

## Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física

### A study about the participation in Physical Education of a student with physical disability

Alicia Valle-Ramírez, Nieves María Sáez-Gallego y Jorge Abellán  
Universidad de Castilla – La Mancha (España)

**Resumen:** Se presenta un estudio de caso sobre una alumna de tercero de primaria con discapacidad física en España. El objetivo fue evaluar la participación de Alba en las sesiones de Educación Física e implementar estrategias que favorezcan su inclusión en la asignatura a través de la adaptación de tareas. Para ello, se llevaron a cabo cuatro fases durante la investigación: La fase I, correspondiente a una observación no participante de cuatro sesiones no consecutivas de las clases de Educación Física; la fase II, correspondiente a la realización de entrevistas semiestructuradas a los agentes implicados en la educación de la alumna y a la propia alumna; la fase III, correspondiente al análisis documental de una Unidad Didáctica del maestro mediante el modelo TREE, para detectar las posibles barreras en la participación de la alumna; y por último, la fase IV, correspondiente a una propuesta de adaptación de tareas de la Unidad Didáctica evaluada. Los resultados muestran una escasa participación de la alumna en Educación Física, ya que la interacción de esta con el grupo clase se limita a la asunción de roles pasivos o a la realización de actividades individualizadas en muchas ocasiones. Asimismo, se observa un claro desconocimiento sobre la trayectoria escolar de la alumna por parte de los agentes implicados, así como una falta de comunicación entre ellos y su familia. A partir de estos resultados se han propuesto una serie de adaptaciones para incrementar su participación en las sesiones de Educación Física.

**Palabras clave:** inclusión, estudio de caso, diversidad, educación física.

**Abstract:** A case study is carried out on a third-year primary school student with physical disabilities from a school in Spain. This research aims to evaluate the participation of Alba in Physical Education sessions and implement strategies that favour her inclusion through the adaptation of tasks. To do this, four phases were conducted during the investigation: phase I, corresponding to a non-participative observation of four non-consecutive sessions of the Physical Education classes that the participant attended; phase II, corresponding to the semi-structured interviews, carried out interviews with the agents involved in the student's education; phase III, corresponding to the documentary analysis of a Teaching Unit of the teacher, using the TREE model, to detect the possible barriers that the participant must face; and finally, phase IV, corresponding to a proposal to adapt the tasks of that Teaching Unit. Results show a scarce participation of the student in Physical Education, because the interaction with the group is limited to the assumption of passive roles or the performance of individualized activities on many situations. There is also a clear lack of knowledge about the student's school trajectory by the agents involved, as well as a lack of communication between them and their family. Based on these results, several adaptations have been proposed to increase their participation in physical education sessions.

**Key words:** inclusion, case study, diversity, physical education.

### Introducción

En función de los últimos datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017, 2018, 2019), se ha podido comprobar cómo la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en centros ordinarios ha ido aumentando con el paso de los años. El 83% de los alumnos con NEE se escolarizaron en centros ordinarios en el año académico 2016/2017, frente al 78,5% del curso 2012/2013 (Alcaraz-García

& Arnaiz-Sánchez, 2020). Se entiende por alumno con NEE aquel que, por diversas razones, muestra dificultades para alcanzar los aprendizajes que le corresponden en función de su edad o curso, y requiere de apoyos para no limitar sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Dentro de este colectivo se encuentran los alumnos con discapacidad, la cual se puede considerar como una alteración fisiológica o estructural a nivel corporal que afecta a una función y que puede interaccionar con factores contextuales provocando la limitación o dificultad para realizar determinadas actividades o para participar en diferentes situaciones de la vida (López & Valenzuela, 2015).

El término inclusión se centra en evitar cualquier

tipo de exclusión (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) y se encuentra íntimamente ligado a la educación. El paradigma de inclusión educativa aboga por dar respuesta a las necesidades educativas de todo alumnado. En este sentido, la escuela inclusiva estaría caracterizada por los principios de justicia social, democracia e igualdad de oportunidades, y valoraría las diferencias como una oportunidad de enriquecimiento del aprendizaje (Ríos, 2009). La Educación Física (EF) se ha identificado como una asignatura con un gran potencial para lograr la participación del alumnado con discapacidad junto a sus compañeros sin discapacidad debido al contexto lúdico y práctico en el que se desarrolla la materia. Para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad en el área se han desarrollado muchas estrategias, entre las que destacan como estrategias de éxito: la tutorización entre iguales, el trabajo colaborativo, el aprendizaje cooperativo, la educación multinivel, la educación en valores o la adaptación de tareas (Qi & Ha, 2012; Ríos, 2009). El objetivo debería ser conseguir sesiones de EF seguras, divertidas e inclusivas para todo el alumnado (Kiuppis, 2018).

El paso previo a la utilización de las estrategias anteriormente comentadas debería ser una detección de barreras y facilitadores para la participación del alumnado con discapacidad en las clases de EF. En cuanto a las barreras, algunos alumnos con discapacidad suelen presentar poca interacción con su grupo-clase y una limitada implicación activa en las sesiones (Ríos, 2001; Sparkes, Martos-García & Maher, 2019). A modo de resumen, en cuanto a las barreras que dificultan la participación de alumnado con discapacidad en las clases de EF, Ríos (2009) determina las siguientes acciones como prácticas de falsa inclusión: hacer exclusivamente acto de presencia, asunción de roles pasivos (e.g. anotador o árbitro), abusar del trabajo teórico a diferencia del resto de compañeros, destinar el tiempo de las sesiones a fisioterapia (Thomason & Wilmarth, 2015) o realizar actividades individualizadas de manera habitual durante las clases de EF. Wilhelmsen y Sørensen (2017) realizaron una revisión sistemática de los estudios publicados desde 2009 hasta 2015 sobre inclusión de alumnos con discapacidad en EF y destacan las siguientes barreras para el aprendizaje: las restricciones de tiempo, la ausencia de un currículo con pautas claras, la ausencia de una EF adaptada y un escaso desarrollo profesional. Además, habría que añadir situaciones en la práctica del día a día que dificultan la participación del alumnado con discapacidad en las clases de EF. En la revisión de Wilhelmsen y Sørensen (2017) también se hace alusión

a los facilitadores para la inclusión, entre los que destacan la aceptación de los compañeros, la motivación del profesor, los apoyos educativos y la actitud parental. El rol del profesor, su actitud y su habilidad para adaptar las clases o modificar el contenido, ha sido identificado como esencial para la inclusión (Haegele & Sutherland, 2015).

