435.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>
- Haegele, J., Zhu, X., y Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: an exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362046>
- Hagger, M. S., Polet, J., y Lintunen, T. (2018). The reasoned action approach applied to health behavior: role of past behavior and tests of some key moderators using meta-analytic structural equation modeling. *Social Science & Medicine*, 213, 85-94.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.07.038>
- Hao, H., Sheih, A., y Shibly, F. H. A. (en prensa). Physical education and its role in improving the health of college students by active participation and optimization by deep learning. *Aggression and Violent Behavior*.  
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101628>
- Hayward, L., Fragala-Pinkham, M., Schneider, J., Coe, M., Vargas, C., Wassenaar, A., Emmons, M., Lizzio, C., Hayward, J., y Torres, D. (2021). Examination of the short-term impact of a disability awareness training on attitudes toward people with disabilities: a community-based participatory evaluation approach. *Physiotherapy Theory and Practice*, 37(2), 257-270. <https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1630879>
- Healy, S., Block, M., y Kelly, L. (2020). The impact of online professional development on physical educators' knowledge and implementation of peer tutoring. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 424-436.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1599099>
- Herek, G. M., y Capitano, J. P. (1996). "Some of my best friends": intergroup contact, concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 412-424. <https://doi.org/10.1177/0146167296224007>

- Hodge, S. R., Haegele, J. A., Gutierrez, P., y Rizzi, G. (2018). Brazilian Physical Education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 408-427. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1408896>
- Hodge, S. R., y Jansma, P. (2000). Physical Education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 211-224. <https://doi.org/10.1177/088840640002300304>
- Holland, K., y Haegele, J. A. (2021). Perspectives of students with disabilities toward physical education: a review update 2014-2019. *Kinesiology Review*, 10(1), 78-87. <https://doi.org/10.1123/kr.2020-0002>
- Hopkins, W. G., Marshall, S. W., Batterham, A. M., y Hanin, J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(1), 3-12. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31818cb278>
- Hortigüela-Alcalá, D., Bores-García, D., Barba-Martín, R., y González-Calvo, G. (2022). Yes, I have a disability. Does it prevent me from being a PE teacher? A qualitative approach from the point of view of future PE teachers and their families. *Sport, Education and Society*, 27(2), 196-209. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1835855>
- Howe, P. D. (2008). *The cultural politics of the paralympic movement: through an anthropological lens*. Routledge.
- Hunt, B., y Hunt, C. S. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14(3), 269-283.
- Hurst, C., Corning, K., y Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: the influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling*, 21(6), 873-883. <https://doi.org/10.1007/s10897-012-9516-8>

- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: a review. *Quest*. 55(4). 347-373.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., y Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159-161.  
<https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e32813a2eb6>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., y Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Hutzler, Y., Zach, S., y Gafni, O. (2005). Physical Education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.  
<https://doi.org/10.1080/08856250500156038>

I

- International Paralympic Committee, Comité Paralímpico Internacional. (2006). *Paralympic School Day manual*. International Paralympic Committee  
<https://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>
- International Paralympic Committee. (2015b). *IPC Athlete Classification Code: rules, policies and procedures for athlete classification*. International Paralympic Committee.  
[https://www.paralympic.org/sites/default/files/document/150813212311788\\_Classification+Code\\_1.pdf](https://www.paralympic.org/sites/default/files/document/150813212311788_Classification+Code_1.pdf)
- International Paralympic Committee. (2015). *Strategic Plan 2015 to 2018*. International Paralympic Committee

<https://www.paralympic.org/news/ipc-publishes-new-four-year-strategic-plan-2015-2018>

International Paralympic Committee. (2021). *IPC guide to para and IPC terminology*. International Paralympic Committee  
<https://www.paralympic.org/sites/default/files/2021-08/IPC%20Guide%20to%20Para%20and%20IPC%20Terminology.pdf>

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., y Foy, L. (2010). 'Just like you': a disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368. <https://doi.org/10.3109/17518423.2010.496764>

## J

Jeanes, R., Spaaij, R., Magee, J., Farquharson, K., Gorman, S., y Lusher, D. (2018). 'Yes we are inclusive': Examining provision for young people with disabilities in community sport clubs. *Sport Management Review*, 21(1), 38-50. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2017.04.001>

Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., de Blécourt, A. C. E., Geertzen, J. H. B., y Dekker, R. (2015). Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities: a mixed-method study. *Disability and Rehabilitation*, 37(18), 1617-1625. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.972587>

Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., Geertzen, H. B., y Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with disabilities: a systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(6), 871-881. <https://doi.org/10.1111/sms.12218>

Jiménez-Monteaudo, M. L., y Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La formación inicial para una Educación Física inclusiva: situación, prospectiva y

competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 471-494.

Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. E., y Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of pre-service Physical Education teacher toward teaching students with disabilities in general Physical Education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>

Jung, J., Leung, W., Schram, B. M., y Yun, J. (2018). Meta-analysis of physical activity levels in youth with and without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(4), 381-402. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0123>

## K

Kalymon, K., Gettinger, M., y Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 305-316. <https://doi.org/10.1177/0741932508327470>

Kashdan, T. B., y Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: the benefits of thriving on novelty and challenge. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of positive psychology* (pp. 367-375). Oxford University Press.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>

Kelly, A., Azaola, M. C., y Schulz, J. (2019). Island voices: choice, equity and opportunity in Jersey schools. *Cambridge Journal of Education*, 49(6), 741-756. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1604626>

Kirk, T. N., y Haegele, J. A. (2019). Theory of Planned Behavior in research examining physical activity factors among individuals with disabilities: a review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 164-182. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0065>



- Kirk, T. N., Haegele, J. A., y McKay, C. (2021). Exploring dignity among elite athletes with disabilities during a sport-focused disability awareness program. *Sport, Education and Society*, 26(2), 148-160. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1713078>
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society*, 21(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>
- Knauder, H., y Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching: a review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, 77, 66-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.012>
- Knight, A., y Oliver, C. (2007). Advocacy for disabled children and young people: benefits and dilemmas. *Child & Family Social Work*, 12(4), 417-425. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00500.x>
- Köykkä, K., Absetz, P., Araujo-Soares, V., Knittle, K., Sniehotta, F. F., y Hankonen, N. (2019). Combining the reasoned action approach and habit formation to reduce sitting time in classrooms: outcome and process evaluation of the Let's Move It teacher intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 81, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.004>
- Kozub, F. M., McKay, C., y Columna, L. (2020). Adapted physical education research from the perspectives of teachers, peers, and parents. En J. A. Haegele, S. R. Hodge, y D. R. Shapiro (Eds.), *Routledge handbook of adapted physical education* (pp. 410-431). Routledge.

L

- Learly, L. (2018). Cuestiones terminológicas referidas al deporte de personas con discapacidad. En J. L. Martínez, A. Jofre, y L. C. Pérez (Eds.), *Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España* (pp. 21-26). Ediciones Cinca.
- Leo, J., y Goodwin, D. (2014). Negotiated meanings of disability simulations in an adapted physical activity course: learning from student reflections. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(2), 144-161. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0099>
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., y Sánchez-Oliva, D. (2022). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 59-76. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Li, C., Haegele, J. A., McKay, C., y Wang, L. (2022). Including students with physical disabilities in physical education in Singapore: perspectives of peers without disabilities. *European Physical Education Review*, 28(1), 137-150. <https://doi.org/10.1177/1356336X211025871>
- Lindahl, J., Stenling, A., Lindwall, M., y Colliander, C. (2015). Trends and knowledge base in sport and exercise psychology research: A bibliometric review study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1019540>
- Lindsay, S., y Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646 <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- Lindsay, S., y McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101-109. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.587086>

- Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., y Shewmake, C. (2017). Exploring challenges in teaching physical education to students with disabilities. *Palaestra*, 31(2), 13-18.
- Liu, C. L., Ding, C.T., y Huang, Y. P. (2019). Teaching adapted physical education in the primary years - Taiwanese teachers' attitudes. *Sport in Society*, 22(8), 1481-1496.  
<https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1529169>
- Liu, Y., Kudláček, Y., y Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Gymnica*, 40(2), 63-69.
- Lorenzi, D. G. (2009). Should disability sports be included in the general Physical Education curriculum? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(5), 13-14.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598319>
- Lundberg, N. R., Zabriskie, R. B., Smith, K. M., y Barney, K. W. (2008). Using wheelchair sports to complement disability awareness curriculum among college students. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 23(1), 61-74.  
<https://doi.org/10.1080/1937156X.2008.11949610>

## M

- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., y Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529-546.  
<https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>
- Madden, T. J., Ellen, P. S. y Ajzen, I. (1992). A comparison of the Theory of Planned Behavior and the Theory of Reasoned Action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 3-9.  
<https://doi.org/10.1177/0146167292181001>

- Maher, A. J. (2018). 'Disable them all': SENCO and LSA conceptualisations of inclusion in physical education. *Sport, Education and Society*, 23(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1162149>
- Maher, A. J., y Coates, J. K. (2020). Utilizing theory to drive research in adapted physical education. En J. A. Haegele, S. R. Hodge, y D. R. Shapiro (Eds.), *Routledge handbook of adapted physical education* (pp. 81-94). Routledge.
- Maher, A. J., y Haegele, J. A. (2022). Disabled children and Young people in sport, physical activity and physical education. *Sport, Education and Society*, 27(2), 29-133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1967119>
- Maher, A. J., y Vickerman, P. (2018). Ideology influencing action: special educational needs co-ordinator and learning support assistant role conceptualisations and experiences of special needs education in England. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 15-24. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12389>
- Martin, J. J. (2019). Mastery and belonging or inspiration porn and bullying: special populations in youth sport. *Kinesiology Review*, 8(3), 195-203. <https://doi.org/10.1123/kr.2019-0013>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McEachan, R., Taylor, N., Harrison, R., Lawton, R., Gardner, P., y Conner, M. (2016). Meta-analysis of the Reasoned Action Approach (RAA) to understanding health behaviors. *Annals of Behavioral Medicine*, 50(4), 592-612. <https://doi.org/10.1007/s12160-016-9798-4>
- McKay, C. (2013). Paralympic School Day: a disability awareness and education program. *Palaestra*, 27(4), 14-19.
- McKay, C. (2018). The value of contact: unpacking Allport's Contact Theory to support inclusive Education. *Palaestra*, 32(1), 21-25.

