



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**Leire Darretxe Urrutxi**

Profesora de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
Email: leire.darretxe@ehu.eus

**Zuriñe Gaintza Jauregi**

Profesora de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
Email: zuri.gaintza@ehu.eus

**Josu Etxaniz Irazabal**

Maestro de Pedagogía Terapéutica y Licenciado en IVEF  
Email: josuetxa@hotmail.com

### **RESUMEN**

En este artículo se presenta una apuesta por la educación inclusiva en el área de Educación Física (EF), poniendo especial interés en el colectivo de alumnado con discapacidad. Alumnado que históricamente ha sido excluido de la educación ordinaria. Sin embargo, en la actualidad, dicho colectivo está presente en los centros y aulas ordinarias y es tarea del profesorado, en este caso del de EF, ofrecer una respuesta adaptada a sus necesidades creando entornos inclusivos. Por ello, tras una revisión de estudios científicos realizados en este ámbito, se analizan barreras para el aprendizaje y la participación; y se proponen estrategias para favorecer la inclusión educativa del alumnado con discapacidad en el área de EF.

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación inclusiva; alumnado con discapacidad; Educación Física; barreras; estrategias.

## INTRODUCCIÓN.

El tratamiento y respuesta, tanto educativa como social, que se ha dado a las personas con discapacidad ha variado a lo largo de la historia, en función del modelo predominante en cada momento y lugar. De esta forma, *el modelo médico*, concibe la discapacidad como patología individual; el *modelo social*, concibe la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona con su entorno; el *modelo biopsicosocial*, abarca aspectos biológicos, psicológicos y sociales; el *modelo de la diversidad*, considera la discapacidad como diferencia e identidad; y por último, el *modelo de los derechos*, considera a la persona con discapacidad como sujeto de derecho y se consolida como respuesta más completa para el tratamiento de las personas con discapacidad (Seoane, 2011). Sustentándose en ese último modelo, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad postula que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2006, p. 4). Dicha Convención supone un logro respecto a los derechos humanos y alude al derecho a la educación, apostando por un sistema de educación inclusivo.

Apostar por un sistema inclusivo, considerando la diversidad como enriquecedora y positiva, conlleva el compromiso de hacer las aulas, los centros escolares y el mundo, lugares en los que todos los niños y niñas sean valorados y bien acogidos (Sapon, 2013). Para ello, se deberán adaptar ciertos medios, ya sean materiales, curriculares o profesionales, de manera temporal o permanente (Puigdellivol, 1998). Como señala Moriña (2010), los contextos educativos deben cambiar para avanzar, siendo necesario revisar y mejorar las prácticas para crear lugares acogedores, seguros y que formen una verdadera comunidad social y académica. En esta línea, son muchas las voces que refuerzan los valores y los principios éticos para caminar hacia la inclusión (Booth, Simón Rueda, Sandoval Mena, Echeita & Muñoz, 2015). La inclusión y la exclusión son dos procesos que están estrechamente vinculados; en la medida en que se reducen las barreras que actúan como mecanismos de exclusión, se contribuye a generar prácticas más inclusivas (Florian, Rouse & Black-Hawkins, 2011; Moriña, 2010).

Con todo ello, el compromiso citado anteriormente, requiere un cambio cultural (Ainscow, 2011). En palabras de Echeita (2013), la educación inclusiva únicamente avanzará si entre todos y todas (administración, equipos directivos, agentes sociales, familias) existe una implicación para eliminar barreras que generan segregación, fracaso escolar o marginación. Entre los compromisos y esfuerzos asumidos en el avance hacia la educación inclusiva, cabe resaltar el asumido en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheón (República de Corea) en el 2015, en el que todos los países firmantes se comprometen a esforzarse en políticas de educación y a centrar sus esfuerzos en los más desfavorecidos, principalmente en las personas con discapacidad, velando para que nadie se quede atrás (Unesco, 2015).

