

Análisis del efecto de una intervención para sensibilizar al alumnado sobre su percepción y reconocimiento de la diversidad funcional

Analysis of the effect of an intervention to raise awareness among students of their perception and recognition of functional diversity

Raquel Ballester y Cristina Menescardi
Universidad de Valencia (España)

Resumen. El objetivo de este trabajo fue analizar los efectos sobre las concepciones del alumnado hacia la diversidad funcional tras una intervención realizada durante el curso 2021-2022 en cuatro grupos de quinto y sexto de un centro público ordinario de Valencia (España). Participó la totalidad del alumnado de dichos grupos ($n = 97$) y se dividió en grupo control e intervención. Esta intervención se llevó a cabo en la asignatura de Educación Física. El propósito era sensibilizar al alumnado sobre las personas con diversidad funcional para así conseguir la inclusión en el aula del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Para ello, se realizaron juegos inclusivos y deportes adaptados como, por ejemplo, el Goalball, la Boccia o el Vóley sentado, para que los niños y niñas desarrollaran la empatía hacia dicho colectivo. Todo ello enmarcado en la temática de superhéroes y superheroínas. Antes y después de la intervención se suministró el cuestionario de escuela inclusiva para conocer las creencias y opiniones preexistentes de los y las participantes acerca del alumnado con diversidad. Asimismo, se cumplimentó un diario sobre actitudes, creencias, opiniones, comentarios, sentimientos y aprendizajes del alumnado participante. Los resultados mostraron que la intervención logró que el alumnado conociera y apreciara a las personas que presentan un diagnóstico de diversidad funcional, a la vez que aprendieron a incluirles en sus actividades diarias, sintiéndose cómodos y cómodas ante su presencia.

Palabras clave: unidad didáctica, Educación Física, inclusión, diversidad funcional, integración social.

Abstract. The aim of this work was to analyze the effects on students' conceptions towards functional diversity after an intervention carried out during the 2021-2022 academic school year in four groups of fifth and sixth graders of a regular public school in Valencia (Spain). All the students of those groups ($n = 97$) participated in this study and were divided into control and intervention groups. This intervention was carried out in the subject of Physical Education. The goal was to make students aware of people with functional diversity in order to achieve the inclusion of students with specific educational support needs (SEN) in the classroom. To this end, inclusive games and adapted sports were carried out such as goalball, boccia or sitting volleyball, so that boys and girls develop empathy towards students with SEN. All this was framed using the theme of superheroes and superheroines. Before and after the intervention, the inclusive school questionnaire was administered to assess their preexisting beliefs and opinions about students with diversity. Moreover, a diary was completed with information on attitudes, beliefs, opinions, comments, feelings and learning on the part of the participants. The results showed that the intervention managed to raise awareness of the needs of people who have a diagnosis of diversity or disorder, while learning to include them in their daily activities, and feeling comfortable in their presence.

Key words: didactic unit, Physical Education, inclusion, functional diversity, social integration.

Fecha recepción: 16-11-22. Fecha de aceptación: 29-06-23

Cristina Menescardi
cristina.menescardi@uv.es

Introducción

En la sociedad actual nos encontramos que las cifras de alumnado con diversidad funcional aumentan año a año. En el presente documento se empleará el término 'diversidad funcional' puesto que el término discapacidad, al conllevar el sufijo "dis-" denota un aspecto peyorativo, que descalifica al alumnado (Asún, 2016; Martos-García, 2018; Martos-García et al., 2022; Rodríguez & Ferreira, 2010); por tanto, el empleo propuesto contiene connotaciones más inclusivas (Bernabé et al., 2016) al considerar que todos/as somos diferentes y, por tanto, diversos/as (Rodríguez & Ferreira, 2010). Así pues, como se mencionaba, las cifras han ido aumentando desde el curso 2017-18, donde se contaba con 567.339, alumnos/as (7,1%) con algún tipo de diversidad (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, NEAE), pasando a 707.405 (8,8%), el curso siguiente y 730.100 (9,0%) en el curso 2019-2020, tal como muestran las estadísticas de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, 2020, 2021).

Si bien, en este contexto cada vez más diverso, se podría pensar que el profesorado debe ser conocedor de cómo

adaptar las actividades en pro de la inclusión, estudios previos han mostrado que este no se siente competente para hacerlo (Díaz del Cueto, 2009; Pérez-Jorge et al., 2016). Además de no tratar la diversidad funcional en las sesiones, es preocupante la visión distorsionada que se ofrece al alumnado con ideas y estereotipos negativos, siendo una concepción poco precisa, subjetiva y poco fiel a la realidad de la diversidad (Pomares-Puig, 2014). Por tanto, se hace más necesario que nunca ofrecer propuestas que ayuden al profesorado a adaptar las sesiones para poder dar respuesta a las necesidades de su alumnado (Camargo et al., 2023).

Esto cobra especial relevancia de la mano del nuevo Real Decreto 157/2022, donde el primer principio pedagógico es garantizar la inclusión educativa, atendiendo así personalmente a cada alumno y alumna, teniendo en cuenta "las necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas" (p.7). Asimismo, en la escuela se ha de lograr que el alumnado con NEAE no sea discriminado. A menudo, el rechazo que sufre este alumnado se debe a prejuicios y estereotipos que ponen de

manifiesto la falta de información y de contacto con compañeros/as con tales características, así como a la falta de sensibilización hacia la diversidad funcional (Pomares-Puig, 2014). Un trabajo realizado por Pérez-Jorge et al. (2021) mostró que el propio profesorado consideraba que su estudiantado era poco conocedor de las limitaciones y las capacidades de sus compañeros y compañeras con diversidad. Estos autores sugirieron que el alumnado sea conocedor de las características, las capacidades, las limitaciones y cómo relacionarse con alumnado diverso ya que el desconocimiento y los prejuicios pueden derivar en la realización de acciones perversas hacia dichas personas (e.g., bullying) (González-Contreras et al., 2021); por tanto, es necesario desarrollar actuaciones para evitar tales conductas, ya que las actitudes de exclusión, discriminación o rechazo aún existen hoy en la mayoría de las escuelas (Pérez-Jorge et al., 2021).