- McKay, C., Block, M., y Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
- McKay, C., Haegele, J., y Block, M. (2019). Lessons learned from Paralympic School Day: reflections from the students. *European Physical Education Review*, 25(3), 745-760. <https://doi.org/10.1177/1356336X18768038>
- McKay, C., Haegele, J. A., y Pérez-Torralba, A. (2022). 'My perspective has changed on an entire group of people': undergraduate students' experiences with the Paralympic Skill Lab. *Sport, Education and Society*, 27(8), 946-959. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1949702>
- McKay, C., McMahon, J., Haegele, J., y Walters, J. (2022). Utilising Paralympic Skill Lab in higher education: exploring the student experience. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1936096>
- McKay, C., y Park, J. Y. (2018). Paralympic Skill Lab impact on attitudes toward inclusive physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(Sup.1), A131. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1450043>
- McKay, C., y Park, J. Y. (2019). The Impact of Paralympic Skill Lab on college student cognitive attitudes toward inclusive lifetime sport and fitness, *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 3(3), 67-76. <https://doi.org/10.1080/24711616.2018.1551732>
- McKay, C., Park, J. Y., y Block, M. (2018). Fidelity criteria development: aligning Paralympic School Day with Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 233-242. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0064>
- McKay, C., Park, J. Y., y Block, M. (2021). Exploring the variables associated with student attitudes toward inclusion in physical education after taking part in the Paralympic School Day programme. *International Journal of*

*Inclusive Education*, 25(3), 329-247.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550117>

McKay, C., Pate, J., Mirabito, T., y Anaza, E. (2022). Engaging with wheelchair basketball: analyzing viewer attitudes and actions toward 'the rebound: a wheelchair basketball documentary'. *Sport in Society*, 25(5), 963-981. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1816964>

McLennan, N., y Thompson, J. (2015). *Quality Physical Education: guidelines for policy-makers*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

McManus, J. L., Feyes, K. J., y Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590. <https://doi.org/10.1177/0265407510385494>

Meier, S., Raab, A., Höger, B., y Diketmüller, R. (2022). 'Same, same, but different?!' Investigating diversity issues in the current Austrian National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 28(1), 169-185. <https://doi.org/10.1177/1356336X211027072>

Mendoza, N., Sanz, D., y Reina, R. (2018). Las personas con discapacidad y el deporte en España. Introducción general. En J. L. Martínez, A. Jofre, y L. C. Pérez (Eds.), *Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España* (pp. 13-20). Ediciones Cinca.

Menéndez-Santurio, J. I., y Fernandez-Rio, J. (2016). Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: effects of a sport education and teaching for personal and social responsibility program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student

- diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Meyers, S., y Lester, D. (2016). An attempt to change college students' attitudes toward individuals with disabilities. *Comprehensive Psychology*, 5, 1-7. <https://doi.org/10.1177/2165222816648076>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). *Anuario de Estadísticas Deportivas 2021*. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/deportes/anuario-de-estadisticas-deportivas.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Las cifras de la educación en España. Curso 2018-2019 (Edición 2021)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2018-2019.html>
- Montaño, D. E., y Kasprzyk, D. (2015). Theory of Reasoned Action, Theory of Planned Behaviour, and the Integrated Behavioural Model. En K. Glanz, B. K. Rimer, y K. Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, research, and practice* (pp. 95-124). Wiley.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptation of the basic psychological needs in exercise scale to physical education. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., van Rossum, T., Morley, I., y Maher, A. (2021). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: a revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>

Morphy, L. Y., y Goodwin, D. (2012). The experience of choice in physical activity contexts for adults with mobility impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(2), 132-150.  
<https://doi.org/10.1123/apaq.29.2.132>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Muñoz-Hinrichsen, F., Roldán, A., Martínez, A., Luarte-Rocha, C., Herrera, F., Castelli, L. F., Henríquez, M., Cofré, R., y Reina, R. (2020). *Educación Física inclusiva para personas en situación de discapacidad*. Movimiento inclusivo.

## N

Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S., y Arufe, V. (2018). Assessment of the basic psychological needs in physical education according to age, gender and educational stage. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(3), 710-719.  
<https://doi.org/10.14198/jhse.2018.133.20>

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., y Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.  
<https://doi.org/10.1080/10349120500086348>

Nisson, C., y Earl, A. (2021). The Theories of Reasoned Action and Planned Behavior. En L. M. Cohen (Ed. in Chief), K. Sweeny y M. Robbins (volume Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology (Volume 2): the social bases of health behavior* (pp. 755-761). Wiley Blackwell.

Nowicki, E. A., y Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.  
<https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>



Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill Higher.

## O

Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(2), 127-142. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.2.127>

Obrusniková, I., Dillon, S. R., y Block, M. E. (2011). Middle school student intentions to play with peers with disabilities in Physical Education: using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(2), 113-127. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9210-4>

Obrusniková, I., Válková, H., y Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general Physical Education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230-245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>

Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L. J., y Pérez-Tejero, J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 299-310. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.846>

Ocete, C., y Pérez-Tejero, J. (2019). Una experiencia en deporte inclusivo: el evento final. *Padres y Maestros*, (377), 30-34. <https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.005>

Ocete, C., Pérez-Tejero, J., y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*, 27, 140-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366>

- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., y Reina, R. (2022). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Franco, E., y Coterón, J. (2017). Validación de la versión española del cuestionario "Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R)". *Psychology, Society, & Education*, 9(3), 447-458. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.1025>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., y Rayner, C. S. (2021). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: a scoping review, *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesdoc Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesdoc Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesdoc Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Organización Mundial de la Salud, World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. <https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Overton, H., Wrench, A., y Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414-426. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134>

## P

- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., y Koidou, E. (2008). Attitudes of 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.007>
- Para-Football International Foundation. (2021). *Para-Football: play the game*. Para-Football International Foundation. <https://www.parafootball.com/about>
- Paradis, K. F., Misener, L. J., McPherson, G., McGillivray, D., y Legg, D. (2017). Examining the impact of integrated and non-integrated parasport events on volunteer attitudes toward disability. *Sport in Society*, 20(11), 1724-1744. <https://doi.org/10.1080/17430437.2017.1329826>
- Patali, E. A., y Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 115-122. <https://doi.org/10.1177/2372732219862572>

- Patatas, J. M., De Bosscher, V., y Legg, D. (2018). Understanding parasport: an analysis of the differences between able-bodied and parasport from a sport policy perspective. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 10(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/19406940.2017.1359649>
- Peers, D., Spencer-Cavaliere, N., y Eales, L. (2014). Say what you mean: rethinking disability language in Adapted Physical Activity Quarterly. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(3), 265-282. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0091>
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abaldía, L., Ocete, C., y Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Pérez-Tejero, J., y Ocete, C. (2018). Personas con discapacidad y práctica deportiva en España. En J. L. Martínez, A. Jofre, y L. C. Pérez (Eds.), *Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España* (pp. 55-78). Ediciones Cinca.
- Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., y González-Víllora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455-468. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>
- Perkins, K., Columna, L., Lieberman, L., y Bailey, J. (2013). Parents' perceptions of physical activity for their children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(2), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0145482X1310700206>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

- Pierce, C. A., Block, R. A., y Aguinis, H. (2004). Cautionary note on reporting eta-squared values from multifactor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 916-924.  
<https://doi.org/10.1177/0013164404264848>
- Pinder, R. A., y Renshaw, I. (2019). What can coaches and physical education teachers learn from a constraints-led approach in para-sport? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 190-205.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571187>
- Pocock, T., y Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>

## Q

- Qi, J., y Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: a review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>

## R

- Raabe, T., y Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: a multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715-1737.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., y Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in inclusive education: a systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 5, 602414.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2020.602414>

- Reina, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 55-67. <https://doi.org/10.25115/psye.v6i1.508>
- Reina, R., Carbonell, L., Sierra, B., García-Gómez, B., Fernández-Pacheco, Y., Campayo, M., y García-Vaquero, M. P. (2016b). *Incluye-T: Educació Física i Esport Inclusiu*. Limencop.
- Reina, R., Ferriz, R., y Roldán, A. (2019c). Validation of a Physical Education teachers' self-efficacy instrument toward inclusion of students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 2169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>
- Reina, R., Haegele, J. A., Pérez-Torralba, A., Carbonell-Hernández, L., y Roldán, A. (2021). The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837-853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., y Klavina, A. (2019a). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., y Sierra-Marroquín, B. (2016c). 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), 93-103. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>
- Reina, R., Hutzler, Y., Íñiguez-Santiago, M. C., y Moreno-Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards the 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., Hutzler, Y., Íñiguez-Santiago, M. C., y Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in Physical Education: The impact of

- ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M., y Roldán, A. (2022). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842973>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., y Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes towards peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>
- Reina, R., Roldán, A., Hemmelmayr, I., y Sierra-Marroquín, B. (2018). *Incluye-T: inclusive physical education and para-sport*. Limencop.
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., y Roldán, A. (2019b). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: a comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Reina, R., Sierra, B., García-Gómez, B., Fernández-Pacheco, Y., Hemmelmayr, I., García-Vaquero, M. P., Campayo, M., y Roldán, A. (2016a). *Incluye-T: Educación Física y Deporte Inclusivo*. Limencop.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Richards, K. A. R., y Wilson, W. J. (2020). Recruitment and initial socialization into adapted physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 26(1), 54-69. <https://doi.org/10.1177/1356336X18825278>

- Rietveld, E., y Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352.  
<https://doi.org/10.1080/10407413.2014.958035>
- Robles-Rodríguez, J., Abad-Robles, M. T., Giménez Fuentes-Guerra, J., y Benito-Peinado, P. (2017). Los deportes adaptados como contribución a la educación en valores y a la mejora de las habilidades motrices: la opinión de los alumnos de Bachillerato. *Retos*, 31, 140-144.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49418>
- Rubuliak, R., y Sepncer, N. L. I. (2022). 'Everyone's just like, they're fine, and when in reality, are we?' Stories about recess from children experiencing disability. *Sport, Education and Society*, 27(2), 167-181.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1891041>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