Si bien, éstas son las políticas de alto nivel que se adoptan para diferentes países en torno a la educación inclusiva: ¿Qué ocurre cuando nos aproximamos a la realidad concreta del área de la educación Física en el contexto escolar?

## 1. LA EDUCACIÓN FÍSICA UN DERECHO UNIVERSAL.

La Conferencia Internacional de Ministros y Líderes de la Actividad Física de la UNESCO (1976) señala que todas las personas tienen derecho al Deporte y a la EF como complementos vitales para desarrollarse como personas, y este derecho debe quedar garantizado mediante el sistema educativo propio. De ahí que ha sido preciso legislar el sistema educativo hacia una escuela inclusiva en la que tenga cabida todo el alumnado. Según Nicoletti y García (2015) la EF forma parte del derecho humano a la educación, por lo que se deben realizar adaptaciones de sus prácticas educativas y deportivas para que todo el alumnado pueda participar de todas ellas.

Así pues, mientras que la inclusión en el centro escolar del alumnado con discapacidad es una realidad gracias a las respuestas dadas desde diferentes disciplinas, su inclusión en el área de la EF es, todavía, una asignatura aún pendiente (Caus & Santos, 2011) en la que existe gran disparidad en la aplicación de propuestas participativas para todo el alumnado. Según estas mismas autoras, en los últimos años se ha evolucionado desde la exención del alumnado con discapacidad, a su incorporación en tareas presenciales y poco participativas, llegando hasta su incorporación en el diseño de las programaciones de aula.

Conseguir que la programación de aula de EF se adapte a la diversidad de la misma, no es tarea sencilla. Una de las líneas de investigación realizada en este área, se ha centrado en barreras y estrategias facilitadoras ante la inclusión (Ríos, 2009). Uno de los propósitos persigue que, el profesorado de EF realice propuestas inclusivas reales y se avance así en la inclusión en el área de EF. Con el fin de seguir avanzando en esta línea, en los siguientes apartados se presentan algunas barreras y estrategias para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad en el área de EF.

## 2. PRINCIPALES BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

Las barreras, son factores que dificultan la participación y el desarrollo de las personas (Serrano et al., 2013). Como veremos en este apartado, muchas veces, la no participación del alumnado con discapacidad en el contexto educativo en general, y en el área de EF en particular, está más relacionada con factores externos a este colectivo que con la propia discapacidad. En la tabla 1 se recogen algunas de esas barreras para el aprendizaje y la participación en el área de EF.

Tabla 1. Barreras para la inclusión

Falta de recursos materiales y personales. Organización. Altos ratios. Falta de formación. Actitudes negativas. Falta de accesibilidad. Asignatura "María".
---

En cuanto a la falta de recursos, en el estudio de Durán y Sanz (2007) se recoge que el profesorado se encuentra ante la carencia de recursos tanto materiales y humanos como formativos. Por su parte, Caus y Santos (2011) señalan que las mayores dificultades no tienen tanto que ver con la didáctica, sino con la organización escolar y administrativa. Otro factor a tener en cuenta es la heterogeneidad del alumnado, cabe decir que, cuanto más heterogéneo sea éste, mayor dificultad existirá a la hora de hacer propuestas inclusivas, al igual que ocurre en las clases donde el ratio es grande (Tripp, Franch & Sherrill, 1995). En lo referente a la formación del profesorado, Gomendio (2007) argumenta que a pesar de que existe una amplia bibliografía en torno a la EF para favorecer la inclusión, el profesorado se siente aislado. En esta línea, son numerosos los autores y autoras que señalan la falta de formación del profesorado para atender al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) o discapacidad (Betancur, 2013; Díaz, 2009; Durán & Sanz, 2007; Gomendio, 2007; Jiménez & Hernández, 2013; Tierra & Castillo, 2009), siendo el desconocimiento de la propia discapacidad un hándicap para la participación. En la legislación educativa debido a que al alumnado con discapacidad se le considera ACNEE, también se incluyen algunas referencias teóricas sobre dicho término. La falta de recursos materiales y personales, la heterogeneidad del grupo así como la falta de preparación para la atención a la diversidad son los mayores obstáculos y dificultades que señalan los docentes (Mendoza, 2009).