Ahora bien ¿cómo se puede lograr esto? Pues, aparte de formar al profesorado (Solís, Pedrosa & Mateos-Fernández, 2019), sería necesario concienciar al alumnado. En este sentido, trabajos previos (Abellán et al., 2017; Felipe-Rello et al., 2018, 2020; Ochoa-Martínez et al., 2018; Reina & Roldán, 2019; Sanz & Reina, 2021) han mostrado los beneficios de las actividades de sensibilización, integradoras e inclusivas; por tanto, el profesorado debe estar formado para saber cómo atender y enseñar al alumnado para que desarrolle su máximo potencial de forma integral, incluyendo las adaptaciones que fuesen necesarias. Esto va en la línea del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, que hace referencia a "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016).

A continuación, para ilustrar el estado de la cuestión, se detallarán los principales programas de cambios de actitudes, creencias y opiniones, así como sus características. Diversos autores (Abellán et al., 2017; Rodríguez Díez & Pérez de Guzmán, 2017), han señalado que de entre las diferentes tipologías de programas, las intervenciones realizadas desde la asignatura de Educación Física se han centrado en la técnica de información y contacto con personas con diversidad, así como en la simulación de estas a partir de juegos adaptados. Abellán et al. (2017) realizaron una intervención con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de tercero y cuarto curso, donde el alumnado se dividió en tres grupos, a saber: grupo control, grupo deporte inclusivo y grupo deporte inclusivo junto con la visita/contacto con persona con diversidad. Estos autores mostraron que el alumnado expuesto a un mayor contacto y realización de actividades podía mejorar las actitudes hacia la diversidad en estudiantes de ESO. Hecho que apoyan García et al. (2009) que respaldan que, a mayor contacto con personas con diversidad funcional y mayor información sobre este tema, las actitudes mejoran mucho más.

Resultados similares fueron encontrados por Santana y Garoz (2013), quienes pusieron en práctica una

intervención de deportes adaptados (i.e., boccia, goalball, baloncesto en sillas de ruedas, etc.) con alumnado de ESO y contacto con un deportista de boccia. Estos autores demostraron que los deportes adaptados en las clases de Educación Física (EF) daban resultados positivos hacia la inclusión, ya que, entre otros, disminuyó el porcentaje de alumnado que consideraba la diversidad funcional como un impedimento o limitación.

Otro estudio que también apoya esto es el de Felipe-Rello et al. (2018, 2020), quienes afirman que un programa de sensibilización hacia las personas con discapacidad ayuda a que el alumnado sea más inclusivo. Asimismo, propone que un programa continuo en el tiempo aporta mayores beneficios que aquellas intervenciones puntuales; por ello, con hacer pequeñas actividades o comentar en algunas clases este tema, no es suficiente, sino que se necesita una intervención continua. Este estudio también muestra la importancia del rol del profesorado, puesto que es el agente que va a impartir las sesiones; por tanto, es necesario invertir recursos y esfuerzos en mejorar las actitudes de los/as docentes, ya que una de las razones que provoca que el personal educativo tenga actitudes negativas hacia los y las estudiantes con diversidad funcional es la falta de tiempo para implementar estas propuestas (Pérez-Jorge et al., 2017) y de formación para ello (Kowalski & Rizzo, 1996; Praisner, 2003). Por eso, es importante que el profesorado esté formado y que disponga de recursos materiales, económicos y humanos para ofrecer una educación de calidad a su alumnado, teniendo en cuenta las características, capacidades o limitaciones de cada uno y una (Felipe-Rello et al., 2020).

Dicho esto, ¿es tan importante la formación del profesorado? Cagran y Schmidt (2011) demostraron que la carencia de formación sobre alumnado con diversidad e integración supone la aparición de actitudes negativas hacia estos. Por ello Solís et al. (2019) realizaron una investigación sobre el tema. En primer lugar, demostraron que el profesorado afirmaba no tener los suficientes recursos ni formación, aunque en los colegios concertados se presentaba una mayor percepción. En segundo lugar, estudiaron la importancia de la motivación de los y las docentes a la hora de implicarse, siendo positiva la adquisición de recursos ya que, si el profesorado posee el material y la formación necesaria hacia la inclusión, muestra una actitud más positiva con el alumnado con diversidad funcional (Sanhueza et al., 2012). Por todo ello, es evidente la necesidad de formar al profesorado y de implementar propuestas que comiencen por la sensibilización del alumnado para ir poco a poco avanzando hacia la integración e inclusión del alumnado diverso en las aulas (Yupanqui et al., 2014).

Así pues, el objetivo principal del presente trabajo es analizar el efecto de una unidad didáctica (UID) encaminada hacia la sensibilización de las personas con diversidad funcional, la toma de conciencia de las características de este alumnado y su inclusión en el aula. Para ello, se utilizó la propuesta *More than Able* (Menescardi et al., 2020) que relaciona al alumnado con diversidad funcional con superhéroes y superheroínas al considerar que ambos tienen

atributos similares (i.e., realizan hazañas, se superan día a día, son un ejemplo a seguir, etc.). Por tanto, puesto que esta propuesta solo se ha llevado a cabo en el ámbito universitario, es necesario conocer si la temática planteada es atractiva para el alumnado y si podría ser un ejemplo de propuesta para que el profesorado la lleve a la práctica con el alumnado de Educación Primaria.

Concretamente, se pretende analizar si la realización de juegos y deportes inclusivos y adaptados ayuda a que los niños y las niñas aprendan sobre la diversidad y comprendan las diferentes limitaciones, para que se genere un entorno de inclusión en el aula. En este sentido, se parte de la hipótesis de que el trabajo de actividades de inclusión y de sensibilización ayudará a que el alumnado participante en esta experiencia tenga una opinión más favorable e inclusiva del alumnado diverso.