## S

- Sato, T., y Haegele, J. A. (2017). Graduate students' practicum experiences instructing students with severe and profound disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 23(2), 196-211.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X16642717>



- Schiappa, E., Gregg, P. B., y Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), 92-115. <https://doi.org/10.1080/0363775052000342544>
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
- Schwartz, L. K., y Simmons, J. P. (2001). Contact quality and attitudes toward the elderly. *Educational Gerontology*, 27(2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/03601270151075525>
- Seo, W., y Chen, R. K. (2009). Attitudes of college students toward people with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 40(4), 3-8. <https://doi.org/10.1891/0047-2220.40.4.3>
- Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. En L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 214-221). Routledge.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., y Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharpa, L., Coates, J., y Mason, C. (2022). Voice, blogs and visibility: the experiences of young people with SEND engaging in the school games. *Sport, Education and Society*, 27(2), 134-149. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1900804>
- Shields, N., y Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(9), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0544-7>
- Sierra-Díaz, M. J., González-Villora, S., Pastor-Vicedo, J. C., y López-Sánchez, G. F. (2019). Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? A systematic

- review and meta-analysis of psychosocial factors related to physical education. *Frontiers in Psychology*, 10, 2115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- Sigelman, L., y Welch, S. (1993). The contact hypothesis revisited: black-white interaction and positive racial attitudes. *Social Forces*, 71(3), 781-795. <https://doi.org/10.2307/2579895>
- Siperstein, G. N. (2006). Adjective Checklist. En N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of measurement and statistics* (pp. 12-14). Sage Publications.
- Siperstein, G. N., Glick, G. C., y Parker, R. C. (2009). Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 97-107. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.97>
- Smith, B., y McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Song, J., Sharma, U., y Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102901. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901>
- Spaaij, R., Magee, K., y Jeanes, R. (2014). *Sport and social exclusion in global society*. Routledge.
- Sparkes, A., y Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. Routledge.
- Spencer-Cavaliere, N., Thai, J., y Kingsley, B. (2017). A part of and apart from sport: practitioners' experiences coaching in segregated youth sport. *Social Inclusion*, 5(2), 120-129. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.889>

- Spencer-Cavaliere, N., y 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>
- Spilt, J. L., van Lier, P. A. C., Leflot, G., Onghena, P., y Colpin, H. (2014). Children's social self-concept and internalizing problems: the influence of peers and teachers. *Child Development*, 85(3), 1248-1256. <https://doi.org/10.1111/cdev.12181>
- Standing, R., y Maulder, P. (2019). The effectiveness of progressive and traditional coaching strategies to improve sprint and jump performance across varying levels of maturation within a general youth population. *Sports*, 7(8), 186-206. <https://doi.org/10.3390/sports7080186>
- Struthers, P. (2011). The use of sport by a health promoting school to address community conflict. *Sport in Society*, 14(9), 1251-1264. <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.614782>
- Sullivan, E., y Glidden, L. M. (2014). Changing attitudes toward disabilities through unified sports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(5), 367-378. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.5.367>
- Sun, H., y Chen, A. (2010). A pedagogical understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education, *Quest*, 62(4), 364-384. <https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483655>
- Sun, H., Li, W., y Shen, B. (2017). Learning in Physical Education: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277-291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Sweet, S. (2001). *College and society: an introduction to the sociological imagination*. Allyn & Bacon.
- Sylvester, B. D., Lubans, D. R., Eather, N., Standage, M., Wolf, S. A., McEwan, D., Ruissen, G. R., Kaulius, M., Crocker, P. R. E., y Beauchamp, M. R. (2016). Effects of variety support on exercise-related well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 8(2), 213-231. <https://doi.org/10.1111/aphw.12069>

**T**

- Taliaferro, A. R., Hammond, L., y Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Tant, M., y Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): a teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Townsend, R. C., Cushion, C. J., y Smith, B. (2018). A social relational analysis of an impairment-specific mode of disability coach education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(3), 346-361. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1407355>
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. John Wiley & Sons.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., y Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427-441. <https://doi.org/10.1177/1368430207081533>
- Tweedy, S. M. (2002). Taxonomic theory and the ICF: Foundations for a united disability athletics classification. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 220-237. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.2.220>
- Tweedy, S. M., y Vanlandewijck, Y. C. (2010). International Paralympic Committee position stand-background and scientific principles of classification in Paralympics Sport. *British Journal of Sports Medicine*, 45(4), 259-269. <https://doi.org/10.1136/bjism.2009.065060>

## U

Úbeda-Colomer, J., Martín-Ginis, K. A., Monforte, J., Pérez-Samaniego, V., y Devís-Devís, J. (2019) Predicting physical activity in university students with disabilities: The role of social-ecological barriers in the theory of planned behaviour. *Disability and Health Journal*, 12(4), 574-580. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.06.008>

## V

Valet, A. (2018). About inclusive participation in sport: cultural desirability and technical obstacles. *Sport in Society*, 21(1), 137-151. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225920>

Van Biesen, D., Busciglio, A., y Vanlandewijck, Y. C. (2006). *Attitudes towards the inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of a Paralympic School Day on Flemish elementary children*. Proceedings of the 8<sup>th</sup> European Conference of Adapted Physical Activity, Faculty of Physical Culture, Palacký University, Olomouc, Czech Republic.

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>

Varea, V., González-Calvo, G., y García-Monge, A. (2022). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 32-42. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: a systematic

review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Verderber, J. M. S., Rizzo, T. L., y Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.1.26>

Verdis, A., Kalogeropoulos, K., y Chalkias, C. (2019). Regional disparities in Access to higher education in Greece. *Research in Comparative and International Education*, 14(2), 318-335. <https://doi.org/10.1177/1745499919846186>

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>

## W

Wang, L., y Qi, J. (2020). Effect of student-related factors on their attitudes towards peers with disabilities in physical education: evidence from elementary schools in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1692781>

Wang, L., Qi, J., y Wang, L. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 137-155. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2014-0140>

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy throughout the lifecourse*. Routledge.

Wilhelmsen, T., y Sorensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in Physical Education: a systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>

- Wilhelmsen, T., Sorensen, M., y Seippel, Ø. N. (2019). Motivational pathways to social and pedagogical inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19-41. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0019>
- Wilhite, B., y Shank, J. (2009). In praise of sport: promoting sport participation as a mechanism of health among persons with a disability. *Disability and Health Journal*, 2(3), 116-127. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2009.01.002>
- Wilson, W. J., Haegele, J. A., y Kelly, L. E. (2020). Revisiting the narrative about least restrictive environment in physical education. *Quest*, 72(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602063>
- Woodcock, S., y Hardy, I. (2017). Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667-686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., y Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 73-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73>

## X

- Xafopoulos, G., Kudláček, M., y Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic School Day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Gymnica*, 39(4), 63-71.

## Y

- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/08870440008400302>

- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.Y., Scarloss, B., y Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel\\_2007033.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf)
- Young, K., McNamara, P. M., y Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>



## CAPÍTULO 10

### APÉNDICES

*Conviene no olvidar que el proceso es tan importante como los resultados.*

*Disfruta y enriquece el proceso, porque solo así podrás alcanzar los resultados esperados.*



## CAPÍTULO 10. Apéndices

### 10.1. Estancias internacionales de investigación

Primera estancia de investigación (31 enero - 1 mayo 2019)

James Madison University (Harrisonburg, Virginia, Estados Unidos)



24 de abril de 2019

Estimado/a Señor/a:

Este documento es redactado para confirmar que **Alberto Pérez Torralba** ha realizado una estancia de investigación predoctoral en el Departamento de Kinesiología en la Universidad James Madison (James Madison University), desde el 31 de enero de 2019 hasta el 01 de mayo de 2019.

Durante estos tres meses, Alberto ha participado en numerosas clases en el Departamento de Kinesiología; ha avanzado en su propia investigación y ha establecido nuevos grupos de trabajo con investigadores estadounidenses; ha asistido a una Conferencia Universitaria (JMU Diversity Conference) y a una Convención Nacional (Society of Health and Physical Educators, SHAPE America 2019), las cuales atraen a numerosos ponentes y asistentes nacionales e internacionales; ha observado cómo los profesores de James Madison University y University of Virginia supervisan y orientan a sus estudiantes en prácticas; ha observado y participado en programas para la comunidad ofrecidos por el Departamento de Kinesiología para niños y niñas locales; ha adquirido conocimiento y experiencia colaborando con el Centro de Compromiso Global (Center for Global Engagement) de James Madison University, relacionado con la Educación y las relaciones internacionales; ha colaborado con jugadores profesionales de equipos Paralímpicos de Estados Unidos y jugadores de la Asociación Nacional de baloncesto en silla de ruedas de los Estados Unidos; y ha participado en dos estudios de investigación sobre educación y sensibilización a través del Deporte Paralímpico, incluyendo el aprendizaje sobre la organización, ejecución, recogida de datos, análisis y evaluación de estos programas.

Si necesita más información sobre la estancia de investigación realizada por Alberto Pérez Torralba en James Madison University, no dude en ponerse en contacto conmigo ([wigglejk@jmu.edu](mailto:wigglejk@jmu.edu)).

Un cordial saludo,

Dra. Jane K. Wigglesworth

Directora del Departamento de Kinesiología

James Madison University (Harrisonburg, Virginia, Estados Unidos)

MSC 2302  
261 Bluestone Drive  
Harrisonburg, VA 22807  
Department of  
KINESIOLOGY 540.568.6145 Phone  
540.568.3338 Fax

## Segunda estancia de investigación (1 abril - 1 julio 2021)

### University of Wisconsin-Madison (Madison, Wisconsin, Estados Unidos)



Estimado/a Señor/a:

Este documento es redactado para confirmar que **Alberto Pérez Torralba ha realizado una estancia de investigación predoctoral en el Departamento de Kinesiología en la Universidad de Wisconsin-Madison (University of Wisconsin-Madison), desde el 01 de abril de 2021 hasta el 01 de julio de 2021.** En particular, durante estos tres meses Alberto ha formado parte del laboratorio de promoción de la equidad en la salud y la actividad física adaptada (*PHEAPA Lab*).