No menos importantes son las barreras que se generan desde la propia convivencia social, en este sentido, las actitudes de rechazo o evitación hacia las personas con discapacidad suelen ser otro obstáculo importante. Felipe y Garoz (2014) exponen que en ocasiones las actitudes sociales negativas, cargadas en su mayoría de prejuicios y falsas creencias, atribuyen a las personas con discapacidad etiquetas que limitan su grado de participación activa. Esta limitación, también ocurre en la escuela, de ahí que el Informe Warnock (1978, 1990) contemple la necesidad de que el profesorado adquiera una actitud positiva ante el ACNEE.

Una barrera totalmente ajena a la persona con discapacidad pero que va a determinar su participación o no en un lugar o en una actividad, es la accesibilidad del mismo. No cabe ninguna duda de que los espacios deportivos en los centros escolares deben ser de calidad (Gil, García, Felipe, Gallardo & Burillo, 2013). Sin embargo, a pesar de que en los últimos años se han desarrollado leyes, normas, etc. para suprimir las barreras existentes en cuanto a la accesibilidad, todavía sigue siendo un reto la no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios. Y en esta cuestión, las instalaciones deportivas de los centros educativos no quedan exentas. Aunque se debe contar con instalaciones funcionales, adaptadas y adecuadas para el desarrollo del currículo en la EF, el profesorado es consciente de los continuos errores que se cometen en el diseño, en la construcción y en la remodelación de las instalaciones (Burillo, Gil, García & Felipe, 2010). En este sentido, Gil et. al, (2013) analizan las necesidades de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria en relación a las instalaciones deportivas del centro escolar, y concluyen que las salas escolares y las pistas exteriores destinadas a la práctica deportiva son insuficientes y que los docentes se adaptan a las circunstancias que les vienen impuestas. García, Gallardo, Gil & Felipe (2013) analizan el estado de las instalaciones deportivas en centros educativos de Castilla y León y afirman que existen centros que no cumplen la normativa de accesibilidad establecida por ley. A veces, la no accesibilidad de un

espacio, puede ir muy unido a la seguridad del mismo con las consecuencias que la propia afirmación conlleva. En esta línea, Latorre y Pérez (2012) analizan la seguridad en las clases de EF y argumentan que las administraciones deben ser sensibles a la problemática que conlleva la presencia de instalaciones deportivas de uso escolar no adecuadas a la normativa vigente.

Finalmente, en cuanto a la propia disciplina de EF, resulta destacable con respecto a las barreras, que tradicionalmente ha sido considerada como una materia de “segundo orden” (Latorre & Pérez, 2012) o asignatura “maría” (Ríos, 2009). Realidad nada positiva a la hora de prestarle la debida atención y dedicación o simplemente demandar y obtener recursos, tanto humanos como materiales, para favorecer la inclusión de todo el alumnado en las sesiones de EF.

### 3. ESTRATEGIAS FACILITADORAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

Frente a las barreras a las que se ha aludido en el apartado anterior, también cabe decir que existen diferentes estrategias inclusivas (Tabla 2). Estas estrategias favorecen el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad en el área de EF.

Tabla 2. Estrategias inclusivas

Fomentar actitudes positivas.
Conocer las limitaciones del alumnado:
- Formación inicial y permanente.
- Sensibilización al profesorado, al alumnado, etc.
Apostar por estrategias metodológicas inclusivas:
- Agrupamientos flexibles.
- Actividades de colaboración y cooperación.
- Papel activo del alumnado.
- Adaptaciones.