Los estudios de caso han demostrado ser una metodología interesante para profundizar en el estudio de las barreras y facilitadores de la participación del alumnado con discapacidad en las clases de EF (Hodge, Murata, Block & Lieberman, 2019). Martos-García y Valencia-Peris (2016) indagaron mediante entrevistas en la experiencia vivida por una alumna con Osteogénesis Imperfecta y por sus compañeros de la universidad en las clases de EF realizando una unidad didáctica (UD) centrada en el tratamiento de las NEE. Otro ejemplo sería el estudio de Martos-García y Monforte (2019), en el que se analizan las experiencias personales de un alumno con discapacidad física en EF a través del análisis narrativo de entrevistas semiestructuradas. En ambos estudios se descubre la negativa experiencia de los alumnos con discapacidad en las sesiones de EF durante sus etapas educativas, reflejando a su vez que la escasa formación del profesorado en inclusión educativa es una de las barreras más importantes.

De las estrategias que favorecen la participación del alumnado con discapacidad en las clases de EF nos centraremos en la adaptación de tareas, que utilizaremos en el presente trabajo con el objetivo de tratar de superar las barreras detectadas. Sobre la adaptación de tareas han profundizado los estudios realizados por Kiuppis (2018); Kyriaki, Dawn, Ross y Gary (2019) y la Cátedra de la UNESCO para transformar las vidas de las personas con discapacidad, sus familias y la comunidad a través de la EF, el deporte, la recreación y el fitness (2017), entre otros. En esta línea, la Comisión de Deportes de Australia (ASC) utilizó en uno de sus programas un modelo llamado *TREE* para la adaptación de tareas (Kiuppis, 2018). Este hace referencia a unas estrategias basadas en la adaptación del estilo de enseñanza del maestro (*Teaching Style*), las reglas de los juegos (*Rules*), el entorno en el que se desarrollan (*Environment*) y el material a utilizar (*Equipment*). Se trata de un modelo sencillo cuya aplicación se destina fundamentalmente al ámbito educativo. Este modelo se utilizará como parte del desarrollo de la presente investigación.

Para este trabajo nos centramos en analizar el caso de una alumna con discapacidad física en las clases de EF con el objetivo de profundizar en su participación y apren-

dizaje en dicha materia. Los objetivos específicos del estudio se basan en: i) analizar las características de la participación de la alumna en las clases de E.F., detectando posibles barreras mediante la observación; ii) profundizar en aspectos como la respuesta educativa, la organización, la experiencia y formación del profesorado o la comunicación centro-familia, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas; iii) estudiar la programación docente para evaluar sus posibilidades de participación futuras; y iv) plantear posibles adaptaciones de tareas que permitan incrementar su grado de participación en EF utilizando el modelo *TREE*.

## **Método**

### ***Diseño***

Este estudio está enmarcado dentro de la investigación cualitativa, más concretamente se trata de un estudio de caso. El diseño se corresponde con el estudio de caso único de tipo holístico. Se diseñó una investigación en cuatro fases, que se muestran, junto con el procedimiento, en la Tabla 1.

### ***Participantes***

#### ***Protagonista del caso***

Alba (seudónimo) es una niña de nueve años que cursa 3º de Educación Primaria en un centro público de una ciudad en el centro de España. Presenta una discapacidad física, la cual le ha obligado a llevar desde los 4 años una ortesis dinámica de pie-tobillo en ambas piernas para ayudar la bipedestación y la marcha, así como un andador.

Actualmente su diagnóstico es incierto y aún está en estudio, pero los últimos datos revelan un posible daño cerebral y no una lesión a nivel medular periférico, que era lo que inicialmente se diagnosticó. Por estas razones, Alba acude a constantes revisiones médicas: cada seis meses visita a la neuróloga y cada dos años tiene revisiones de neurocirugía y resonancias magnéticas.

En cuanto a su vida escolar, Alba siempre ha ido al mismo colegio desde los cuatro años y nunca ha permanecido más de un año en el mismo nivel educativo, aunque se ha llegado a plantear la posibilidad en alguna ocasión. Alba ha contado siempre con los apoyos de una maestra en pedagogía terapéutica y una fisioterapeuta en el centro escolar. En referencia a las sesiones de fisioterapia, al comienzo de este curso escolar se decidió que Alba solo recibiera una de las dos sesiones se-

manales de fisioterapia que venía desarrollando en los cursos anteriores. Esta se imparte durante una de las dos horas de EF, pero fuera del aula en la que el resto de sus compañeros reciben EF. Su evaluación psicopedagógica y su nivel competencial están en revisión y se prevén posibles cambios.

#### ***El grupo-clase***

La clase de 3º de Educación Primaria está compuesta por 23 estudiantes, 11 chicas y 12 chicos. Cuatro de ellos, incluyendo a Alba, están considerados Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAEs). Todos los alumnos, salvo excepciones puntuales, estuvieron presentes en las sesiones de observación.

#### ***Los informantes externos***

Por otra parte, además de a la propia Alba, las siguientes personas actuaron como informantes en la fase de entrevistas semiestructuradas:

-Tutora de Alba: 59 años, con más de 30 años de experiencia.

-Orientadora: 54 años, con 24 años de experiencia.

-Fisioterapeuta: 48 años y 27 años de experiencia, de los cuales 19 ha estado dedicándose a dar apoyos de fisioterapia en centros escolares.

-Maestro de EF: 60 años, con 36 años de experiencia.

-Madre de Alba: 39 años. Tiene un total de tres hijas.

Todos ellos fueron informados de que se estaba investigando la participación de Alba en EF y tomaron parte en el estudio de forma voluntaria, firmando el documento de consentimiento informado antes de comenzar. En todo momento se preservó la identidad de los participantes.

#### ***Instrumentos***

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa, con el uso de la observación no participante y las entrevistas semiestructuradas, ambas como instrumentos principales en el estudio de caso (Martos-García & Valencia-Peris, 2016). En todo momento se respetó la espontaneidad del comportamiento, así como la habitualidad del contexto, para evitar la elicitación de la respuesta (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada & Sánchez-Algarra, 2020). La relación de los instrumentos utilizados con el diseño de la investigación y las diferentes fases se muestra en la Tabla 1.

Durante la observación no participante de las sesio-

nes de EF (Fase I) se utilizó un diario de campo, en el que previamente se fijaron las siguientes categorías relacionadas con la interacción de la alumna con su grupo clase: asunción de roles pasivos, sustitución de sesiones de EF por sesiones de fisioterapia y realización de actividades individualizadas (Ríos, 2009). Además, se añadieron las categorías del modelo *TREE* [Estilo de Enseñanza (presentación de tareas y feedback), Reglas, Entorno y Materiales (Cátedra de la UNESCO, 2017)] con el objetivo de ordenar las barreras detectadas y facilitar la posterior adaptación de las tareas con el objetivo de superar dichas barreras.