Alberto ha participado en el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de investigación financiado. El objetivo de este proyecto fue la validación del test de desarrollo motor (TGMD-3) administrado de forma online o autónoma. El proyecto ha sido realizado con 70 niños y niñas de entre 4 y 11 años y con sus familiares (un familiar por cada participante). Los participantes fueron aleatoriamente repartidos en tres grupos de intervención: 1) *grupo control* que realizaba el TGMD-3 a modo de pre-test presencialmente en el laboratorio de la Universidad; 2) *grupo virtual* que realizaba el pre-test de forma online a través de Zoom con la dirección de uno o varios investigadores del proyecto; 3) *grupo autónomo* que realizaba el pre-test de forma autónoma tras haber recibido el material deportivo y de disponer de toda la información necesaria para ello en una aplicación para dispositivos electrónicos autocreada para el proyecto. Los tres grupos realizaron el post-test de forma presencial en el laboratorio entre 7 y 10 días después del haber realizado el pre-test. Tras el análisis de datos y las futuras publicaciones científicas se pretende que este proyecto sea la base para poder administrar el TGMD-3 de forma más rápida, pudiendo llegar a número significativamente mayor de niños y niñas en el mundo que puedan beneficiarse de ello. Dichas perspectivas incluyen la misma validación ya realizada, pero con niños y niñas que tengan autismo.

Además de este proyecto principal, Alberto ha participado en numerosas actividades de formación durante los tres meses. Destaca entre ellas el haber conseguido uno de los 30 patrocinios para estudiantes que fueron otorgados por el Comité del *International Symposium of Adapted Physical Activity* (ISAPA), permitiéndole representar a España como joven investigador en el campo de estudios de la actividad física adaptada y la educación física adaptada. También se destaca por haber sido uno de los principales evaluadores externos de un curso de formación para formar a estudiantes universitarios en la aplicación y evaluación del TGMD-3 con niños y niñas de 3 a 11 años, incluyendo niños y niñas con autismo.

Si necesita más información sobre la estancia de investigación realizada por Alberto Pérez Torralba en University of Wisconsin-Madison, no dude en ponerse en contacto conmigo ([lcolumna@wisc.edu](mailto:lcolumna@wisc.edu)).

Un cordial saludo,

Luis  
Columna

Digitally signed by Luis  
Columna  
Date: 2021.07.01  
14:05:34 -05'00'

Dr. Luis Columna.

Profesor asociado en el Departamento de Kinesiología.

Director del *Promotion of Health Equity and Adapted Physical Activity (PHEAPA) Lab*.

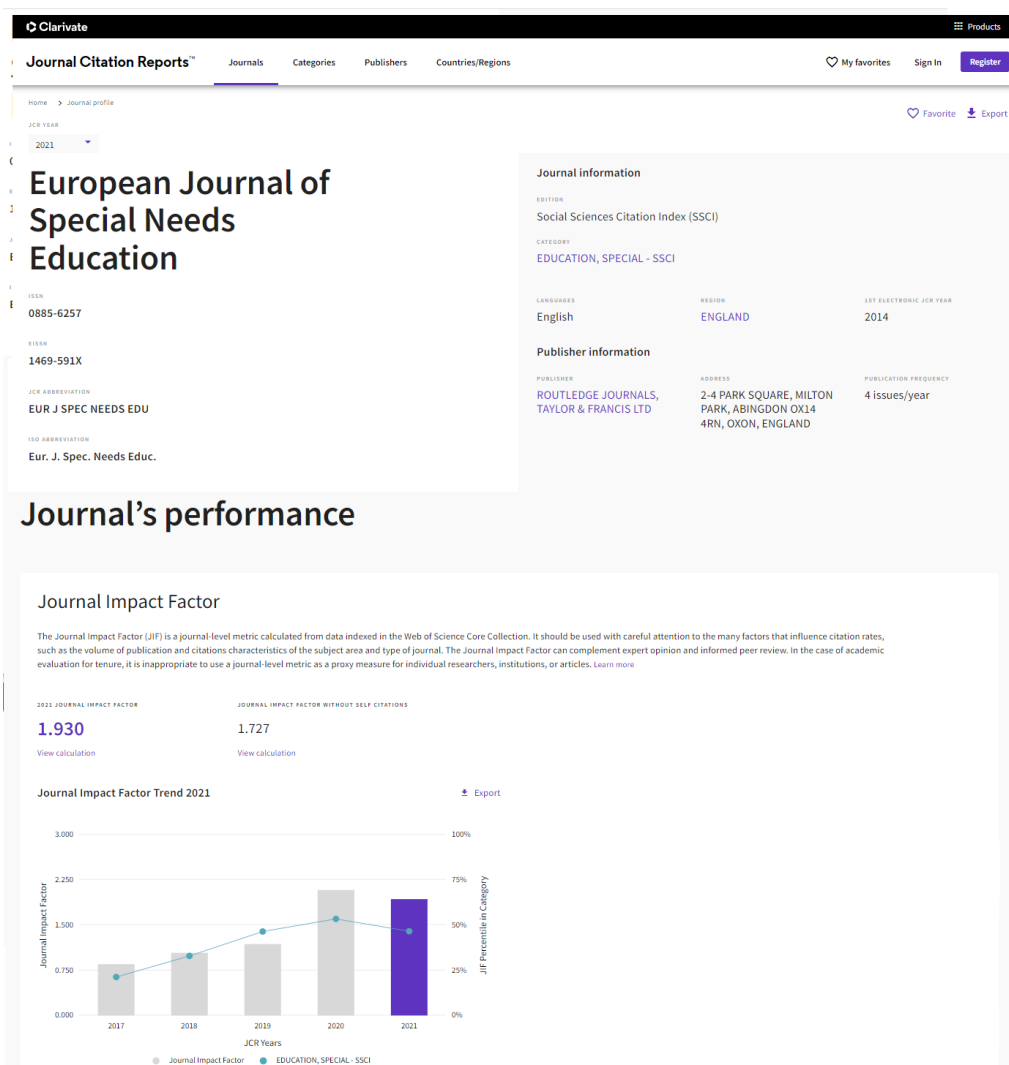
University of Wisconsin-Madison (Madison, Wisconsin, Estados Unidos).

#### Department of Kinesiology

University of Wisconsin-Madison 1300 University Ave Madison WI 53706-1189  
608/262-0259 Fax: 608/262-1656 <https://kinesiology.education.wisc.edu/>

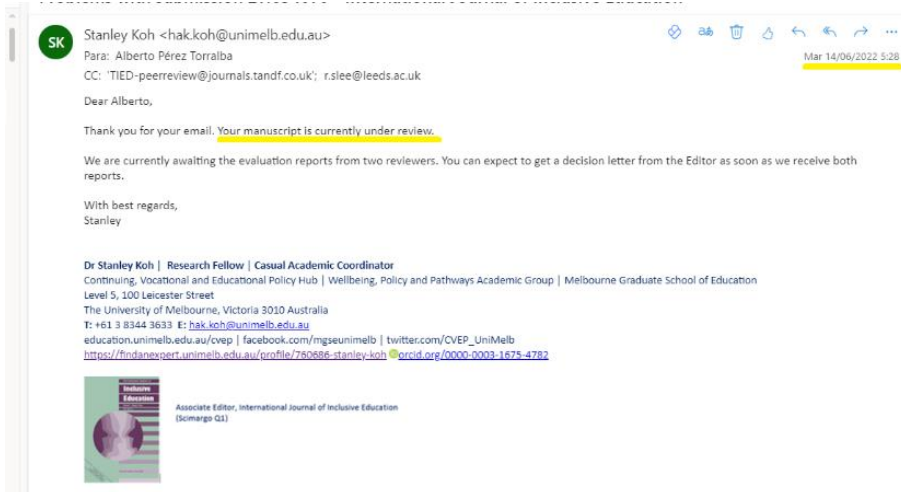
## 10.2. Factor de impacto de las revistas en las que se han publicado los artículos de la tesis doctoral.

### Artículo de investigación 1



## Artículo de investigación 2

(actualmente en proceso de revisión por pares)



The screenshot shows the Clarivate Journal Citation Reports page for the International Journal of Inclusive Education. The page includes the following information:

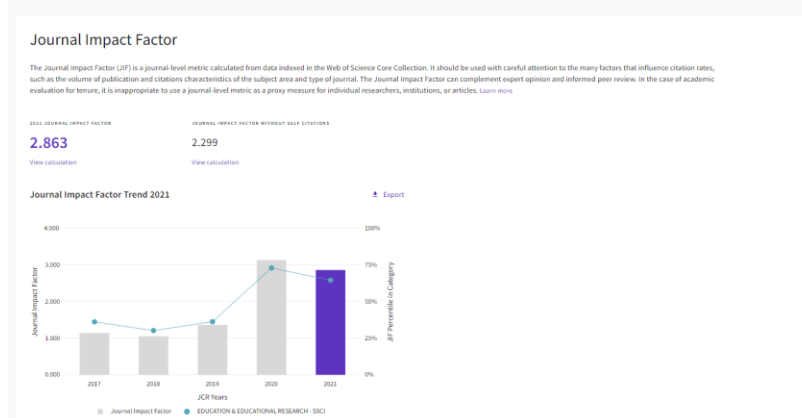
**Journal information**

- EDITION: Social Sciences Citation Index (SSCI)
- CATEGORY: EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH - SSCI
- LANGUAGE: English
- REGION: ENGLAND
- EST. ELECTRONIC JCR YEAR: 2010