Como ya se ha dicho en el apartado anterior, las actitudes son un aspecto importante de la educación inclusiva (Abellán, 2015; Molina & Mandarino, 2009). Hernández, Casamort, Bofill, Niort y Blázquez (2011) plantean que existen posibles indicadores que determinan las actitudes del profesorado hacia el ACNEE. Estos factores son los siguientes: la preparación académica; la experiencia; la percepción de la competencia; las experiencias previas en la enseñanza con el ACNEE; y la edad. Generalmente, para desarrollar actitudes positivas hacia algo, es fundamental conocerlo, y en nuestro caso, conocer las limitaciones del alumnado con discapacidad nos va a permitir desarrollar estrategias para, en cierta medida, conocer mejor al alumnado y adaptar así la respuesta educativa. Molina y Mandarino (2009) señalan que la formación inicial es fundamental para que exista una mayor sensibilidad respecto a la inclusión del ACNEE. Por todo ello, resulta necesario ofrecer posibilidades de formación al profesorado de EF en torno a la discapacidad (Díaz, 2009). Además de la formación impartida, no podemos dejar de un lado la importancia de la existencia de manuales y publicaciones para dar a conocer diferentes tipos de discapacidades. Ejemplo de publicaciones que aluden a casos concretos de discapacidad en el área de EF son los siguientes: alumnado que se siente incompetente motrizmente en las clases de EF (Molina & Beltrán, 2007); alumnado con Trastorno de Asperger que presenta, entre otros aspectos,

dificultades en las relaciones sociales (Fernández, 2010), alumnado con Síndrome de Down (Chiva, Gil & Salvador, 2015), alumnado con discapacidad auditiva (Rodríguez, 2015), alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad-TDAH (López, López & Díaz, 2015). Además, se sabe que desde el conocimiento, es necesario sensibilizar no sólo al profesorado, sino también como señala Fernández (2010) al alumnado para que tomen conciencia de las posibilidades y limitaciones de los estudiantes con discapacidad. Y es que, tal y como señalaba Egea (1997, p. 48), “una cosa es saber lo que tienes y, otra, que los demás sepan de tu nueva situación... es necesario por ambas partes una información global para que esta adaptación resulte más sencilla”. Actualmente existen programas educativos de sensibilización hacia las personas con discapacidad en el ámbito de la actividad física deportiva que pretenden modificar actitudes negativas (Felipe & Garoz, 2014). De todas formas, hay que considerar que cada persona es única e irrepetible y no existen fórmulas mágicas para cada una de todas ellas.

Para facilitar la inclusión, además del desarrollo de actitudes, es necesario que las estrategias metodológicas que se empleen en el aula favorezcan la misma. En esta dirección, diferentes estudios proponen determinadas formas de agrupamiento del alumnado o determinado tipo de actividad o incluso, diferentes adaptaciones que, en una u otra medida, facilitan la inclusión.

En cuanto al agrupamiento, Mele (2013) apuesta por una estrategia inclusiva que se puede utilizar en las clases de EF: el entrenamiento de un compañero o compañera que actúe como tutor o tutora con un estudiante que tenga discapacidad. Investigaciones anteriores demuestran que la puesta en práctica de esta estrategia en las sesiones de EF, no sólo ayuda a mejorar el desarrollo motor del alumnado con discapacidades (Houston-Wilson, Dunn, van der Mars & McCuubin, 1997), sino que también favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia el alumnado con discapacidad en el alumnado sin discapacidad (Block, Oberweiser & Bain, 1995; Cohen, Kulik & Kulik, 1982). Hay que advertir que, antes de proponer esta estrategia metodológica al alumnado, siempre hay que hablar con la persona que tiene discapacidad para conocer si quiere ser realmente ayudada. Además, la persona que ayude lo tiene que hacer de manera voluntaria.