Material y método

Participantes

Noventa y siete estudiantes (chicas: 48; 49,5%; chicos: 49; 50.5%) de Educación Primaria (EP) de un centro público ordinario de Valencia han formado parte de este estudio. El alumnado participante en esta experiencia tiene entre 10 y 12 años (media = $10,8 \pm 0,4$ años). De los y las participantes, 49 estaban en quinto de EP y 48 en sexto de EP. La selección de la muestra ha sido de conveniencia, así como la asignación de los grupos ya que se realizó en función del grupo-clase al que pertenecía el alumnado. Los y las participantes se dividieron en grupo control ($n = 50$) y, por otro lado, en grupo intervención ($n = 47$). Dentro de este último encontramos tres estudiantes con NEAE (dos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y uno con parálisis cerebral). El alumnado participó en el estudio de manera voluntaria. Asimismo, sus padres, madres o tutores/as legales firmaron la autorización, antes de comenzar la intervención. También se obtuvo el permiso del equipo escolar del centro donde se realizó la recogida de datos.

Diseño del estudio

Para valorar si la intervención encaminada a la sensibilización de las personas con diversidad funcional provoca que el alumnado tome conciencia sobre estos y les incluya, se siguió un diseño cuasiexperimental pre-test y post-test, donde el alumnado respondió antes y después de la intervención al cuestionario de Fiuza (2012) de escuela inclusiva.

Cabe destacar que para comprobar si el objetivo de la investigación se ha conseguido, se interpretaron las creencias y opiniones, la actitud del alumnado y los conocimientos adquiridos acerca de las diferentes diversidades recogidas en el cuestionario. Para ello, era necesaria una metodología cualitativa y otra cuantitativa, por tanto, la metodología utilizada es mixta. Por un lado, se evaluó de manera cualitativa con un diario de trabajo (Munarriz, 1992; Martos-García et al., 2016), donde, al finalizar cada sesión, a partir de la observación directa se anotaron aquellos comentarios o comportamientos destacables. Y, por otro, de forma

cuantitativa con los cuestionarios anteriormente mencionados.

Procedimiento de recogida de datos y programa implementado

La intervención se llevó a cabo en las sesiones de EF durante tres semanas. Cabe destacar que las sesiones de EF duran 60 minutos en el caso de quinto y 45 minutos en sexto de EP. De esta manera, se disponía de un total de 3 horas en el primer caso y de 2 horas y cuarto en el segundo. De estas sesiones, se destinaron dos sesiones a realizar la medición de las actitudes del alumnado (grupo control) en ambos momentos de medición, mientras que el grupo intervención realizó además tres sesiones prácticas entre ambos momentos de medición (pre y post). En estas tres sesiones, el alumnado vivenció deportes adaptados (e.g., goalball, boccia) así como diversas actividades con adaptaciones siguiendo las propuestas por Menescardi et al. (2020) y Menescardi et al. (2023).

Las sesiones de la UID estaban divididas de acuerdo al tipo diversidad del que trataba el juego adaptado, de esta forma se clasifican en: diversidad visual, auditiva, física y cognitiva. Teniendo en cuenta que la sesión 1 y 5 se emplearán para contestar los cuestionarios, las sesiones quedan de la siguiente forma: en la segunda se realizará un juego de diversidad visual (Goalball); en la tercera, de diversidad funcional (Boccia, Vóley sentados, Carrera lenta y Cuerda floja matemática), y en la última sesión práctica, la diversidad cognitiva y auditiva, repasando la visual (Anda y salta, La carretilla, El pollito inglés, Letras y Laberinto).

Es fundamental realizar juegos inclusivos porque de esta manera se tratará que el alumnado experimente lo que es tener alguna dificultad física, cognitiva o sensorial, a la vez que valoran el resto de capacidades y habilidades que tienen las personas con diversidad funcional, dado que aprenderán las diferentes diversidades a través de los superhéroes y superheroínas. A continuación, se detallan las actividades llevadas a cabo en el programa implementado.

Diversidad visual

En estos juegos, el alumnado se debía tapan los ojos con un antifaz para evitar utilizar el sentido de la vista y tenían que desarrollar el resto para poder jugar o realizar las actividades como, por ejemplo, el oído o el tacto. La primera actividad era el Goalball, que duró toda la sesión, dada la complejidad, por ser un juego completamente nuevo para el alumnado. En este, había una parte del alumnado con los ojos vendados y otra que realizaba el rol de orientador. El objetivo del ejercicio era evitar que el balón llegara a la portería contraria, intentando pararlo desde el suelo tumbados (Martínez-Morales et al., 2023). Asimismo, en la última sesión se realizó un laberinto donde tenían que bajar desde el gimnasio al patio y allí ir a la fuente y beber agua. La agrupación era por parejas, donde una persona llevaba el antifaz y la otra era el/la guía, pero con la condición de que no le podía tocar, solo estaba ahí por seguridad y prevenir posibles incidentes. Con estas actividades, se pusieron en la piel

de una persona con diversidad visual. Por ello, comprendieron que se agudizaban los otros sentidos como el oído, entonces si la gente a tu alrededor grita te puede desorientar o molestar.

Diversidad funcional

Para trabajar este tipo de diversidad, se realizaron juegos donde trabajaran empatizando con personas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y trastorno de espectro autista (TEA). Para tratar el TDAH se planificaron juegos que en principio eran muy activos, sin embargo, lo debían realizar de manera lenta y calmada (Menescardi et al., 2023), por ejemplo, en una carrera no ganaba el o la primera que acababa, sino la última. Además, se propuso hacer una actividad (La cuerda floja matemática) donde costaba mantener la atención, porque implicaba una doble tarea, compuesta por una motriz y una cognitiva, donde debían mantener el equilibrio a la vez que resolvían operaciones matemáticas. Con estos pudieron comprender que en algunas ocasiones por mucho que se quiera no se puede mantener la atención, y esto es lo que les sucede a las personas con TDAH o TEA. Pero deben empatizar y entender que no lo hacen aposta, sino que no pueden tranquilizarse o prestar atención.