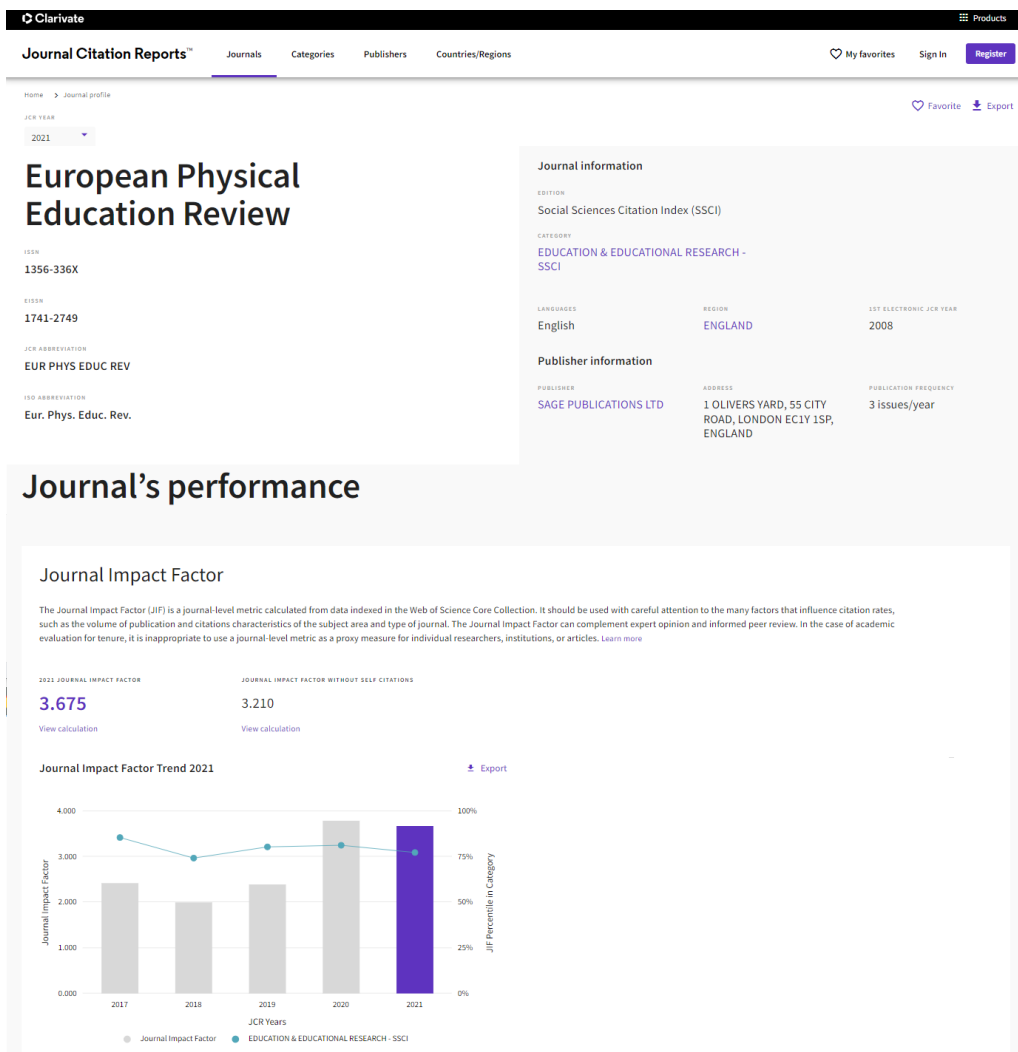
**Publisher information**

- PUBLISHER: ROUTLEDGE JOURNALS, TAYLOR & FRANCIS LTD
- ADDRESS: 2-4 PARK SQUARE, MILTON PARK, ABINGDON OX14 4RN, OXON, ENGLAND
- PUBLICATION FREQUENCY: 10 issues/year

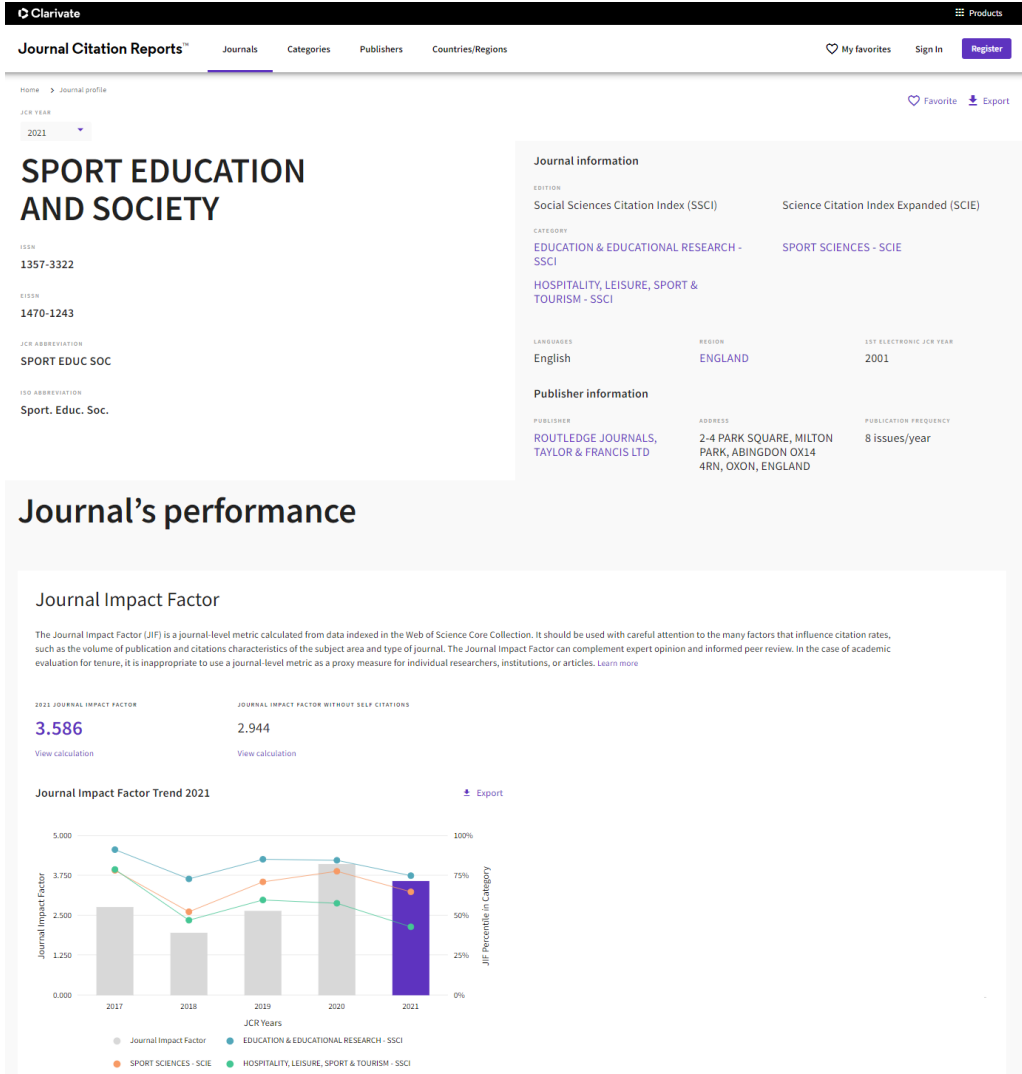
### Journal's performance



### Artículo de investigación 3



## Artículo de investigación 4





### 10.3. Infografías del Programa Incluye-T utilizadas en la tesis doctoral



# Boccia



La Boccia es una modalidad deportiva practicada por personas en sillas de ruedas que tienen discapacidad física severa, y que les afectan al control y fuerza de su lanzamiento. Un juego de boccia tiene 6 bolas rojas, 6 azules y una blanca (diana).



Se puede jugar de forma individual, por parejas o en equipos de tres jugadores. El objetivo es lanzar sus bolas (rojas o azules) lo más cerca posible de la blanca, a la vez que intentan evitar que sus rivales puntúen. Cada partido se compone de varias rondas de lanzamiento y gana aquel que obtenga más puntos al acercar sus bolas a la bola diana.

*¿Sabías que la Boccia es un deporte que mejora la calidad de vida de las personas con discapacidad y hombres y mujeres lo pueden practicar de forma conjunta?*

**BC1**

Deportistas que lanzan con manos o pies. Tienen ayuda de un asistente.

**BC2**

Deportistas que lanzan con las manos sin ningún tipo de ayuda.

**BC3**

Usan una rampa y sueltan bola con puntero de cabeza/boca o la mano.

**BC4**

Deportistas con discapacidad física severa.

**BC5**

Deportistas con mínima afectación para practicar este deporte.



<http://www.avalroedeportivo.es/>

**Individual**

- 3    ● 4

**Parejas**

- 2, 4    ● 3, 5


**Equipos**

- 1, 3, 5    ● 2, 4, 6



Diagrama de la pista de Boccia (12,5 m x 6 m). Se muestran las zonas de lanzamiento (BOKES) numeradas del 1 al 6, con anchuras de 1 m y 1,5 m. El área de juego tiene una longitud de 5 m y una anchura de 3 m. Las líneas de lanzamiento tienen anchuras de 4-5 cm y 2 cm.



# Goalball

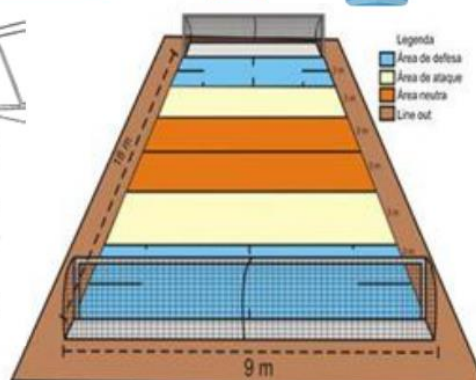
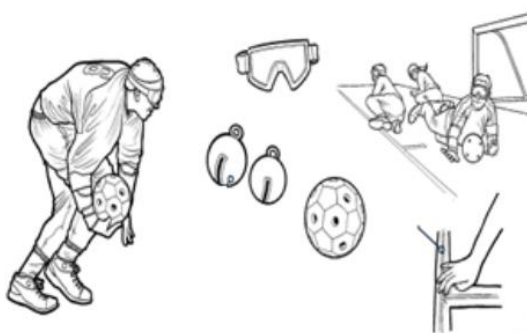


El Goalball es practicado por deportistas con distintos tipos de discapacidad visual (B1, B2 y B3) y es un deporte que enfrenta a dos equipos formados por tres jugadores en un campo de 18x9m, donde el objetivo del juego es marcar gol en la portería contraria.