Considerando el agrupamiento de alumnado como un contexto social, Zucchi (2003) señala que hay que hacer partícipe a cada estudiante en el máximo de sus capacidades, sin perder los objetivos pedagógicos del grupo escolar. De ahí que el uso de una u otra estrategia no sea una realidad establecida, pues ésta va a estar en función tanto del tipo de discapacidad como de las características del grupo escolar. En el estudio de Caus y Santos (2011) realizado en Castellón y Valencia, un grupo de profesorado de EF con alumnado con discapacidad, pone en marcha diferentes estrategias didácticas para facilitar la inclusión: organizar apoyos y elementos formales de la sesión; diversificar el material didáctico; modificar el diseño de las tareas y las normas; y realizar actividades previas de sensibilización. Caus et al. (2013) también presentan un procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de EF que cuenta con dos apartados: la búsqueda de información y la programación didáctica. En cuanto a la búsqueda de información, se incluyen aspectos como el informe general de salud; el informe del área de autonomía personal; el informe de comunicación; y el

informe de socialización. Aludiendo a las programaciones didácticas, el instrumento aporta preguntas que permiten orientar al docente.

Por otra parte, si bien, en el área de la EF el aspecto competitivo suele ser una realidad muy extendida, nunca la competición debe servir como pretexto para la burla, el rechazo y la marginación de aquellos estudiantes que fallan o pierden (Molina & Beltrán, 2007). En este último estudio realizado con un estudiante con discapacidad intelectual de Educación Secundaria se concluye que: el profesorado no sólo debe ayudar al alumnado a aceptar sus limitaciones entendiendo que lo importante es mejorar la competencia motriz, sino que también, debe detectar situaciones en las que el alumnado se sienta incompetente para evitarlas, por ejemplo presentando tareas adaptadas a las distintas capacidades. Frente a la competitividad, Mendoza (2009) propone fomentar una colaboración mutua y juegos cooperativos donde todo el alumnado pueda participar. De hecho, el alumnado con discapacidad física de Educación Primaria, considera “buenos días” en las sesiones de EF cuando se les permite participar junto al resto y “malos días” aquellos en los que su participación con el grupo de clase es limitada o nula sintiéndose apartados (Goodwin & Watkinson, 2000). Sin ninguna duda, la frase de “lo importante no es ganar sino participar y divertirse” está muy presente. Así mismo, otorgar al alumnado un papel relevante, fundamentándose en un modelo dialógico de participación que fomente un modelo distinto de autoridad pedagógica, es una iniciativa inclusiva prometedor (Susinos & Parrilla, 2008; Susinos, 2009) ya que, se le otorga al alumnado un protagonismo como sujetos activos en la vida escolar.

#### 4. CONCLUSIONES.

Los centros ordinarios deben dar respuesta a la diversidad del alumnado y en ellos también se encuentra alumnado con discapacidad con pleno derecho a recibir una educación de calidad. Considerando que las aulas y los centros educativos deben reestructurarse y adaptarse para responder de una manera más adecuada a la diversidad existente en su contexto particular, se resalta que la formación y las actitudes del equipo de profesionales, entre otros aspectos, son claves para ello.