Por otra parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los informantes seleccionados, cuyo audio fue grabado y posteriormente transcrito al completo (Fase II). Las entrevistas se diseñaron a partir del trabajo de Ríos (2009) y con el objetivo de profundizar en el porqué de las barreras detectadas en la Fase I. Algunas de las preguntas que componían las entrevistas se detallan a continuación:

#### *Entrevista a Alba*

-¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de la clase de EF?

-¿Haces siempre los mismos juegos que tus compañeros?

-¿Te gusta realizar las mismas actividades que tus compañeros?

-¿Te lo pasas bien en la clase de EF con tus compañeros?

-¿Te gusta ir a trabajar con la fisioterapeuta en la hora de EF?

#### *Entrevista a la madre de Alba*

-¿Qué tipo de apoyos tiene en el centro?

-¿Qué material adaptado o prótesis usa Alba en su día a día?

-¿Qué te parece que Alba reciba su sesión de fisioterapia durante una sesión de EF?

#### *Entrevistas al resto de los informantes externos*

-¿Qué formación tienes sobre inclusión educativa?

-¿Qué experiencia tienes en el trabajo con personas con discapacidad dentro del aula?

-¿Has hablado en alguna ocasión con la madre de Alba sobre su desempeño en el aula?

-¿Crees que es importante la inclusión del alumnado con discapacidad en EF?

-¿Por qué se utiliza la clase de EF para realizar la sesión de fisioterapia?

¿Qué te parece? ¿Cómo se tomó esta decisión?

-¿Cómo percibes la relación que tiene Alba con sus compañeros?

### **Procedimiento**

El diseño de esta investigación se ha dividido en cuatro fases. En la Tabla 1 se muestra un resumen del procedimiento, de su relación con el diseño de la investigación y con los instrumentos utilizados.

El tercer autor conoció el caso en una conversación informal con la fisioterapeuta durante un curso de formación. A partir de ese momento se pensó en tratar de mejorar la participación de Alba en las clases de EF. Una vez preparado el diseño de la investigación se contactó con la madre de Alba para informarle de la intención de realizar la presente investigación y solicitar su consentimiento. Tras su aprobación y la de Alba, se contactó con el centro y con el maestro de EF. Todos los agentes implicados aceptaron la realización de las sesiones de observación que se corresponden con la Fase I.

En total se realizó la observación de 4 sesiones de 45 minutos, realizadas todas ellas por la misma investigadora, autora principal del trabajo. Las fechas y contenidos de las diferentes sesiones se especifican a continuación: 22 de enero (desplazamientos), 5 de febrero (saltos), 2 de marzo (lanzamientos y recepciones) y 11 de marzo de 2020 (expresión corporal). Antes de la primera sesión de observación, la observadora llevó a cabo una sesión de habituación con el grupo clase.

Tras la realización de las sesiones de observación se procedió al desarrollo de la Fase II de la investigación, consistente en el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas a los informantes seleccionados. Se realizaron un total de once entrevistas, dos a cada uno de los informantes externos y una a Alba. Las entrevistas se realizaron en el siguiente orden: fisioterapeuta, madre de Alba, maestro de EF, tutora, Alba, orientadora, madre de Alba, tutora, orientadora, fisioterapeuta y

Tabla 1.  
Fases de la investigación y los diferentes instrumentos utilizados

Fases	Proceso	Participantes	Objetivos
Fase I: observación no participante.	Observación de cuatro sesiones de EF de forma no continuada. Se cumplimentó un diario mediante notas de campo.	Alba Maestro de EF Alumnos de la clase.	Evaluar la interacción de la alumna con el resto del grupo en las sesiones de EF. Detectar barreras de participación de Alba utilizando las categorías del modelo TREE.
Fase II: entrevistas semiestructuradas.	Once entrevistas (dos a cada informante y una a Alba) siendo dos de ellas de forma presencial (una a la madre de Alba y una a la fisioterapeuta) y las nueve restantes de forma telefónica.	Alba Madre de Alba Tutora de alba Fisioterapeuta Orientadora Maestro de EF	Recabar datos acerca de la respuesta educativa que recibía Alba durante las sesiones de EF y conocer la experiencia de los maestros.
Fase III: análisis documental de la UID	Se realizó un análisis de la UID de juegos tradicionales que se iba a llevar a cabo. Mediante el modelo TREE se adaptó una UID del maestro, basada en juegos tradicionales, con el fin de conseguir una UID inclusiva.	Investigadora	Detectar barreras de participación de Alba utilizando el modelo TREE.
Fase IV: propuesta de adaptación de tareas.		Alumnos de la clase Maestro de EF	Ofrecer una posible adaptación de una UID con el objetivo de lograr mayor participación de la alumna.

maestro de EF.

A continuación, se procedió al análisis documental de una de las UID que se iban a llevar a cabo en el siguiente trimestre del curso, basada en los juegos tradicionales, con el objetivo de detectar mediante el modelo *TREE* posibles barreras en la participación de Alba (Fase III) y establecer las adaptaciones pertinentes para favorecerla (Fase IV: evaluación de la puesta en práctica de las adaptaciones propuestas). Debido a la pandemia por COVID-19, la Fase V no pudo llevarse a cabo, lo que se considera una limitación de la investigación.

### *Análisis de los datos*

Esta investigación utiliza una perspectiva narrativa de análisis de contenido. Una vez que se obtuvieron los datos para el estudio en forma de testimonios y anotaciones de las diferentes observaciones, se procedió a transcribir, clasificar e interpretar estos datos, a través de los cuales se determinaron códigos y categorías. De esta manera, se puede comprender de una forma más clara lo que se ha contado, para examinar las similitudes y diferencias que existen entre los diferentes relatos (Moreno & Pulido, 2007; Pérez-Samaniego, Dévis-Dévis, Smith & Sparkes, 2011; Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel & Dévis-Devís, 2011).

Para conseguir los objetivos propuestos, se llevaron a cabo dos análisis deductivos en función de la fase de la investigación. En la fase I, se llevó a cabo un análisis deductivo, a partir de las categorías propuestas por Ríos (2009): Interacción del alumno con el resto del grupo (asunción de roles pasivos, sustitución de sesiones de EF por sesiones de fisioterapia y realización de actividades individualizadas), y de las cuatro propuestas por el modelo *TREE*: Estilo de Enseñanza (presentación de tareas y feedback), Reglas, Entorno y Materiales (Cátedra de la UNESCO, 2017). En la fase II, se llevó a cabo un análisis deductivo a partir del trabajo de Ríos (2009). En concreto se emplearon las siguientes categorías: Condicionantes de la práctica docente (El diagnóstico y los informes médicos, La opinión de la fisioterapeuta, La formación del profesorado en inclusión educativa, La infravaloración del área de Educación Física y El factor familia) y Condicionantes de los propios alumnos (El significado emocional de los contenidos curriculares de la asignatura).