Los jugadores participan con los ojos cubiertos por un antifaz. Se utiliza un balón sonoro, porterías de 9 x 1.3m, antifaces, y protecciones (codo, rodilla y pecho). Cada campo tiene tres áreas, y la zona de defensa tiene unas marcas en relieve para poder orientarse mediante el tacto.

*¿Sabías que el Goalball es permite desarrollar el sentido auditivo a las personas con discapacidad visual porque el oponente trata de lanzar el balón con el menor ruido posible?*





## B1, B2 y B3



El Goalball es el único deporte donde deportistas con distinta clasificación visual compiten conjuntamente. Se basa principalmente en el sentido auditivo, ya que intentan detectar la trayectoria de la pelota en el juego. Además, requiere de una gran capacidad espacial, para saber estar situado en cada momento en el lugar adecuado e interceptar el balón.



### 10.4. Justificantes del servicio de interpretación de lengua de signos de la Federación de Personas Sordas de Castilla-La Mancha (FESORMANCHA)

Ejemplos de justificantes de los servicios de interpretación de lengua de signos solicitados a la Federación de Personas Sordas de Castilla-La Mancha (FESORMANCHA). Estos servicios se utilizaron en las reuniones mantenidas en la Asociación Cultural de Sordos de Cuenca para informar y solicitar voluntarios para la implementación de una de las intervenciones (i.e., fútbol para personas con discapacidad auditiva) que componen el artículo de investigación 2 de esta tesis doctoral.

	<b>JUSTIFICACIÓN SERVICIO DE INTERPRETACIÓN FESORMANCHA</b>		<b>Nº 019325</b>
	D/Dña. <u>LUCHA ANJUTA</u> con D.N.I. <u>41494019</u> ha presentado un SERVICIO DE INTERPRETACIÓN al usuario/a <u>NABERD PÉREZ TORUNBA</u> realizado de forma <u>PRESENCIAL</u> ante <u>ACSOC</u> C/ <u>RIO GRILOS</u> ,nº _____ en <u>CUENCA</u> provincia <u>CUENCA</u> . E. Pública <input type="checkbox"/> E. Privada <input checked="" type="checkbox"/> Desplazamiento <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No Dietas <input type="checkbox"/> Si <input checked="" type="checkbox"/> No Hora inicio <u>10</u> : : a hora final _____ Fecha <u>27</u> de <u>JUNIO</u> de 201 <u>8</u> Usuario/a <u>A Pérez</u> Sello de la Entidad  I.L.S.E.		
Estos datos serán recogidos en un fichero propiedad de FESORMANCHA (Federación de Personas Sordas de Castilla la Mancha), según lo estipulado en la Ley Orgánica 12/1999, de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, con el fin de servir de justificación ante las entidades oportunas.			

	<b>JUSTIFICACIÓN SERVICIO DE INTERPRETACIÓN FESORMANCHA</b>		<b>Nº 019366</b>
	D/Dña. <u>LUCHA ANJUTA</u> con D.N.I. <u>41494019</u> ha presentado un SERVICIO DE INTERPRETACIÓN al usuario/a <u>NABERD PÉREZ TORUNBA</u> realizado de forma <u>PRESENCIAL</u> ante <u>ACSOC</u> C/ <u>RIO GRILOS</u> ,nº _____ en <u>CUENCA</u> provincia <u>CUENCA</u> . E. Pública <input type="checkbox"/> E. Privada <input type="checkbox"/> Desplazamiento <input type="checkbox"/> Si <input checked="" type="checkbox"/> No Dietas <input type="checkbox"/> Si <input checked="" type="checkbox"/> No Hora inicio <u>12</u> : : a hora final <u>13:00</u> Fecha <u>27</u> de <u>JUNIO</u> de 201 <u>8</u> Usuario/a <u>A Pérez</u> Sello de la Entidad  I.L.S.E.		
Estos datos serán recogidos en un fichero propiedad de FESORMANCHA (Federación de Personas Sordas de Castilla la Mancha), según lo estipulado en la Ley Orgánica 12/1999, de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, con el fin de servir de justificación ante las entidades oportunas.			

## 10.5. Proyecto educativo del Centro Rural de Innovación Educativa de Cuenca (CRIEC) manteniendo un taller práctico de Educación Física inclusiva después de la realización en el centro de las intervenciones del artículo de investigación 2

Proyecto educativo del Centro Rural de innovación Educativa de Cuenca (CRIEC) en el curso académico 2019/2020, un curso después de la realización de las intervenciones del artículo de investigación 2. Desde la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la dirección del centro educativo decidieron continuar realizando entre sus talleres con el alumnado, uno centrado específicamente en la promoción de EF inclusiva. En la actualidad se sigue desarrollando dentro de su programa educativo.



Consejería de Educación, Cultura y Deportes.  
Centro Rural de Innovación Educativa de Cuenca (C.R.I.E.C.)  
C/ Santa Hijuela, 2 - CP: 16350 - Carboneras de Guadazaón (Cuenca)  
[16700149.criec@edu.jccm.es](mailto:16700149.criec@edu.jccm.es) - Teléfono: 969875219

### 8. Taller de Cluedo:

*En este espacio de aprendizaje, cada grupo de 4-5 alumnos deberá resolver un enigma en base a la búsqueda de pistas por el entorno del centro y posterior desciframiento, con el fin de resolver el enigma.*

*El alumnado se desplazará por distintas zonas, deberá enfrentarse a mensajes cifrados, candados y combinaciones numéricas, personajes inquietantes y todo un escenario de misterio, con el fin de vivir una experiencia más basada en el Inglés como lengua vehicular a la disposición de propuestas didácticas lúdicas y motivadoras.*

### 9. Taller de Educación Física Inclusiva:

*En el taller de Educación Física Inclusiva el alumnado tendrá la oportunidad de vivir en primera persona la simulación de la discapacidad física, visual o auditiva, con el fin de participar en distintos deportes propios y adaptados, buscando mejorar su actitud hacia esta población.*

*Este taller, fruto de una ambiciosa colaboración con la Universidad de Castilla-La Mancha, pretendemos ofrecer una experiencia novedosa en la que el alumno se divierta, estando previsto, en gran parte de los turnos de trabajo, contar con la presencia de una persona con discapacidad, con la que conviviremos y disfrutaremos de la práctica física inclusiva.*

### Evaluación:

La evaluación, entendida como proceso de análisis y mejora, será en todo momento piedra angular de nuestra práctica educativa. En el centro contamos con un ambicioso programa de búsqueda de la excelencia

## 10.6. Recomendaciones entregadas como parte de la formación del Programa Incluye-T del artículo de investigación 3 para facilitar a los docentes la administración de los cuestionarios con rigurosidad



Estimado/a profesor/a

A continuación se indican unas recomendaciones para facilitarte la labor de pasar los cuestionarios y que sean administrados con la mayor rigurosidad posible:

1. Utiliza el aula para administrar los cuestionarios (es lo más rápido), cuando todos permanezcan en silencio en su sitio, entrégalo, e informa de que serán anónimos y que es importante que lo contesten con sinceridad. Puedes enseñarles el sobre o paquete en el que los guardarás y decirles que lo vas a sellar en el momento que lo entreguen todos (puedes hacerlo delante de ellos al finalizar).
2. Lee en voz alta la primera página del cuestionario (es decir, **día que se realiza el test, fecha de nacimiento, sexo y demás variables socio-demográficas**), de manera que el alumnado **vaya contestando de forma individual a medida que vas leyendo para todos**. De esta forma nos aseguramos que ninguno olvida completar ningún apartado. Cuando finalices esta parte, pregunta para confirmar que todos-lo hayan completado, también consulta si hay alguna duda para que pueda ser solucionada de forma grupal.
3. Por favor, no olvides comunicar a los alumnos/as que indiquen en la primera línea del cuestionario el **Código del Centro asignado y la hora de realización del test**.
4. **Incide** a los alumnos/as que la **"Inicial de Tu Nombre"** es sólo a efectos de Codificación y que sólo haría falta la primera letra en caso de nombres compuestos (p.e. Miguel Ángel = M)
5. Una vez completada la primera página, explica la forma de contestar el cuestionario, es decir, indicar que el cuestionario va asociado a la imagen y a la explicación que aparece relacionada con el mismo. Ahora cada alumno/a llevará su propio ritmo para contestar, advierte que lo revisen bien antes de entregar para comprobar que todo está contestado.
6. Favorecer que el alumnado permanezca en silencio en el aula, el alumno/a que haya terminado levanta la mano, lo entrega y permanece en clase realizando otra tarea. Evitar situaciones en las que se permita salir a aquellos alumnos/as que han finalizado el cuestionario, ya que puede generar tendencia a terminarlo rápido para irse.
7. Cuando sea posible, "echar un vistazo" rápido a cada cuestionario a medida que entregan para **comprobar que no han dejado nada sin contestar** (esto es más fácil cuando entregan los primeros o van terminando poco a poco).
8. Recuerda que **se realiza un PRE y un POST** de los mismos sujetos (es decir, si pasaste los cuestionarios a 3º A, tras la aplicación de las tareas propuestas, vuelves a pasar los cuestionarios a 3º A).

De nuevo, **MUCHAS GRACIAS** por tu Colaboración  
y Participación en el Proyecto **INCLUYE-T**



### 10.7. Ejemplo de las preguntas que guiaron uno de los *grupos focales* realizados tras la intervención del *Paralympic Skill Lab* en el artículo de investigación 3

8am PSL Focus Group (Completed 05/15/18)

Interviewer: 00:02 Okay. Alright, this is the 8am focus group interviews for paralympic [Skovac 00:00:06]. It is Thursday, March 1st.

Interviewer: 00:10 Alright, let's get started. Real quick, let's do names going counterclockwise- nope. Clockwise, clockwise around the table. We're going to start over on my left.

Interviewer: 00:33 Alright, first question. How'd you feel after taking part in the Paralympics skill lab? This one's gonna focus on feelings.

Interviewer: 05:16 That's great. Thank you guys for your thoughts. Anything to add? We'll go onto the next question.

Interviewer: 05:22 How does taking part in the Paralympics skill lab shape your attitudes or actions towards inclusion, adaptive athletes and disability sport? So, think about your attitudes or then actions, and actions are, "what's that mean moving forward?" Right? Just a three-part question, but taking part in the lab, has that shaped your attitude, shaped your actions towards inclusion, adaptive athletes or disability sport?