El área de EF resulta muy propicia para sensibilizar respecto a temas relacionados con la discapacidad. De acuerdo con la revisión de los estudios realizada en este ámbito, podemos afirmar que todavía existen obstáculos que dificultan la participación del alumnado con discapacidad y que éstos se deben tratar de eliminar. Algunos ejemplos de ellos son: la falta de recursos, la falta de formación, las actitudes negativas y las barreras en la accesibilidad. Por el contrario, existen estrategias que están demostrando que se puede avanzar hacia prácticas más inclusivas en el área de la EF, como por ejemplo: desarrollar actitudes positivas, poner en práctica estrategias metodológicas y fomentar el enfoque cooperativo frente al competitivo. Con todo ello, es tarea del profesorado de EF realizar desde su área, esas pequeñas acciones que van a propiciar un cambio, que van a hacer posible un escenario escolar más inclusivo. Sin lugar a dudas, es tarea de todos y todas seguir contribuyendo en este proceso.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de educación física. *Sportis: Revista Técnico-Científica Del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(3), 207-219. Consultado el 21/10/2015 en [http://revistas.udc.es/index.php/SPORTIS/article/view/1414/pdf\\_9](http://revistas.udc.es/index.php/SPORTIS/article/view/1414/pdf_9)
- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 17, 73-87. Consultado el 20/10/2015 en [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8396/9106](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8396/9106)
- Betancur, J. E. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de educación física. *Educación Física y Deporte*, 32(2), 1440-1450. Consultado el 21/10/2015 en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/17893/15385>
- Block, M., Oberweiser, B., & Bain, M. (1995). Using classwide peer tutoring to facilitate inclusion of students with disabilities in regular physical education. *The Physical Educator*, 52, 47-56.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(3), 5-19. Consultado el 20/10/2015 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf>
- Burillo, P., Gil, J. L., García, M., & Felipe, J. L. (2010). Detección de necesidades en las instalaciones deportivas de educación secundaria obligatoria: El caso de la provincia de avila. *Journal of Sport and Health Research*, 2(3), 27-34.
- Caus i Pertegáz, N., & Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educación y Diversidad = Education and Diversity: Revista Inter-Universitaria De Investigación Sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5(1), 119-130. Consultado el 15/10/2015 en [http://www.grupo-edi.com/anuario\\_list.php?ano=2011](http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2011)
- Caus i Pertegáz, N., Santos, E., Blasco, J. E., Vega, L., Mengual, S., & Yangüez, E. (2013). Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física (PAIADEF). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 112, 37-45. Consultado el 15/10/2015 en <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1589>
- Chiva, O., Gil, J. & Salvador, C. (2015). Actividad física y Síndrome de Down: El juego motriz como recurso metodológico. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 33, 47-56.
- Cohen, P.A., Kulik, J.A., & Kulik, C.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237-248.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 35. Consultado el 21/10/2015 en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm>
- Durán, D., & Sanz, A. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional De*



*Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, (27). Consultado el 21/10/2015 en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm>

Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En La Calle: Revista Sobre Situaciones De Riesgo Social*, 26, 11-15.

Egea (1997). *No ser una silla. La cara oculta del mundo de grandes discapacitados*. Navarra: Txalaparta.

Felipe, C., & Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte: Revista De Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte De La Universidad Católica De San Antonio*, 27, 199-210. Consultado el 16/01/2016 en <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/462/305>

Fernández, F. A. (2010). Orientaciones para el área de educación física sobre alumnos con síndrome de asperger. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, 3, 56-68. Consultado el 16/01/2016 en [http://emasf2.webcindario.com/NUEMRO\\_3\\_EMASF.pdf](http://emasf2.webcindario.com/NUEMRO_3_EMASF.pdf)

Florian, L., Rouse, M., & Black-Hawkins, K. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 17, 57-72. Consultado el 20/10/2015 en <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8395/9105>

García, J., Gallardo, L., Gil, J. L., & Felipe, J. L. (2013). ¿Se adapta el diseño actual de las instalaciones deportivas escolares a la calidad exigida en la educación secundaria obligatoria del s. xxi?: El caso de castilla y león. *Sportk: Revista Euroamericana De Ciencias Del Deporte*, 2(2), 21-29. Consultado el 16/01/2016 en <http://revistas.um.es/sportk/article/view/194581/159681>

Gil, J. L., García, J., Felipe, J. L., Gallardo, L., & Burillo, P. (2013). Demandas de los profesores de educación física para una enseñanza de calidad respecto a las instalaciones deportivas escolares. *Journal of Sports Economics & Management*, 3, 64-77. Consultado el 16/01/2016 en [http://sportsem.uv.es/j\\_sports\\_and\\_em/index.php/JSEM/article/view/23/23](http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/JSEM/article/view/23/23)

Gomendio, M. (2007). El profesor de educación física en la escuela inclusiva vasca: acción de los centros de formación (garatu) y apoyo (berritzegune). *II Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado*. Málaga: Fundación Andalucía Olímpica. Consultado el 16/01/2016 en <http://www.paralimpicsport.org/cida2007/>

Goodwin, D.L. & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.