Diversidad cognitivo-intelectual

Puesto que el alumnado con este tipo de diversidad puede tener afecciones a nivel motriz, se programaron dos juegos, por un lado, la Boccia y, por otro, Vóley en el suelo. En estos dos no podían utilizar o las manos o las piernas. Dichos juegos fueron los que más complejidad supusieron, dado que al estar acostumbrados y acostumbradas a jugar de una forma al Vóley o a la Petanca, es más difícil des acostumbrarse para realizar el ejercicio con otras reglas (Martínez-Morales et al., 2023). También se trabajaron las altas capacidades. Para esto se llevó a cabo un juego de menor complejidad, para que empatizaran con los niños y niñas que presentaran esta necesidad educativa. De esta manera, pudieron ver que, si el nivel de dificultad es leve, puede resultar aburrida para una persona.

Diversidad auditiva

La condición que se estableció para la puesta en práctica de estos juegos adaptados era que el alumnado no podía comunicarse mediante el habla, puesto que el centro educativo no tenía tapones ni auriculares para todo el alumnado. Para ello, se realizaron los juegos del Pollito inglés y de Letras, en los cuales es necesaria la comunicación, ya sea para saber cuándo se van a girar los o las que pagan o para poder organizarse y formar una letra. El objetivo es que idearan nuevas técnicas de comunicación como los gestos (Menescardi et al., 2023). Así, podían observar la importancia de relacionarse con los y las demás utilizando otras formas de comunicación como podría ser el caso de comunicarse con personas con problemas de audición. Asimismo, este tipo de actividades ayuda a desarrollar la parte expresiva del alumnado porque se han de manifestar mediante señas o gestos.

Reflexión final

Una actividad también fundamental de la investigación fue la del círculo de reflexión, en esta el alumnado debía de opinar sobre cómo se había sentido y qué había entendido sobre las diversidades tratadas en la sesión. Aquí podían intercambiar opiniones entre ellos y ellas y debatir qué sería lo correcto, así como expresar dudas e inquietudes que tuviesen al respecto. Con lo cual, los niños y las niñas aprendían a partir de lo que compartían. Durante la reflexión, la investigadora solo intervenía cuando le preguntaban a ella o cuando observaba que era necesario reconducir la reflexión.

Recogida de datos y evaluación

Para la recogida de datos, en primer lugar, hay que destacar que durante las sesiones se realizó un diario de trabajo de la profesora, donde se iban anotando aquellas impresiones obtenidas, así como comentarios realizados sobre sentimientos, creencias y opiniones en relación a la temática del trabajo. En este instrumento se debían registrar aquellos comportamientos que mostraran actitudes negativas hacia las personas con diversidad funcional, puesto que, aunque posteriormente se iba a realizar un cuestionario, este podría estar condicionado por lo que se espera que digan. Por ello, se decidió apuntar aquellos comportamientos que fueran importantes para la investigación.

En segundo lugar, se utilizó también el cuestionario de Fiuza (2012) de escuela inclusiva: conocimientos y creencias del alumnado. Este cuestionario está compuesto por 55 preguntas tipo Likert de 5 puntos, cuyas respuestas posibles oscilan de 0 (no/nunca) a 4 (sí/siempre). Un mayor valor indica un mayor acuerdo con las frases estereotipadas indicadas. Estas preguntas están repartidas de cinco en cinco en: conocimientos y creencias acerca de la diversidad visual (DV), auditiva (DA), acerca de la parálisis cerebral (PC), acerca de la espina bífida (EB), de la diversidad cognitivo-intelectual (CI), del trastorno autista (TEA) y de las altas capacidades (AC). Exceptuando, los conocimientos y creencias sobre los conceptos generales (CG) y de las enfermedades crónicas y hospitalización (EC), donde hay 7 en cada apartado. Y en el déficit de atención e hiperactividad (TDAH), donde hay 6 cuestiones. Por lo que respecta a la fiabilidad del cuestionario y siguiendo a Fiuza (2012), el cuestionario muestra una consistencia interna global de $\alpha = 0,80$ y $0,81$ para las mediciones en el pre-test y post-test, respectivamente. Para finalizar, en este instrumento se recoge en una tabla la familiaridad con las diversidades mencionadas anteriormente. Para saber si el alumnado tiene relación o conoce a alguna persona con dicho diagnóstico.

Análisis de los datos

Para examinar los datos obtenidos, se realizó un análisis descriptivo, calculando la media y la desviación típica, de cada uno de los constructos recogidos en el cuestionario. Para realizar la comparativa de los grupos de medición se realizó el test U de Mann Whitney, mientras que la comparativa entre momentos se realizó siguiendo la prueba de signos de Wilcoxon, en función de que las muestras estuviesen

relacionadas o no. Se tomó como punto de corte el nivel de significatividad de $p = 0,05$. Todos los análisis se llevaron a cabo con el programa SPSS v. 26. En cuanto al análisis cualitativo, el contenido recogido en el diario se ha analizado extrayendo unidades textuales de las categorías de análisis planteadas (i.e., dudas, reflexiones, comentarios, sentimientos y aprendizajes), dotándose de sentido a posteriori por el equipo investigador.