Interviewer: 07:52 Great. Give me some more thoughts, attitudes. How does taking part in the lab shape your attitudes or actions towards inclusion, disability sport or adaptive athletes?

Interviewer: 11:06 Thinking about... an offshoot of this question related to attitudes and action, so at the beginning and the end of Paralympics skill lab, Mike from the rebound had you think about that one word. Talk to me about your one word, cause usually those speak to attitudes and actions. So, tell me a little bit about those one words... if you remember it, that you had.

Interviewer: 17:24 This one's gonna connect a little bit of the documentary to the skill lab. So, think about reflecting on the meaning or impact, if there was a meaning or impact at all, on watching the documentary before taking part in the Paralympics skill lab. How did that impact your experience? What was the meaning or impact of watching the documentary first, and then taking part in the skill lab?

Interviewer: 23:33 What impacted you most? What surprised you? What was challenging for you during the skill lab experience? So, any qualitative questions, there's gonna be questions that you're like, "I think I already answered part of that," and that's totally fine but sometimes it might jog something or a thought that you haven't addressed yet. So, thinking about impact. What surprised you, what was challenging for you during the skill lab experience? And frankly you could also allude to the documentary if you think of, "What surprised me in the documentary? What's XYZ?" It could be either, documentary or skill lab. So, what surprised you, what was challenging, what had a big impact?

Interviewer: 29:25 Any other challenges, surprises, or major impacts?

Interviewer: 36:04 Tell me about, when you think about the contact with the athletes, gage how much contact you had. One of the things related to contact there is having equal status contact, having meaningful contact, having frequent contact. And so we had six, seven athletes there. Talk to me about... I'm not sure exactly how you'd quantify it, but if you were to ask, how much contact did you really have with the athletes during Paralympics skill lab, what would you say?

Interviewer: 38:45 Any other thoughts related to the amount of contact, equal status contact or meaningful contact?

Interviewer: 40:47 I just have two more questions and we'll get you out of here within the next 10 minutes.

Interviewer: 40:54 If you were to tell a friend, tell your parents about this day, a little marketing pitch for this day, what stood out to you? What would you share? Why would you tell somebody, "I hope your class gets to do this next year?" What would that be? What would you share about this day if you were summarizing it and trying to explain it to others?

Interviewer: 47:10 That's great. Okay, last question. Last question is a question about questions, so after the documentary and after Paralympics skill lab, what questions did it leave you with? I'm not gonna necessarily answer them, as much as just what questions did it leave you with? What were your... "I wish I knew more about that," or, "That was an aha. I have more questions about that."

Interviewer: 50:28 Any other questions that you were left with?

Interviewer: 52:21 Alright, any last comments?

Interviewer: 52:36 Thank you all. Thank you, thank you, a million thanks.

## 10.8. Ejemplos de congresos internacionales relevantes en la línea de investigación de Educación Física inclusiva y para-deportes en los que se han presentado trabajos científicos relacionados con la tesis doctoral

European Conference of Adapted Physical Activity (EUCAPA) 2018  
Worcester (Reino Unido) - 3, 4 y 5 de julio de 2018

EUROPEAN  
FEDERATION OF  
ADAPTED PHYSICAL  
ACTIVITY

Tř. Miru 115,  
Olomouc, 771 11,  
Czech Republic.



EUROPEAN CONGRESSES OF  
ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY

Brussels, Belgium,  
1986

Leuven, Belgium,  
1993

Leuven, Belgium,  
1995

Thessaloniki, Greece,  
1998

Vienna, Austria,  
2001

Amiens, France,  
2002

Dortmund, Germany,  
2004

Olomouc, Czech Republic,  
2006

Torino, Italy,  
2008

Jyväskylä, Finland  
2010

Killarney, Co. Kerry, Ireland  
2012

Madrid, Spain  
2014

Olomouc, Czech Republic  
2016

Worcester, United Kingdom,  
2018

# European Congress of Adapted Physical Activity

*EUFAPA is a European organisation concerned with promotion and dissemination of experiences, results and findings in the fields of adapted physical activity and sport science, and their practical application to the benefit of individuals across the life span.*

Name: Alberto Pérez Torralba

Dates of Attendance: 3<sup>rd</sup> - 5<sup>th</sup> July, 2018

Oral presentation title: Awareness Intervention in Physical Education based on Para-Sports for Athletes with High Support Needs

Venue: University of Worcester, United Kingdom

Signature of EUFAPA Secretary:

Website: [www.eufapa.eu](http://www.eufapa.eu)



VISTA 2019 (congreso internacional oficial del Comité Paralímpico  
Internacional, IPC)

Amsterdam (Países Bajos) - 4, 5, 6 y 7 de septiembre de 2019



## Certificate of Participation

The International Paralympic Committee  
hereby officially recognises that

**A. Pérez-Torralba**

has attended the VISTA 2019 Conference

"Healthy and Fit for Optimal Performance"  
Amsterdam, The Netherlands | 4-7 September 2019

Mr. Pérez-Torralba has presented a poster presentation during VISTA 2019 entitled:  
"Attitudes' Change Towards Different Impairments Using Three Non-competitive Forms of Football/Soccer"

On behalf of the co-chairpersons VISTA 2019 Scientific Committee,

A handwritten signature in black ink, reading 'Gudrun Doll-Tepper'.

Prof. dr. Gudrun Doll-Tepper

A handwritten signature in blue ink, reading 'Thomas Janssen'.

Prof. dr. Thomas Janssen

VI Congreso Internacional y XXVII Nacional de Educación Física  
Palma de Mallorca (España) – 23, 24 y 25 de octubre de 2019

## VI Congreso Internacional y XXVII Nacional de Educación Física

*Los modelos de enseñanza en Educación Física*

**23, 24, y 25 de octubre 2019**

Universitat de les Illes Balears, Palma (Balears).

La Universitat de les Illes Balears y la Sociedad Científica  
Educación Física Española hacen constar que

**Alberto Pérez Torralba**

Universidad de Castilla-La Mancha

ha presentado la comunicación titulada

*Orientación disposicional y sensibilización hacia la discapacidad visual y auditiva a  
través de fútbol inclusivo con estudiantes de Educación Secundaria en Educación Física*

Juan Vicente Sierra y Víctor Gil

en el simposio titulado

*Deporte educativo: Predeporte en Educación Infantil, iniciación y desarrollo deportivo en Educación  
Primaria y Secundaria*

en el **VI Congreso Internacional y XXVII Nacional de Educación  
Física**, celebrado en Palma del 23 al 25 de octubre de 2019.

Palma, 25 de octubre de 2019.



**Pere Palou Sampol**

Presidente del Comité Organizador  
Universitat de les Illes Balears



**Pere Antoni Borràs Rotger**

Secretario del Comité Organizador  
Universitat de les Illes Balears



Universitat  
de les Illes Balears



**GICAFE**  
Grupo de Investigación en Ciencias  
de la Actividad Física y el Deporte



**UIB Congrés**

XIV Congresso Internacional de Educação e Inovação  
Coimbra (Portugal) – 9, 10 y 11 de diciembre de 2020



**Dr. Pedro Balaua Custódio** (Head of the International Relations Office of the Coimbra Polytechnic Higher School of Education) and **Dr. Juan Manuel Trujillo Torres** (Head of the Department of Didactics and School Organization of the University of Granada),

### CERTIFY

That Mr./Mrs.: **ALBERTO PÉREZ-TORRALBA** with ID or passport: **04628843R** has participated in the "**XIV INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND INNOVATION**", organized by the Association for the promotion of education in the Digital Society (PromoEDUCA), la Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra and the Department of Didactics and School Organization of the University of Granada (**30 hours**), held in Coimbra (Portugal) from the 9th to the 11th December 2020, coordinating the **INVITED SPEECH** entitled **A SPORT EDUCATION SEASON TO RAISE AWARENESS TOWARDS PHYSICAL DISABILITY**.

In witness whereof the undersigned, the certificate is issued in Coimbra, 11th December 2020.

Signed: Dr. Pedro Balaua Custódio

Head of the International Relations Office of the Coimbra  
Polytechnic Higher School of Education

Signed: Juan Manuel Trujillo Torres

Head of the Department of Didactics and School Organization of the  
University of Granada



International Symposium of Adapted Physical Activity (ISAPA) 2021  
Jyväskylä (Finlandia) - 15, 16, 17 y 18 de junio de 2021



CERTIFICATE OF ATTENDANCE

***Alberto Pérez-Torralba***

has participated in

**ISAPA 2021**

**International Symposium of Adapted Physical Activity 2021**

organized by  
University of Jyväskylä, Finland  
June 15-18.6.2021

as a co-author of oral presentation titled:

*"My Perspective has Changed on an Entire Group of People":  
Undergraduate Students' Experiences with the Paralympic Skill Lab*

**Authors**

Cathy McKay  
Justin Haegele  
Alberto Pérez-Torralba

Pauli Rintala

Chair of the Organizing Committee



## 10.9. Otras aportaciones relacionadas con la tesis doctoral

Sierra-Díaz, M. J., Evangelio, C., Pérez-Torralba, A., y González-Villora, S. (2018). Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: aplicación del modelo de educación deportiva. *SPORT TK Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(2, Supl. 1), 83-90. <https://doi.org/10.6018/sportk.343281>

SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, vol. 7 n.º 2, (Supl. 1).  
Monográfico: Investigación y Didáctica de la Educación Física, 83-90  
Recibido: Enero 2018  
Aceptado: Mayo 2018

© Copyright 2018: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia  
Murcia (España)  
ISSN edición web (<http://revistas.um.es/sportk>): 2340-8812

### Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: aplicación del modelo de educación deportiva

### Towards a more social and cooperative behaviour in physical education: sport education model application

Manuel Jacob Sierra-Díaz, Carlos Evangelio, Alberto Pérez-Torralba and Sixto González-Villora\*

*Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Cuenca. Departamento de Didáctica de Expresión Corporal*

**Resumen:** El propósito de esta investigación es evaluar y comparar la implementación del Modelo de Educación Deportiva (MED), junto con la presencia de estrategias pedagógicas que fomenten conductas prosociales entre los participantes. La muestra constó de dos clases de sexto de Primaria (n = 51; 10,72 ± ,66). En el grupo A se desarrollaron metodologías orientadas a fomentar conductas prosociales. En el grupo B se desarrollaron estrategias centradas en las mejoras individuales. Mediante el ANOVA de un factor, se analizaron los resultados pre-test y post-test del Cuestionario de Conductas Antisociales (Martorell y González, 1992). Los resultados muestran diferencias significativas entre las puntuaciones en ambas clases antes y después de realizar la implementación (p = ,000). Se observa una reducción significativa de actuaciones antisociales en el total del post-test del grupo A (p = ,000). La implementación de modelos-basados en la práctica en Educación Física, entre ellos el MED, se debe complementar con estrategias metodológicas que fomenten conductas prosociales, pues ello favorece positivamente la educación de valores en los escolares.