En relación con la consistencia de los hallazgos, se realizó una triangulación por investigadores (Flick, 2014), de manera que la codificación inicial fue realizada por la investigadora principal, siendo posteriormente discutido con los otros dos investigadores que ejer-

cieron el rol de amigos críticos (Smith & McGannon, 2018) hasta llegar al consenso del análisis final que se muestra a continuación.

## **Resultados**

Los resultados se presentan clasificados dentro de cada una de las fases para una mejor comprensión de todos ellos, ordenándolos por las categorías y códigos obtenidos.

### *Fase I: observación no participante*

La Tabla 2 muestra el resumen de categorías, códigos y citas de la fase I de la investigación.

Tabla 2.  
Categorías, códigos y citas de la información de la Fase I: observación no participante.

Categorías	Códigos	Citas
Interacción del alumno con el grupo clase	Realización de actividades individualizadas	7
	Sustitución de EF por fisioterapia	14
	Asunción de roles pasivos	7
Estilo de enseñanza	Barreras detectadas en la presentación de las tareas y en la aportación de feedback por parte del maestro de EF	9
Reglas	Barreras detectadas en las reglas de las tareas	13
Entorno	Barreras detectadas en la distribución del espacio	4
Material	Barreras detectadas en el uso del material disponible	7

\*Nota. Las citas hacen referencia al número de veces que se ha anotado en el diario de campo información relacionada con cada código durante las sesiones de observación.

### *Interacción de la alumna con el resto del grupo*

La información sobre la interacción de la alumna con el resto del grupo se ha agrupado a partir de los códigos propuestos por Ríos (2009), de los que se han seleccionado los siguientes: la realización de actividades individualizadas, la sustitución de las clases de EF por el trabajo con la fisioterapeuta y la asunción de roles pasivos.

Respecto al primero de los códigos, Alba realizó actividades individualizadas y paralelas al resto de sus compañeros en dos de las cuatro sesiones analizadas. Un ejemplo de ello se encuentra en la sesión 1, cuando el maestro de EF diferencia las actividades que debe realizar Alba respecto a sus compañeros: «Alba, tú ve hacia la pared y vuelves, andando. El resto vamos corriendo y volvemos, cuatro veces... Ahora carrera lateral... Marcha atrás... Alba, ¿Puedes ir hacia atrás?» (Maestro de EF. Sesión 1). Alba contesta que no debido a que tiene los frenos puestos en el andador y el maestro decide no quitárselos, por lo que Alba no realiza el desplazamiento marcha atrás. Sus compañeros finalizan su ejercicio antes que ella y se sitúan para escuchar la explicación de la siguiente actividad, aunque ella todavía no ha terminado.

En algunas ocasiones, Alba no realizaba la parte principal de las sesiones de EF y en su lugar hacía los ejercicios que realizaba en fisioterapia. Estas actividades las

realizaba junto con un compañero de clase, asignado diariamente y registrado en una lista, el cual se encargaba de supervisarla o de hacer lo mismo que ella durante la sesión. Ejemplos de ello son que en la sesión 1 sustituye un circuito de EF por realizar cuadrupedia y desplazamiento con el andador, y en la sesión 2 gatea e intenta levantarse mientras sus compañeros saltan a la comba de forma individual.

Se puede observar que la actitud y el estado de ánimo de Alba variaban mucho con respecto a las actividades que realizaba. Se le veía animada y alegre cuando sabía que iba a estar con el resto de sus compañeros, y se entristecía y enfadaba cuando el maestro le decía que tenía que hacer los ejercicios de fisioterapia. Un ejemplo de ello se puede observar en la sesión 2. Alba tiene muchas ganas de hacer comba y está ilusionada, pero cuando el profesor le dice que ella trabajará los ejercicios de fisioterapia, ella le grita «¡No profesor!» (Alba. Sesión 2).

El último de los aspectos a destacar dentro de esta categoría es la asunción de roles pasivos en las actividades. Un ejemplo de ello se puede observar en la sesión 2, cuando el maestro le informa de que no saltará a la comba con el resto de sus compañeros: «Tú, Alba, te sientas aquí y das a la comba ¿Vale?» (Maestro de EF. Sesión 2). Alba solo se dedica a dar a la comba sentada encima de una mesa, durante todo el tiempo que dura la actividad grupal. Además, en todas las sesiones observadas Alba permanece grandes periodos de tiempo sola, sin contacto con sus compañeros.

### ***Estilo de Enseñanza***

Los datos relacionados con el estilo de enseñanza del profesor se relacionan fundamentalmente con la presentación de tareas y con el feedback aportado durante su desarrollo.

En relación con la presentación de tareas, la disposición de Alba en el espacio durante las explicaciones le impedía la visión directa con el maestro. Además, la falta de indicaciones en los grupos en los que se encontraba Alba hacía que ni ella ni sus compañeros supiesen cómo actuar en las actividades, lo que derivaba en poca participación. En esta línea, también se ha observado que, en ocasiones, cuando los juegos se realizaban en grupo, los propios compañeros discutían entre ellos sobre la mejor forma de hacer la tarea para que Alba pudiera participar, aportando un feedback impreciso que no facilitaba la práctica. Un claro ejemplo se observa en la sesión 3, cuando dos compañeras le explican a Alba cómo colocar las manos para recibir una pelota: «Mira,

prueba a poner las manos así... ¡No! Así, como si fuera un cazo, mira (le coloca las manos) ... A ver, así...» La compañera ve que no funciona y añade: «mmm, ponlas así, como en garra» (Compañeras de Alba. Sesión 3).

### ***Reglas***

Otra de las barreras que se observan en muchas de las actividades en las que Alba sí participaba fueron las reglas de los juegos, ya que, al no realizarse modificaciones, la participación de Alba era muy escasa.

Por ejemplo, en el calentamiento de la sesión 2, Alba no conseguía pillar a nadie. Una alumna se queda delante de ella dejándose pillar. Tras ello, ningún compañero iba a pillarla, por lo que terminaba no participando. Otra situación similar apareció en la sesión 4 durante un juego de persecución, ya que nadie intentaba pillar a Alba. Esta situación hacía reaccionar a Alba, que decía: «¡Oye, estoy aquí!» (y estiraba la mano para que la pillasen) (Alba. Sesión 4). Sin embargo, sus compañeros apenas reaccionaban.