Resultados

En el siguiente apartado se comentarán los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios y del diario de campo, de acuerdo con la metodología mixta del trabajo. Por lo que respecta a los resultados descriptivos se muestran en la tabla 1. En la comparativa entre grupos se puede

observar que hay una diferencia significativa entre los CG de ambos grupos en el pre-test ($U = 744,50$; $p = 0,01$). En el post-test, se dan diferencias significativas en DA, PC, EB, CI, TEA y AC. Para el grupo control, no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las variables de medición en ambos momentos. Sin embargo, con el grupo experimental, se pueden observar diferencias entre los momentos de medición en las variables CG ($Z = -3,34$; $p = 0,01$), DA ($Z = -3,81$; $p = 0,01$), PC ($Z = -3,68$; $p = 0,01$), EB ($Z = -2,01$; $p = 0,04$), CI ($Z = -2,83$; $p = 0,01$), TEA ($Z = -2,94$; $p = 0,01$), AC ($Z = -4,16$; $p = 0,01$), TDAH ($Z = -2,14$; $p = 0,03$), siendo inferior en todas las variables en el momento de medición posterior a la intervención. De hecho, aunque la variable de espina bífida (EB) muestra una diferencia marginal.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los dos grupos en los dos momentos de medición

	Grupo control (n = 50)				Grupo experimental (n = 47)				Comparación			
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	U	Sig.	U	Sig.
CG	1,66	0,62	1,68	0,63	2,09	0,63	1,65	0,65	744,50	0,01*	1064,00	0,42
DV	1,40	0,63	1,37	0,53	1,40	0,62	1,30	0,61	1170,00	0,97	1099,50	0,58
DA	1,35	0,60	1,30	0,51	1,40	0,60	0,93	0,70	1140,50	0,80	701,50	0,01*
PC	1,23	0,49	1,22	0,60	1,20	0,56	0,76	0,71	1127,00	0,737	690,00	0,01*
EB	1,44	0,55	1,37	0,47	1,62	0,48	1,43	0,49	1151,00	0,86	758,00	0,01*
CI	1,68	0,52	1,68	0,56	1,52	0,55	1,14	0,69	1037,50	0,32	649,00	0,01*
TEA	1,43	0,63	1,47	0,53	1,51	0,52	1,24	0,49	1053,00	0,38	866,00	0,24
AC	1,58	0,71	1,57	0,68	1,74	0,78	1,11	0,71	1075,00	0,47	743,50	0,01*
TDAH	1,41	0,60	1,48	0,62	1,57	0,59	1,37	0,53	971,50	0,14	1011,00	0,20
EC	1,46	0,65	1,50	0,62	1,47	0,66	1,59	0,56	1168,00	0,96	1044,50	0,34

Nota. M= media; DE= desviación estándar; CG = conceptos generales. DV = diversidad visual. DA = diversidad auditiva. PC = parálisis cerebral. EB = espina bífida. CI = diversidad cognitivo-intelectual. TEA = trastorno de espectro autista. AC = altas capacidades. TDAH = trastorno por déficit de atención e hiperactividad. EC = enfermedad crónica. * = diferencia significativa entre grupos.

También es fundamental conocer el contacto que tiene el alumnado con otras personas con diversidad funcional. Con relación a cuántas personas y qué tipo de diversidad presentaban, se puede observar cómo después de la intervención el alumnado es capaz de reconocer más diversidad en su entorno (e.g., visual y auditiva, los trastornos de espectro autista y por déficit de atención e hiperactividad y en las altas capacidades, Figuras 1 y 2).

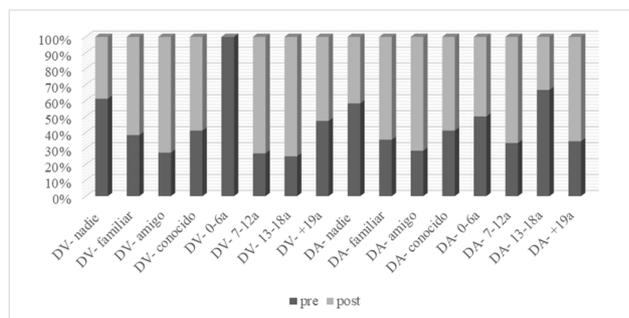


Figura 1. Diferencia entre el pre-test y el post-test de la diversidad visual (DV) y auditiva (DA). Nota: DA= Diversidad auditiva, DV= Diversidad visual. 0-6a= personas de 0 a 6 años, 7-12a= personas de 7-12 años, 13-18a= personas de 13 a 18 años, +19a= personas de +19 años.

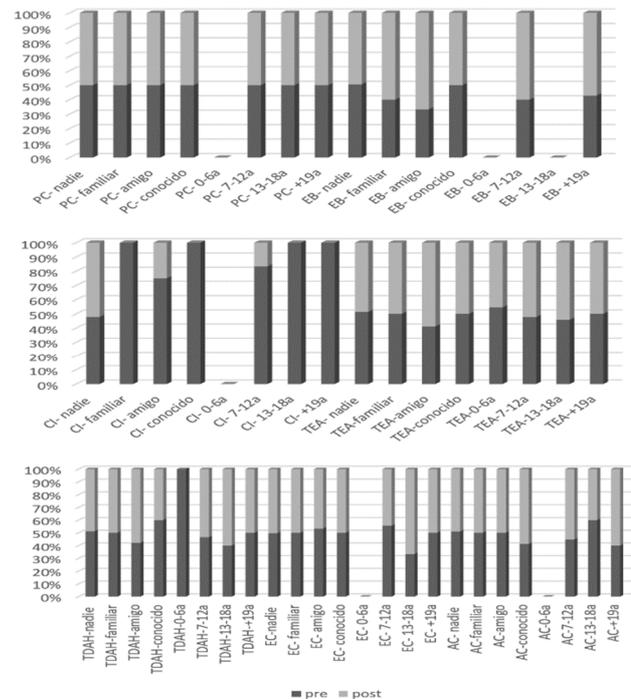


Figura 2. Diferencia entre el pre-test y el post-test del resto de diversidades analizadas. Nota: PC = parálisis cerebral. EB = espina bífida. CI = diversidad cognitivo-intelectual. TEA = trastorno de espectro autista. AC = altas capacidades. TDAH = trastorno por déficit de atención e hiperactividad. EC = enfermedad crónica. 0-6a = personas de 0 a 6 años, 7-12a= personas de 7-12 años, 13-18a= personas de 13 a 18 años, +19a= personas de +19 años.