**Palabras claves:** comportamiento prosocial, Competencia Social y Cívica, Educación Física, floorball, modelos-basados en la práctica.

**Abstract:** The purpose of this investigation is to evaluate and to compare the Sport Education Model (SEM) implementation together with the presence or the absence of pedagogical strategies, which encourage prosocial behaviour among the participants. The sample consisted of two Primary sixth level classes (n = 51; 10.72 ± .66). Among group A, methodologies oriented to foster the prosocial behaviour were developed. Among group B, strategies centred in the individual improvements were developed. Though a one-way ANOVA, pre-test and post-test results of the Antisocial Behaviour Questionnaire (Martorell y González, 1992) were analysed. Results shows significant differences among scores in both classes before starting the model and after it (p = .000). It is observed a significant reduction of antisocial performances among the total scores of the post-test in group A (p = .000). Model-based implementation in Physical Education, Sport Education between them, should be complemented with methodological strategies that encourage prosocial behaviours because it favors positively the students' values education.

**Keywords:** prosocial behaviour, social and civic competence, Physical Education, floorball, Models-Based Practice.

Pérez-Torralba, A., Rocamora, I., Evangelio, C., y González-Víllora, S. (2020). A sport education season to raise awareness towards physical disability. En J. M. Trujillo, S. Alonso, M. N. Campos & J. M. Sola (Eds.), *Análisis sobre metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje* (Capítulo 25, pp. 282-294). Dykinson.

Análisis sobre Metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje

**CAPÍTULO 25**  
**A SPORT EDUCATION SEASON TO RAISE AWARENESS TOWARDS**  
**PHYSICAL DISABILITY**

Alberto Pérez-Torralba, Irene Rocamora, Carlos Evangelio and Sixto González-Víllora

**1. INTRODUCTION**

The practice of physical activity and a balanced diet are considered fundamental factors to promote a healthy lifestyle. Indeed, it is so important to highlight that health benefits about the practice of physical activity appear to cover a wide range of medical conditions including mental and health wellness (Warburton y Bredin, 2019). For this reason, an active lifestyle should be promoted from an early age, because it is associated significantly with the practice of physical activity in adulthood (Telama et ál., 2005). In this sense, school and especially Physical Education (PE) plays an essential role in achieving healthy lifestyles. In fact, in recent years, PE is changing pedagogical approaches with new methodologies focused on students.

**1.1. Pedagogical approaches in the PE and sport teaching-learning**

PE is changing with new pedagogical approaches focused on students. Through new pedagogical approaches emerge new models known as teaching models. Metzler (2017) argued that different teaching models share several components such as learning theory, contents, context, learning strategies, long-term learning goals and evaluation of the process and the student' learning. Therefore, a teaching model involves the interaction of all its components to enhance student' learning (Joyce et ál., 2014).

These teaching models allow an interaction teacher-student, since they seek that students are the protagonist in the teaching-learning process, adapting different game situations, as well as being autonomous to make correct decisions (Mitchell et al., 2006). Some of these teaching models are becoming greater impact during PE lessons in recent years, such as Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982), Cooperative Learning (Johnson et ál., 2013), Teaching Personal and Social Responsibility (Hellison,

Evangelio, C., y Pérez-Torralba, A. (2021). Cooperative Learning as a pedagogical model to include students at-risk in Physical Education. En F. J. Hinojo, S. M. Arias, M. N. Campos, y S. Pozo (Eds.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (Capítulo 106, pp. 1325-1338). Dykinson.

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

**CAPÍTULO 106.**

**COOPERATIVE LEARNING AS A PEDAGOGICAL MODEL TO INCLUDE  
STUDENTS AT-RISK IN PHYSICAL EDUCATION**

Carlos Evangelio and Alberto Pérez-Torralba

**1. INTRODUCTION**

Students with specific needs of educational support require receiving attention different from “ordinary” students, after being assessed by the corresponding educational guidance services or qualified professionals (Spanish Ministry of Education and Vocational Training, 2020). Collingwood (1997) defined at-risk or disaffected children as those who live in a negative environment or do not have the skills and values that help them in becoming responsible individuals of a society. In this sense, and according to the Spanish educational legislation, at-risk students are considered students with specific needs of educational support.

When a student is categorized as at-risk is because of the following factors (Slavin & Madden, 2004): poor attendance, poverty, behavioural problems, violence, substance abuse, failing grades or failure to pass standardized tests. Single parent households and ethnic or racial minority families have also more possibilities of being in poverty (Farrell & Krahn, 2014). Moreover, there may be other additional risk factors for students who already have less possibilities of developing their educational potential, like having weak motor skills (Moseret et al., 2018).

Other examples of population who are often deemed at-risk are the lower income families and those with a disability child (Reichman et al., 2001). Working against poverty and disability as stressors, will have implications for how practitioners can help families living in these circumstances (Swenson & Lakin, 2014). Physical Education (PE) teachers, due to the practical nature of this subject, can contribute to promote an equitable and inclusive education with the active participation of students at-risk, regardless of the causes of their risk of exclusion. When PE teachers have at-risk students in their classes, it is important to develop a safe classroom environment and promoting positive relationships among classmates (Wahl-Alexander et al., 2019).

Pérez-Torralba, A., Guijarro, E., Sierra-Ríos, J. V., y Evangelio, C. (2022). "El fútbol también puede ser inclusivo": aprendizaje cooperativo en la enseñanza-aprendizaje de fútbol en educación física. *SPORT TK Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 11, 16. <https://doi.org/10.6018/sportk.475211>



SPORT TK-EuroAmerican  
Journal of Sport Sciences

<https://revistas.um.es/sportk> Online ISSN: 2340-8812

Received: 31/03/2021. Accepted: 29/04/2021. Published: 03/04/2022

### **"Soccer can be inclusive": cooperative learning in the teaching-learning of soccer in physical education**

### **"El fútbol también puede ser inclusivo": aprendizaje cooperativo en la enseñanza-aprendizaje de fútbol en educación física**

Alberto Pérez-Torralba<sup>1</sup>, Eva Guijarro<sup>1,2</sup>, Juan Vicente Sierra-Ríos<sup>1</sup>, Carlos Evangelio<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

<sup>2</sup> Área de Didáctica de la Educación Física y Salud, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja

\* Correspondence: Carlos Evangelio; [carlos.evangelio@uclm.es](mailto:carlos.evangelio@uclm.es)

#### **ABSTRACT**

A proposal for teaching-learning soccer is presented through techniques of Cooperative Learning (CL). Participants will be 52 students in 5<sup>th</sup> grade of Primary Education distributed in two groups-classes. Among these students, there are: 1) a boy with physical disability (single-leg amputee) who uses crutches for moving; 2) one boy and one girl from another country with difficulties in the knowledge and use of the Spanish language. The implemented lesson plan is composed of 12 structured lessons following the first two phases of the CL cycle (group creation and cohesion; and CL as content to teach and learn). The cooperative strategies used were: collective score, pairs-check-perform, challenge-challenge-trade, and PACER. Continuous and formative assessment will be linked to the learning process and the inclusion of all students.

#### **KEYWORDS**

Inclusion; Cooperation; Team sports; Pedagogical models; Primary education.

#### **RESUMEN**

Se presenta una propuesta de enseñanza-aprendizaje de fútbol a través de técnicas propias del Aprendizaje Cooperativo (AC). Los participantes serán 52 estudiantes de 5º de Educación Primaria distribuidos en dos grupos-clases. Entre este alumnado hay: 1) un alumno con discapacidad física (amputación de miembro inferior) que utiliza muletas para su desplazamiento y 2) un alumno y una







Esta tesis doctoral nace de la motivación intrínseca por continuar mejorando la formación docente en torno a la inclusión educativa y, con ello, poder contribuir al avance y mejora del proceso educativo de todo el alumnado independientemente de sus características y capacidades. En particular, la temática de la tesis se centra en presentar diferentes tipos de intervenciones con alumnado de diversas etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Universitaria), con el fin de mostrar ejemplos prácticos sustentados en la evidencia científica y aplicables en el contexto educativo real para sensibilizar hacia las personas con discapacidad y poder así promover una educación más inclusiva y equitativa para el alumnado.

Igual que la altura, el peso o el color de nuestros ojos,  
la discapacidad no es más que una característica  
individual que nos diferencia de los demás.

En nuestras manos está la capacidad de enriquecer el  
mundo gracias a la diversidad inherente a él.





Esta tesis doctoral nace de la motivación intrínseca por continuar mejorando la formación docente en torno a la inclusión educativa y, con ello, poder contribuir al avance y mejora del proceso educativo de todo el alumnado independientemente de sus características y capacidades. En particular, la temática de la tesis se centra en presentar diferentes tipos de intervenciones con alumnado de diversas etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Universitaria), con el fin de mostrar ejemplos prácticos sustentados en la evidencia científica y aplicables en el contexto educativo real para sensibilizar hacia las personas con discapacidad y poder así promover una educación más inclusiva y equitativa para el alumnado.

Igual que la altura, el peso o el color de nuestros ojos,  
la discapacidad no es más que una característica  
individual que nos diferencia de los demás.

En nuestras manos está la capacidad de enriquecer el  
mundo gracias a la diversidad inherente a él.