También el maestro se daba cuenta de la poca participación de Alba y de su necesidad de ayuda. Por ejemplo, en una actividad de la sesión 4, en la que todos los alumnos debían llevar setas en la cabeza a modo de sombrero, a Alba le costaba mucho recoger el material del suelo cuando se le caía y el maestro iba detrás de ella ayudándola. También demandaba esa ayuda a sus compañeros: «¡Si ves que se le ha caído, ayúdale a cogerla!» (Maestro de EF. Sesión 4).

A pesar de que parece que el maestro se daba cuenta de la necesidad de apoyo, apenas modificaba las reglas en las tareas y, cuando lo hacía, terminaba realizando una actividad paralela o individualizada. Por ejemplo, en la sesión 1, durante la realización de un circuito había una zona con un zig-zag para realizar desplazamiento, todos los alumnos tenían una zona con cuatro conos mientras que Alba tenía una zona específica para ella de dos conos.

### ***Entorno***

En referencia al entorno, se observó que en varias ocasiones la distribución de este no era la adecuada para la realización de las tareas y podía llegar a ser peligroso, pues a Alba se le destinaba un espacio reducido para la realización de los ejercicios de fisioterapia mientras los compañeros usaban el resto del espacio. Un ejemplo de ello ocurrió en la sesión 1, Alba y el compañero asignado para realizar los ejercicios de fisioterapia con ella eran constantemente golpeados por aquellos alumnos que terminaban de saltar los aros y corrían hacia las

espaldaderas. Esto causaba constante malestar en su compañero al que finalmente el maestro ordena ir a realizar el circuito, pues no ayudaba a Alba.

Otro problema referido al entorno se observó en la sesión 4, pues Alba estaba sentada en su andador y muy cerca de la compañera de delante, a la que constantemente golpeaba en la cabeza con la pica: «Ay, ten cuidado (se toca la cabeza mientras se gira y mira a Alba)» (Compañera de Alba. Sesión 4).

### Material

En referencia al material, en ninguna de las sesiones se utilizó material adaptado. En ocasiones se vio que, aunque el material sí era apto para Alba, el maestro la orientaba a realizar otras actividades individualizadas. Un ejemplo de ello fue lo ocurrido en la sesión 1 cuando se estaban trabajando los desplazamientos: «Alba: -Profesor, yo aquí me puedo subir (la colchoneta) Profesor: -Ya, pero tú ahora estás haciendo otra cosa. Alba: - ¿Profe, voy a usar la colchoneta? Profesor: -No, tú otro día, mientras los demás hacen giros.» (Alba y Maestro de EF. Sesión 1).

### Fase II: entrevistas semiestructuradas

La Tabla 3 muestra el resumen de categorías, códigos y citas de la fase II de la investigación.

Tabla 3.

Categorías, códigos y citas de la información de la Fase II: entrevistas semiestructuradas.

Categoría	Códigos	Citas
Condicionantes de la práctica docente	El diagnóstico y los informes médicos	8
	La opinión de la fisioterapeuta	23
	La formación del profesorado en inclusión educativa	17
	La idiosincrasia del profesorado (comunicación centro-maestros y actitud del profesorado hacia la búsqueda de soluciones)	40
	La infravaloración del área de Educación Física	11
	El factor familia (Comunicación familia-escuela)	18
Condicionantes de los propios alumnos	El significado emocional de los contenidos curriculares de la asignatura	16

\*Nota. Las citas hacen referencia al número de veces que los informantes externos han hecho alusión a la información contenida en cada código durante las entrevistas.

A continuación, se presentan los resultados separados por categorías.

### Condicionantes de la práctica docente

#### El diagnóstico y los informes médicos

Desde pequeña, Alba ha tenido que convivir con su discapacidad, que le ha llevado a tener problemas de salud. Su evolución es incierta, ya que sigue en estudio médico. El nuevo diagnóstico parece asemejarse más a la evolución actual de la alumna ya que, en palabras de la fisioterapeuta «la falta de atención es muy grande, se pierde...».

#### La opinión de los fisioterapeutas

Respecto al apoyo recibido, la fisioterapeuta le ha

acompañado en dos sesiones semanales de EF desde el principio de su estancia escolar hasta este curso. «Yo estaba dentro del aula de EF y hacía lo que el profesor me pidiera que realizara» (Fisioterapeuta). Además, la alumna también ha contado siempre con la ayuda de un auxiliar técnico educativo (ATE).

La evolución de la motricidad de Alba ha tenido diferentes interpretaciones. Mientras el maestro de EF parece observar una mejoría: «desde hace dos años (...) se le nota un montón, mira ahora he conseguido que en lanzamientos lance...». Sin embargo, la opinión de la fisioterapeuta es diferente: «no es una niña que esté progresando en las capacidades de motricidad fina y gruesa, al revés, me preocupa que pueda perder».

Es destacable que el cambio de andador mejoró la calidad de vida de Alba. Esto se manifiesta a nivel escolar: «ya es posible que en EF se siente en el asiento y haga juegos de balón que antes no podía...» (Fisioterapeuta) y también a nivel social: «el hecho de tener su asiento abatible le da la libertad a sus amigas a no quedarse obligatoriamente en el recreo en el rincón del patio donde hay un banco para que Alba se siente» (Fisioterapeuta), superando la dificultad para jugar apuntada por su tutora: «en el recreo siempre ha tenido amigas con quien jugar, bueno, jugar, que están con ella» (Tutora).

### La formación del profesorado en inclusión educativa

Los agentes implicados en la educación de Alba han tenido una escasa experiencia en lo que se refiere a la educación de alumnos con discapacidad. El maestro de EF comentó que Alba era la primera alumna que había tenido con discapacidad en EF y que nunca había recibido formación sobre cómo atenderla. Asimismo, la tutora también afirmó que no había tenido mucha experiencia con alumnos con discapacidad, y que había recibido muy poca formación y descontextualizada, la cual describe de la siguiente manera: «así muy por encima, no muy exhaustiva, más bien incluida dentro de otros cursos más generales. Vamos, así en especial, un curso sobre estos alumnos... no». Por su parte, la fisioterapeuta tampoco había recibido cursos de esta índole en su formación y confesó su opinión al respecto: «realmente no está muy desarrollado, tenemos claro el concepto de inclusión, pero a la hora de la práctica estamos un poco verdes». Sin embargo, la orientadora reconoció que en su caso no era así, pues ella sí había recibido cursos relacionados con la inclusión en los últimos años, concretamente cinco desde que se aprobó el De-

creto de Inclusión en 2018 [legislación propia de la Comunidad de Castilla-La Mancha].