Por otra parte, en cuanto a los resultados del diario de campo, cabe destacar que en este caso no hubo comentarios discriminatorios hacia las personas con diversidad funcional, de hecho, el alumnado siempre intentaba tratar el tema desde el respeto. En una ocasión cuando una persona planteó que, si al realizar ese tipo de juegos, nos estábamos burlando de las personas que de verdad tenían dichos perfiles, el alumnado respondió rápidamente que no, que eran actividades para trabajar como ellos/as y comprenderles, es decir, para generar empatía.

Por lo que respecta a las reflexiones finales, hay que destacar que en la primera sesión participó un escaso número de alumnado (solo cuatro personas), mientras que en la última sesión participó la mayoría de la clase, comentando cómo se habían sentido y reflexionando sobre las implicaciones de las diferentes diversidades, así como la necesidad de empatizar con ellos/as de cara a integrarles o incluirles en las actividades propuestas en el aula.

Asimismo, había dos personas con TDAH en el aula y afirmaron que en ningún momento se sintieron incómodas al ver que sus compañeros y compañeras estaban jugando como si lo tuvieran, sino que se alegraban de que comprendieran lo que se siente y entendieran que no lo hacen adrede, sino que es un perfil que los lleva a moverse en mayor medida y a no mantener la atención durante un tiempo prolongado.

También se observó que algunos niños y algunas niñas con NEAE, que nunca habían verbalizado su diversidad con los demás, tras esta intervención se animaron y quisieron contarle al resto del grupo-clase. Cuando se les preguntó por la motivación para realizarlo, afirmaron haberse dado cuenta de que no eran los únicos y las únicas que tienen una limitación, sino que cada persona destaca en unas capacidades y tiene que esforzarse más en otras; por ello, se dieron cuenta de que no eran diferentes (en términos peyorativos) y se atrevieron a compartirlo con el resto de la clase.

Discusión

El objetivo del presente trabajo era valorar si una intervención encaminada a la sensibilización del alumnado con NEAE provoca que sus compañeros y compañeras tomen conciencia sobre estos y les incluyan a la hora de realizar actividades en EF. Para ello, se analizó la percepción del alumnado sobre la diversidad funcional antes y después de la intervención, basada en juegos inclusivos. Los principales resultados del trabajo mostraron que en el grupo experimental se dio un cambio de opinión, especialmente por lo que respecta a la DA, así como PC, EB, CI, TEA y AC, hecho que en el grupo control no se dio. Estos resultados van en la línea de lo resaltado por autores previos (Abellán et al., 2017; Felipe-Rello et al., 2018, 2020; Santana y Garoz, 2013) quienes afirmaban que la realización de juegos inclusivos y deportes adaptados surgió un cambio en la percepción del alumnado hacia las personas con diversidad funcional. Asimismo, Felipe-Rello et al. (2018, 2020), también comprobaron que un programa de sensibilización ayuda a

que el alumnado tenga actitudes y comportamientos más inclusivos.

Por lo que respecta al reconocimiento de las personas con algún tipo de diversidad dentro del entorno próximo del alumnado, como se ha comprobado en los resultados, con esta intervención el alumnado ha sido capaz de reconocer más diversidad en el momento posterior a la intervención que en el previo. Con lo cual, se han dado cuenta de que en su entorno existe una mayor diversidad de la que pensaban. En este caso, quisiéramos señalar que la diferencia más significativa se da en la DV y DA (Figura 4), puesto que son las más fáciles de identificar, ya sea porque necesitan gafas o audífonos. Por ello, también identifican la DA con personas adultas de más de 19 años, dado que la gente mayor suele llevar este aparato.

Asimismo, casi todos estos síndromes los identifican en el rango de los 7 a los 12 años, al cual pertenece el alumnado. Esto verifica que después de la intervención son capaces de identificar la diversidad en su contexto más cercano, que es el aula. Por ello, una UD donde se trabajen los juegos inclusivos no solo sirve para que el alumnado tenga una actitud más inclusiva, sino que también aprenden a distinguir las diferentes diversidades. Sin embargo, en el caso de la diversidad cognitivo-intelectual y las enfermedades crónicas la relación ha disminuido (Figura 5). Este hecho, revela que no han comprendido el concepto de lo que son las EC, dado que se les explicó que el asma y la diabetes pertenecen a este grupo (Barrio et al., 2020) y, en el cuestionario posterior a la intervención, no reconocieron que una compañera diabética pertenecía al diagnóstico de las EC. Esto puede ser debido a que no se realizaron juegos inclusivos sobre este tema, solo se comentó en la reflexión, con lo cual aquellos alumnos y aquellas alumnas que no prestaron atención no se dieron cuenta. Por ello, sería conveniente realizar una actividad práctica sobre las enfermedades crónicas.

Finalmente, es preciso comentar que en relación a la PC y la EB, los resultados del pre y el post-test no varían (Figura 5). Esto podría deberse a que son diversidades fáciles de reconocer, ya sea porque no pueden mover una parte del cuerpo o porque se adquieren a una edad temprana (Málaga, 2007). Con lo cual, desde un principio ya sabían que personas presentan dichos síndromes. Con estos resultados se ha demostrado que este tipo de intervenciones también ayudan a que identifiquen la diversidad física, cognitiva y sensorial. De la misma manera, se ha comprobado que la distinguen en su contexto más próximo.

Con relación al diario de campo se ha podido comprobar como durante la intervención no hubo comentarios discriminatorios hacia las personas con diversidad. Asimismo, fue llamativo que aquellos y aquellas con NEAE que no habían comentado que tenían alguna dificultad, tras la UD quisieron compartir con sus compañeros y compañeras cómo se sentían, qué les pasaba o qué era lo que más les costaba realizar en clase. Incluso algún alumno o alumna se animó a mencionar que había comentarios con los que se sentía incómodo/a o no le gustaba escuchar de sus amigos y amigas. De esta forma, aprendieron desde la experiencia de

personas que muestran alguna diversidad psíquica o funcional. Por estas razones, sería idóneo que en el aula conocieran las dificultades que presenta el alumnado o que simplemente fueran capaces de identificarlas. Hecho que se puede conseguir con la intervención que se ha realizado en la presente investigación. Todo esto está respaldado por Martos-García et al. (2019) quienes realizaron un estudio a partir de una simulación con un personaje inventado (Violeta) que tenía Osteogénesis Imperfecta (OI).