Hernández, F. J., Casamort, J., Bofill, A. M., Niort, J., & Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión educativa: Revisión. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 103, 24-30. Consultado el 21/10/2015 en <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1462>

Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., van der Mars, H. & McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 298-313.

Jiménez, L., & Hernández, 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 Del Deporte*, (51). Consultado el 21/10/2015 en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista51/artformacion411.htm>

Latorre, P. A., & Pérez, M. I. (2012). Gestión de la seguridad en las actividades físico-deportivas escolares. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, 18, 42-57. Consultado el 16/01/2016 en [http://emasf2.webcindario.com/NUMERO\\_18\\_EMASF.pdf](http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_18_EMASF.pdf)

López, G.F., López, L. & Díaz, A. (2015). Trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y actividad física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 32, 53-65. Consultado el 16/01/2016 en [http://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_32.pdf](http://emasf2.webcindario.com/EmasF_32.pdf)

Mele, A. (2013). Educación física inclusiva en Brasil: Entrevista con Marli Nabeiro. *Educación Física y Ciencia*, (15), 42-46. Consultado el 21/10/2015 en <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/files/journals/5/articles/4284/public/4284-5967-1-PB.pdf>

Mendoza, N. (2009). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 9, 43-56. Consultado el 21/10/2015 en [https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9\\_mendoza\\_4.pdf](https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mendoza_4.pdf)

Molina, J. P., & Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: El caso de un alumno con discapacidad intelectual. *European Journal of Human Movement*, 19, 165-190. Consultado el 15/01/2016 en <http://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/issue/archive>

Molina, J. P., & Mandarino, C. M. (2009). Experiencia docente en educación física y alumnos con necesidades educativas específicas: Estudio de correlación. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (16), 16-21. Consultado el 21/10/2015 en <http://retos.org/pdf/retos16.pdf>

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista De Educación*, 353, 325-326.

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Consultado el 20/10/2015 en <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Nicoletti, J. A., & García, G. (2015). El derecho humano a la educación física adaptada. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 35, 70-78.

Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, (9), 83-114. Consultado el 16/10/2015 en [https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9\\_rios\\_6.pdf](https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6.pdf)

Rodríguez, E. (2015). Intervención metodológica para trabajar la sensibilización asociada a la discapacidad sensorial auditiva con estudiantes del GCCAFD. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 33. Consultado el 21/10/2015 en [http://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_33.pdf](http://emasf2.webcindario.com/EmasF_33.pdf)

Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [versión en castellano]. *Revista De Investigación En Educación*, 3(11), 71-85. Consultado el

20/10/2015

en

<http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/733/300>

Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Agora: Papeles De Filosofía*, 30(1), 143-161.

Serrano, C. P., Ramírez, C., Abril, J. P., Ramón, L. V., Guerra, L. Y., & Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista Salud Uis*, 45(1), 41-51. Consultado el 21/10/2015 en <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/3299/3499>

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista De Educación*, 349, 119-136.

Susinos, T., & Parrilla, M. A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 157-171. Consultado el 20/10/2015 en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>

Tierra, J., & Castillo, J. (2009). Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (5). Consultado el 21/10/2015 en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3313/b15548788.pdf?sequence=1>

Tripp, A., Franch, R., y Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.

Unesco (1976). *La Función de la Educación Física y los Deportes en la Formación de la Juventud, a partir del punto de vista de una Educación Permanente*. 1ª Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados por la Educación Física y los Deportes. París: UNESCO.

Unesco (2015). *Declaración de Incheón. Foro Mundial de Educación*. Consultado el 21/10/2015 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

Warnock, M. (1978). *Special education needs*, Londres, Reino Unido, HSMO.

Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales, *Siglo Cero*, 130, 12-24.

Zucchi, D. G. (2003). El alumno con discapacidad en la clase de educación física: ¿torpeza motora o diversidad de movimientos? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (57). Consultado el 21/10/2015 en <http://www.efdeportes.com/efd57/clasef.htm>

Fecha de recepción: 17/2/2016

Fecha de aceptación: 13/3/2016