Por último, aunque la orientadora también reconocía que los trabajadores del centro no tenían mucha formación al respecto, mostraba su predisposición a aumentarla: «Es un tema que, tanto el equipo directivo como yo, estamos viendo que tenemos que un poco... empezar». Con todo ello, se compendió que en el centro escolar se comenzaría a dar cabida a la formación sobre educación inclusiva, ya que la recibida había sido muy escasa. Además, todos los entrevistados estaban de acuerdo en que una mayor formación ampliaría las posibilidades de acción y mejoraría la calidad enseñanza-aprendizaje.

#### *La infravaloración del área de Educación Física*

La fisioterapeuta manifestó que ella siempre ha procurado surtir al maestro de EF con ideas y soluciones para los problemas que este va encontrando durante las sesiones, por lo que trabajan de forma conjunta. En relación con los apoyos, se profundizó en la razón por la que, desde este curso, Alba solo realizaba una sesión de fisioterapia y, además, durante una sesión de EF. Por una parte, la tutora desconocía completamente cualquier dato al respecto, el maestro de EF confirmaba que esa decisión se tomó «por no quitar horas de otras materias», mientras que la fisioterapeuta confesó que «ningún otro profesor quería dejarnos la hora».

Algo muy parecido ocurrió cuando se preguntó por el responsable de esa decisión: la tutora no lo sabía, el maestro de EF opinaba que lo decidió la fisioterapeuta para cuadrar su horario y, esta última afirmaba que «normalmente suele ser el jefe de estudios el que te dice que, si tú apoyas en el área motora y tienes que quitar una hora a alguien, quítasela al de EF». La orientadora, figura que regula todo este proceso, clarificó finalmente: «Se desarrolla durante una sesión de EF para no quitarle horas a otras asignaturas que no tienen nada que ver con el desarrollo motor. Este es el curso que menos sesiones tiene porque se ha considerado que el programa que se va a desarrollar con Alba solo requiere de una sesión».

Con todo ello, se resaltó que la comunicación entre los propios miembros del centro no era muy fluida, pues las respuestas eran dispares y había dudas por parte de los entrevistados. Además, se denotó un bajo estatus de la EF respecto al resto de materias curriculares. Desde la opinión de la orientadora: «tiene lógica que sea en la hora de EF, porque la fisioterapeuta tiene que trabajar un programa específico de intervención en el área mo-

tor» y «es más fácil incluir un niño en la actividad física que en una actividad curricular». En la misma línea, la tutora considera que «lo que hace está relacionado con la EF, o sea, porque no va a perder una hora de matemáticas para hacer todo eso de fisio».

#### *El factor familia*

Con relación a la comunicación del centro con la familia, se observó que tampoco era muy fluida ya que la madre desconocía que Alba solo hacía una sesión de fisioterapia semanalmente. En palabras de la madre: «En teoría yo seguía pensando que hacía dos... no te puedo decir más. Es que no tengo ni idea de nada, conmigo no han quedado y me han dicho eso. Todos saben más que yo».

Respecto a las sesiones de EF, se observa algo muy parecido, pues la madre de Alba nunca se ha reunido con el maestro de EF, pero cree que Alba realiza la EF como los demás: «A mí me dijeron que la *gimnasia* [EF] la daba como cualquier otro niño y simplemente que se adaptaba un poquito a ella, pero vamos, todo igual. Además, ¡Qué su nota de EF es súper buena!». Esto no se ajusta a lo observado en la Fase I, ya que hay sesiones en las que Alba apenas participa, al dedicar la mayor parte del tiempo a realizar los ejercicios de fisioterapia o actividades individualizadas, lo que le impide conseguir los objetivos de las sesiones y trabajar ciertos contenidos de la asignatura.

#### *Condicionantes de los propios alumnos*

##### *El significado emocional de los contenidos curriculares de la asignatura*

Por último, se consideró interesante conocer el punto de vista de Alba sobre su práctica de EF. Alba manifestó que ella preferiría ir tanto a las sesiones de EF como a la de fisioterapia, porque en ambas se divertía. Destaca como positivo el hecho de poder ocupar todo el espacio, en lugar del destinado a las tareas individualizadas o de fisioterapia, y resalta que le gustaría poder realizar las mismas tareas que el resto de sus compañeros. En algunos casos, una adaptación de materiales podría haber garantizado su participación, como es el caso del juego en el que los alumnos intentan robarse cuerdas colocadas en la parte posterior de la cintura: «yo quiero hacerlo, pero yo no lo puedo hacer, me dijeron, porque me caía... y no quiero que me pase nada».

Por otra parte, destaca como negativas las experiencias en algunos juegos de persecución ya que, según explica: «no puedo pillar a nadie, porque es que todo el



mundo se va corriendo y no me dejan pillar», lo que puede indicar un déficit en la adaptación de las reglas para poder asegurar la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos.

Para finalizar, cabe destacar la falta de indicaciones hacia Alba, ya que se mantiene a la espera en diversas ocasiones mientras sus compañeros juegan. Esto, junto con la realización de tareas individualizadas, se traduce en una baja participación. En palabras de Alba: «Ellos hacen la comba y andan un poco y yo no lo puedo hacer, es que no me dejan. Entonces, cuando lo hacen, yo me aburro porque me quedo en un banco con la pelota y con el compañero que me toque». Esto muestra de nuevo una escasa participación de Alba durante las sesiones regulares de EF, así como las emociones negativas derivadas de dicha situación.

### Fase III: análisis documental de la UD

En esta fase se analizó la UD inmediatamente posterior a la realización de las observaciones de la Fase I. Dicha UD constaba de 35 actividades divididas en 8 sesiones, y estaba basada en la realización de juegos tradicionales y sus objetivos principales eran: descubrir y practicar juegos tradicionales, mejorar la observación y la memoria visual y desarrollar estrategias de cooperación/oposición. El objetivo inicial era detectar barreras y ofrecer adaptaciones a partir del diseño inicial de esa UD para favorecer la participación de Alba durante las clases de EF. No se detectó en dicha UD ninguna referencia a la previsión de adaptaciones para su puesta en práctica real con Alba integrada en su grupo-clase.

Una vez examinada, se observó que la participación de Alba sería muy escasa durante la UD analizada y tan solo podría realizar sin adaptaciones cuatro de las actividades propuestas (11%), todas ellas de vuelta a la calma y con poca implicación motriz (ej. pares o nones; piedra, papel o tijera), lo que le impediría lograr los objetivos previstos.

### Fase IV: propuesta de adaptación de tareas

Con el objetivo de favorecer la mayor participación de Alba, se ha realizado una adaptación de la UD siguiendo el modelo TREE (Kiuppis, 2018). Además, se ha tratado de mantener la integridad y el desafío de la tarea (Inclusive Sport Design, 2016-2020).