La buena acogida de la propuesta nos lleva a pensar como Solís et al. (2019), quienes demostraron que sería interesante formar al profesorado sobre este tema, ya que si tiene que impartir sesiones de sensibilización hacia las personas con diversidad funcional necesita estar formado y conocer de manera adecuada las diversidades. Por ello, es necesario seguir llevando a cabo este tipo de intervenciones y mostrarlas dentro de la comunidad docente y científica.

En cuanto a la temática de los superhéroes y superheroínas que vertebra este trabajo (Menescardi et al., 2020), en la primera sesión, cuando se explicó que algunos/as de estos/as presentan un diagnóstico de diversidad, una gran parte del alumnado se sorprendió y se mostró interesado por la similitud entre el mundo de los superhéroes y la diversidad funcional. En este sentido, autores previos (González-Cutre et al., 2021) ya mostraron como la novedad es un aspecto que capta la atención del alumnado y fomenta su motivación, hecho que se vio reflejado en el comportamiento del alumnado, ya que cogieron las tarjetas descriptivas que se crearon para las sesiones para conocer qué diversidad presentaban los superhéroes y las superheroínas y cuál era su superpoder. No obstante, a medida que avanzaban las sesiones se pudo ver que esta temática novedosa fue perdiendo interés, aunque aun así se acercaban y leían las tarjetas realizadas a modo informativo sobre los superhéroes y superheroínas con dichas diversidades para informarse. Ahora, cabe destacar que algunos de los personajes empleados para visibilizar la diversidad no eran tan conocidos, ya que no habían sido llevados a la gran pantalla; por lo que futuros trabajos deberían considerar incluir personajes más novedosos, ya que el superhéroe que más le agradó y les llamó la atención fue Hulk, que también coincide con una de las pocas figuras que conocían.

En síntesis, por todo ello, este tipo de intervenciones son importantes no solo para conocer sobre la diversidad del alumnado sino también para visibilizarla y encaminar el ámbito educativo hacia una escuela de inclusiva de calidad, de acuerdo al ODS 4. De hecho, por todas las ventajas que se han resaltado de esta intervención sería conveniente que el profesorado del área de EF impartiera al menos una UD relacionada con los juegos inclusivos, puesto que se ha demostrado que aumenta el conocimiento sobre este tema, conlleva la adquisición de comportamientos más inclusivos, ayuda a reconocer la diversidad y fomenta que el alumnado con NEAE lo comparta con el resto mejorando las relaciones entre compañeros y compañeras. No obstante, si la intervención fuera continua o si los y las docentes recibieran formación sobre las diversidades, el cambio hubiera sido

aún mayor y se habrían obtenido mejores resultados. Esto va en la línea de lo mencionado por Felipe-Rello et al. (2020) que sugieren programas continuados y no solo intervenciones puntuales.

Entre las limitaciones del trabajo se destaca, en primer lugar, la muestra de conveniencia empleada que no permite la generalización de los resultados al resto de la población. En segundo lugar, la intervención realizada tiene una duración de tres sesiones lo que podría conllevar que los cambios no persistiesen a lo largo del tiempo. Por todo ello, futuros trabajos deberían considerar aumentar la muestra de estudio, así como la cantidad de sesiones (e.g., De Luna et al., 2023), manteniendo la temática del proyecto, e incluir diversas intervenciones a lo largo de los años para poder analizar estas creencias, opiniones y actitudes del alumnado de forma longitudinal. Por esta relación de la intervención con la actividad física, sería necesaria la incorporación de contenidos de deportes inclusivos en el currículum del área de EF, tal como sugieren autores como Abellán et al. (2017), y que coincidiría con la perspectiva de futuro mencionada. Tal y como mencionan Torres et al. (2023), lo fácil es escoger contenidos sin criterio, ni justificación, pero el reto del profesorado debería ser escogerlos en función de aquellas habilidades que sean necesarias para todo nuestro alumnado. Por tanto, aún queda un largo camino por recorrer en este sentido.

Conclusión

Los resultados de este trabajo han mostrado que las intervenciones sobre juegos inclusivos y deportes adaptados realizadas con el alumnado, en este caso de la etapa de Educación Primaria, conllevan un cambio de opinión en el alumnado, de cara a tener actitudes y comportamientos más inclusivos. A su vez, posibilita que el alumnado reconozca la diversidad en su entorno próximo y finalmente posibilita que el alumnado con NEAE se abra al resto del grupo-clase, contándoles sobre su diversidad al dejar de percibirla como algo peyorativo. Todo ello, a la vez que aprendieron a incluir al alumnado en sus actividades diarias, sintiéndose cómodos y cómodas ante su presencia. Por todo ello, futuros trabajos deberían considerar la aplicación de intervenciones similares a largo plazo y no de forma puntual. De igual forma, el profesorado debe ser conocedor de este tipo de iniciativas e incorporarlas en sus programaciones dadas las bondades anteriormente mencionadas.

Referencias

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., & Reina, R. (2017). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de secundaria. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 14(53), 233-242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>
- Asún, S. (2016). *Actividad física y deporte adaptado a personas con discapacidad*. Universidad de Zaragoza.

- Barrio Cortes, J., Suárez Fernández, C., Bandeira de Oliveira, M., Muñoz Lagos, C., Beca Martínez, MT., Lozano Hernández, C., & del Cura González, I. (2020). Enfermedades crónicas en población pediátrica: comorbilidades y uso de servicios en atención primaria. *Anales de Pediatría*, 93(3), 183-193.
<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2019.12.019>
- Bernabé, M. M., Alonso, P., & Bermell, M. A. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista iberoamericana de educación*, 70(1), 79-96.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Actitudes de los profesores eslovenos hacia la inclusión de alumnos con diferentes tipos de necesidades especiales en la escuela primaria. *Estudios educativos*, 37 (2), 171-195.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Camargo, D. A., Delgado, J. V., García, V., Estupiñán, L. M., Medina, P. M., Muñoz-Hinrichsen, F., & Torres, L. E. (2023). Estado del arte de la investigación en discapacidad y actividad física en Sudamérica: Una Revisión Narrativa. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 48, 945-968.
<https://doi.org/10.47197/retos.v48.95286>
- De Luna, W., Ha Sur, M., & Shapiro, D. R. (2023) Using Paralympic School Day and Sport Education Model to Increase Awareness and Inclusion of Students With Disabilities in Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(5), 5-15.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2185327>
- 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*, 9(35), 322-348. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm>
- Domínguez Alonso, J., López-Castedo, A., Pino, M. R., & Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50.
<https://doi.org/10.21814/rpe.7749>
- Felipe-Rello, C., Garoz, I., & Tejero, C. M. (2018). Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 258-262. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59889>
- Felipe-Rello, C., Puerta, I. G., & Tejero, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: Diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Fiuzza, M. J. (2012). Escuela Inclusiva. Conocimientos y creencias del alumno del Grado de Maestro en Educación Infantil. *Innovación educativa*, 22. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/727>
- García, M. A., Díaz, A. L., & Rodríguez, M. Á. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Annuary of clinical and health psychology*, 5, 85-98.
- González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>
- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, Á., & Ferriz, R. (2021). Estrategias motivaciones para incluir la novedad y variedad en Educación Física. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en Educación Física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 99-116). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Kowalski, EM, & Rizzo, TL. (1996). Factors influencing pre-service student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13 (2), 180-196.
<https://doi.org/10.1123/apaq.13.2.180>
- Malagon, J. (2007). Parálisis cerebral. *Medicina*, 67(6), 586-592. Extraído de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v67n6s1/v67n6s1a07.pdf>
- Martínez-Morales, J.R., Ramón-Llin, J., Menescardi, C., & Martínez-Gallego, R. (2023). La diversidad en la asignatura de Educación Física y cómo afrontarla: Propuestas de sensibilización y adaptaciones. Parte 1. En J. Ramón-Llin (Ed.), *Manual de inclusión educativa: Una perspectiva desde la Educación Física* (pp. 101-118). Tirant Humanidades.
- Martos-García, D. (2018). Las diversidades funcionales en educación física: Propuestas críticas para la provocación y la inclusión. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social*, (pp. 141-166). Universitat de Valencia.
- Martos-García, D., Monforte, J., Espí-Monzó, B., Atienza-Gago, R., Valencia-Peris, A., & García-Puchades, W. (2022). El cuento motor como recurso didáctico provocativo para fomentar la cooperación y la empatía. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 44, 936-945. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91061>
- Martos-García, D., Pereira-García, S., Anaya, M. F., & Monzó, B. E. (2016). ‘Huesos de cristal’ y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, ciencia y deporte*, 11(33), 225-234.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163048288006>
- Menescardi, C., Estevan, I., Villarrasa-Sapiña, I., Marco-Ahulló, A., Monfort-Torres, G., & Pellicer, M. T. (2020). Sensibilización de los futuros egresados y egresadas de Magisterio hacia la diversidad desde la Educación Física por medio de la propuesta de buena práctica “More Than Able”. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 684-691.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74522>

- Menescardi, C., Martínez, J. R., & Ramón-Llin, J. (2023). La diversidad en la asignatura de Educación Física: Cómo afrontarla a través de propuestas de sensibilización y adaptaciones. Parte 2. En J. Ramón-Llin (Ed.), *Manual de inclusión educativa: Una perspectiva desde la Educación Física* (pp. 119-137). Tirant Humanidades.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Estadística de las enseñanzas no Universitarias. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2017-2018*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Subdirección General de Estadística y Estudios. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59c7fa10-d640-4437-bacb-91a32793ba9f/notaresumen.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2018-2019*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2018-2019.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2019-2020*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3a6c703-ba61-4027-8ee4-bbb0aa2e46ce/notaresumen20.pdf>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*, 101-116.
- Ochoa-Martínez, P. Y., Hall-López, J. A., Carmona, A., Reyes, Z., Sáenz-López, P., & Conde, C. (2018). Análisis comparativo de un programa educación física en niños con discapacidad auditiva sobre la edad motora equivalente. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 310-313. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.67190>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Pérez-Jorge, D., Alegre de la Rosa, O. M., Rodríguez-Jiménez, M. del C., Márquez-Domínguez, Y., & Hormiga, M. de la R. (2016). La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., & Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130.
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Pomares-Puig, M. P. (2014). Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: Innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 815-827). Universidad de Alicante.
- Praisner, CL. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. 3 de marzo de 2022, núm. 52, pp 1-109.
- Reina, R., & Roldán, A. (2019). *INCLUYE-T CANARIAS: Educación Física y Deporte Inclusivo*. Limencop S.L.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. A. V. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dinormalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>
- Rodríguez Diez, J.J., & Pérez de Guzmán, V. (2017). Una escuela común para un alumnado diferente. Una revisión de las técnicas de intervención para el cambio de actitudes hacia el alumnado con diversidad funcional. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 79-98.
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>
- Santana, P., & Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(49), 1-17. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista49/artactitudes336.htm>
- Sanz, D., & Reina, R. (2021). *Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad (7ª)*. Paidotribo.
- Solís, P., Pedrosa, I., & Mateos-Fernández, L. M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Torres, L. E., Granados, J. C., Torres, E. J., Bustamante, D., & Hernández-Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 47, 962-968. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493>
- Yupanqui, A., Aranda, C. A., Vásquez, C. A., & Verdugo, W. A. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 171, 93- 115.