Para comenzar, una de las barreras encontradas gira en torno a presentación de tareas por el maestro de EF, relacionadas con el estilo de enseñanza en el modelo

TREE. Se propone como modificación general la colocación del alumnado en forma de media luna para asegurar el contacto visual y evitar la pérdida de información. Se recomienda utilizar un lenguaje sencillo, apoyo gestual durante las explicaciones, comprobar que se ha comprendido y aportar feedback durante la práctica para mantener la motivación del alumnado y la concentración en la tarea.

A continuación, las Tablas 4 y 5 muestran la adaptación de dos tareas a modo de ejemplo, las cuales están formadas por los apartados del modelo TREE que requerían modificación (reglas, entorno y material). Cabe destacar que las adaptaciones propuestas en este apartado no se han llevado a la práctica, debido al cese de la actividad presencial por el COVID-19 durante el año 2020, por lo que no se ha podido comprobar la eficacia de las mismas y la propuesta debe ser tratada con cautela.

Tabla 4.

Juego de calentamiento "El Tulipán".

Descripción	Un alumno intenta pillar a los demás jugadores, que se moverán por todo el espacio, sin salirse. Para no ser pillados, los jugadores se colocan con los brazos en cruz y las piernas abiertas, al tiempo que dicen "Tuli". Se pueden salvar cuando un jugador/a pasa por debajo de las piernas y diga "pan".	
TREE	Barreras encontradas	Modificaciones propuestas
Reglas	Alba no puede pasar por debajo de las piernas de nadie, ni nadie puede pasar por debajo de las suyas.	Para salvarla los compañeros le darán un abrazo y dirán "pan", Alba para salvar, hará lo mismo.
Entorno	A Alba la pillarían muy rápido ya que se desplaza más lento que sus compañeros.	Se añadirán dos zonas de "casa" de forma aleatoria por el espacio. Estas zonas de casa pueden ser usadas por todos los alumnos, pero si se ve que abusan de su uso, se podrá añadir normas de utilización.

Tabla 5.

Actividad como parte principal de la sesión "El pañuelo".

Descripción	Se forman dos equipos del mismo número de personas. Estos se colocan a una distancia de veinte metros y, en el centro, un jugador con los brazos en cruz y con un pañuelo cogido con la mano. Cada jugador tiene un número, igual en los dos equipos. Cuando el del centro dice un número, saldrá de cada equipo el jugador que tenga ese número, cogerá el pañuelo e intentará llegar a su fila antes de que el contrincante lo pille. Si esto ocurre, se suma un punto al equipo que ha conseguido pillar o al equipo que llegue a la zona sin ser pillado. Gana el equipo que primero consiga tener tantos puntos como miembros del equipo haya.	
TREE	Barreras encontradas	Modificaciones propuestas
Material	Alba se desplaza más lento que sus compañeros, por lo que siempre perdería.	Todos los compañeros llevarán unos zancos, para reducir su velocidad. Alba llevará esos zancos alrededor del andador simulando llevarlos atados.

## Discusión

Los objetivos del presente estudio fueron evaluar la participación de Alba en las sesiones de EF, detectar barreras, tanto en la práctica real de sesiones como en la programación y en la actitud y formación del profesorado implicado, y finalmente ofrecer adaptaciones y sugerencias metodológicas para tratar de favorecer su participación en futuras clases de EF.

En primer lugar, se ha observado que Alba realizaba sesiones individuales y paralelas a las de sus compañeros en EF, las cuales sustituía en ocasiones por actividades

de fisioterapia, al igual que ocurría con el protagonista del estudio de Bredahl (2013). También se encuentra en consonancia la evolución negativa que estas situaciones provocan en la actitud hacia la práctica de los alumnos ya que, según se relata en el estudio, los efectos a largo plazo derivaron en incompetencia motriz y vergüenza. Ríos (2009) hace hincapié sobre el efecto que las situaciones de frustración pueden tener en los alumnos, pues tienden a crear rechazo hacia la práctica.

Otro de los aspectos destacables fue que no se realizaban adaptaciones de tareas ni antes de la práctica a nivel programático ni durante las sesiones. Dicha ausencia de adaptaciones conduce a la asunción de roles pasivos por parte del Alba. Estas situaciones, que también quedan reflejadas en investigaciones como la de Martos-García y Monforte (2019), pueden deberse a la falta de formación, a las inseguridades del maestro hacia una inadecuada intervención o el miedo a provocar lesiones en el alumno (Mendoza, 2008; Ríos, 2009). Mendoza (2008) defiende que, si estos acontecimientos se repiten durante un gran periodo de tiempo, conllevan a un déficit de actividad física del alumno y un empobrecimiento de la calidad de la EF que impedirá la consecución de los objetivos propuestos.

Otras barreras hacia la inclusión percibidas en el caso de Alba se relacionan con las reglas, el entorno de juego y el material. Por una parte, en el estudio de Hutzler (2007) se observa cómo con un cambio en los dos primeros propicia una práctica satisfactoria para todo el alumnado en igualdad de oportunidades. Por otro lado, en relación con el material, Castro y Eirín-Nemiña (2018) defienden que todo el alumnado debe tener a su alcance materiales adaptados a sus necesidades y a sus ritmos de aprendizaje para poder garantizar un aprendizaje de calidad, lo que queda corroborado al ver la evolución de Alba tras su cambio de andador. Con estas modificaciones se puede ayudar a conseguir una sesión más segura, divertida, inclusiva y progresiva para todos (Kiuppis, 2018).

La falta de formación sobre inclusión ha quedado patente en los participantes del estudio, aspecto que ya ha sido destacado como la principal barrera a la que se enfrenta el alumno con discapacidad, ya que imposibilita una inclusión plena durante las clases de EF (Díaz del Cueto, 2009; Martos-García & Valencia-Peris, 2016; Ríos 2003). Hodge et al. (2014) defienden que el alumno con discapacidad debe ser apoyado dentro de las sesiones de EF por un especialista en EF adaptada y no por un fisioterapeuta, ya que este carece de la suficiente preparación sobre esta índole para poder ofrecer una EF de

calidad.

La falta de formación o experiencia previa, según Ríos (2003), supone un problema sobre todo para la adaptación de tareas grupales. La autora propone apoyar al alumno con discapacidad con un compañero mentor o colaborador, con el objetivo de que participe de forma activa en todas las sesiones. La aparición del alumno mentor se observa en el caso de Alba, donde alguna compañera asume el rol espontáneamente. Este facilitador de la inclusión educativa, llamado apoyo entre iguales fomenta las experiencias de aprendizaje entre compañeros (Gibson, 2012) y deja ver la implicación por parte de los compañeros para ayudar a Alba.

Por otra parte, cabe destacar el bajo estatus de la EF en comparación con el resto de las materias curriculares, ya que se prioriza que EF sea la asignatura que se ha de sustituir por fisioterapia. Este no es un caso aislado, sino que Thomason y Wilmarth (2015) explican como muchos centros priorizan las sesiones de fisioterapia por encima de las clases de EF al pensar que es lo más coherente al querer reforzar el área motora, aunque carece de sentido eliminar una hora en la que se trabaja lo que se pretende reforzar.

También se comprueba una escasa comunicación entre los agentes educativos y entre la escuela y la familia, ya que la madre de Alba no era participante en las decisiones que tomaba el centro escolar sobre las adaptaciones educativas de su hija. Barrientos (2014) y Bell, Illán y Benito (2010) apuestan por una comunicación recíproca para evitar el desconocimiento por parte de las familias sobre la educación de sus hijos, así como para poder ofrecer una educación de calidad. Asimismo, parece interesante tener en cuenta la opinión de Alba sobre las sesiones de EF y fisioterapia, para evitar las emociones negativas como la impotencia reportada en el trabajo de Bredahl (2013) u otras experiencias negativas en EF (Bredahl, 2013; Martos-García & Monforte, 2019; Martos-García & Valencia-Peris, 2016; Tanure, et al., 2018; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Para finalizar, el análisis de la UID didáctica revela que las sesiones no estaban previamente adaptadas para la participación de Alba. Díaz del Cueto (2009), revela en su estudio que los participantes se sentían poco capacitados para adaptar las sesiones con el fin de que participase todo el alumnado, lo que también se observa en investigaciones como la de Martos-García y Valencia-Peris (2016), donde solo un 28% de los participantes se veía capaz de llevar a cabo esta tarea. Como alternativa, se plantea la utilización del modelo TREE de adaptación de tareas, desarrollado en Cátedra de la UNESCO

(2017), Downs (2017) y Kiuppis (2018). Parece ser una buena herramienta para la detección de barreras en cuanto a la práctica de EF del alumnado con discapacidad y la posterior propuesta de adaptaciones para asegurar una práctica inclusiva, aunque habría que comprobar mediante su puesta en práctica que se consiguen los resultados deseados, es decir, una participación de Alba durante las sesiones.

En conclusión, la participación de Alba durante las sesiones de EF es muy escasa, lo que no le permite lograr los objetivos educativos propuestos, ni tampoco beneficiarse de las posibles relaciones sociales que pueden darse en su contexto. Se anima a los investigadores a sumar nuevos estudios de caso que ofrezcan datos sobre la participación del alumnado con discapacidad en las clases de EF con el objetivo de detectar las barreras de participación y buscar las alternativas adecuadas para ofrecer una EF adaptada a las características del alumnado, superando las dificultades con formación, trabajo previo y una actitud positiva de todos los agentes implicados en el proceso educativo del alumnado con discapacidad.

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 49-70.
- Alcaraz-García, S., & Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumno con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320.
- Barrientos, P. (2014). La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre la familia y la discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 175-193.
- Bell, R., Illán, N., & Benito, J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47-57.
- Bredahl, A. (2013). Sitting and Watching the Others Being Active: The Experienced Difficulties in PE When Having a Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40-58.
- Castro, M. M., & Eirín-Nemiña. (2018). Evaluación de materiales de educación física para la atención a la diversidad. Análisis de una propuesta. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(34), 356-362.
- Cátedra de la UNESCO para transformar las vidas de las personas con discapacidad, sus familias y la comunidad a través de la EF, el deporte, la recreación y el fitness. (2017). *Inclusive PE, Sport and Play Workshop at ECIS PE Conference 2017*. Tralee, Co. Kerry.
- Díaz del Cueto, M. D. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9, 322-348.
- Downs, P. (2017). *Models of Inclusion (Part 1)*. Recuperado de <http://theinclusionclub.com/e17-models-of-inclusion-part-1/>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibson, S. (2012). Narrative Accounts of university education: socio-cultural perspectiva of students with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353-369.
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3) 255-273.
- Hodge, S., Ammah, J. O., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., & Samalot-Rivera, A. (2009). A Diversity of Voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401-419.
- Hodge, S. R., Murata, N. M., Block, M. E., & Lieberman, L. J. (2019). *Case studies in adapted physical education: Empowering critical thinking*. New York: Routledge. [doi.org/10.4324/9781315136035](https://doi.org/10.4324/9781315136035)
- Hutzler, Y. (2007). A Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities: Theoretical foundations and practical examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 287-304.
- Inclusive Sport Design. (2016-2020). *How to adapt and modify your sport activities to include all*. Recuperado de <https://inclusivesportdesign.com/tutorials/how-to-adapt-and-modify-your-sport-activities-to-include-all/>
- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in society*, 21(1), 4-21.
- Kyriaki, M., Dawn, P., Ross, N., & Gary, T. (2019). What sort of 'inclusion' is Continuing Professional Development promoting? An investigation of a national CDP programme for inclusive physical education. *International Journal of Inclusive Education*,

- 1-16.
- López, I. M., & Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Martos-García, D., & Monforte, J. (2019). 'Haz lo que puedas'. Un estudio de caso sobre diversidad funcional y Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 52-73.
- Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 159-175.
- Mendoza, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 269-279.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid. Recuperado de <http://estadisticas.mecd.gob.es/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso15-16/Acnee&file=pcaxis&l=s0>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017*. Madrid. Recuperado de <http://estadisticas.mecd.gob.es/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso16-17/Acnee&file=pcaxis&l=s0>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid. Recuperado de <http://estadisticas.mecd.gob.es/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso17-18/Acnee&file=pcaxis&l=s0>
- Moreno, W., & Pulido, S. M. (2007). *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Pérez-Samaniego, V., Dévis-Dévis, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., & Dévis-Dévis, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimento*, 17(4), 11-42.
- Qi, J. & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.
- Ríos, M. (2001). El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación física*, 5, 20-30.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 93-114.
- Smith, B., & 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.
- Sparkes, A. C., Martos-García, D., & Maher, A. (2019). Me, osteogenesis imperfecta, and my classmates in physical education lessons: a case study of embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 24(4), 338-348.
- Tanure, M. L., Haegele, J., & Duarte, E. (2018). «We can't do anything»: The experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil. *British Journal of Visual Impairment*, 36(2), 152-162. doi: 10.1177/0264619617752761
- Thomason, H. K., & Wilmarth, M. A. (2015). Provision of School-Based Physical Therapy Services: A Survey of Current Practice Patterns. *Pediatric Physical Therapy*, 27(2), 161-169.
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, 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

