

La inclusión educativa en el marco de la actividad física y del deporte. Actitudes, valores y normas.

Raimundo Castaño Calle
Universidad Pontificia de Salamanca, España

Cristina Jenaro Río
Universidad de Salamanca, España

María Pérez Martín
Universidad de Salamanca, España

Salvador Pérez Muñoz
Universidad Pontificia de Salamanca, España

Resumen

El éxito de la inclusión de los alumnos con necesidades de apoyo educativo (AcNEAE) no puede ser impuesto únicamente por un marco legal que la regule. Para Larrivé y Cook (1779) si bien podemos imponer la integración mediante leyes de obligado cumplimiento, la forma en que el profesor responde a las necesidades de los niños deficientes puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular. La inclusión será una realidad plena si se continúa trabajando el componente actitudinal, ya que es uno de los mecanismos más poderosos que puede contribuir a la consecución de dicho principio de inclusión. El modo en que el profesorado responde es fundamental para transformar la educación, tener una actitud abierta y positiva hacia la diversidad es una de las claves para el nuevo milenio en el campo educativo. Numerosos trabajos de investigación, Carberry, Waxman y McKain (1981), Ashman (1982), Harasymiw, Horne (1976); Clark (1976) y Toledo (1984), Sánchez y Carrión (2000), García y Villar (1987), Illán (1989), Dengra, Durán y Verdugo (1991), Mula (2002) han tratado el tema de las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con deficiencias (diversidad funcional). El interés del presente estudio se centra en abordar este tema desde una perspectiva socioeducativa que permita analizar y reflexionar cuáles son las actitudes hacia los AcNEAE de los futuros docentes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva (CAFyD). Para la recogida de datos se utiliza un cuestionario con el fin de recabar información sobre cómo el futuro docente piensa, siente, actúa ante AcNEAE, así como conocer la valoración hacia la integración/inclusión.

Palabras clave: *actividad física; actitudes hacia la inclusión; necesidades de apoyo educativo; diversidad funcional; integración.*

1. Introducción

Algo común que presentan todas las aulas es que están llenas de estudiantes que son diferentes unos de otros. Cada cual es único y tiene sus preferencias, intereses y dificultades que son distintas de las de los demás.

Con frecuencia, en los contextos educativos se enseña como si todos los estudiantes fueran iguales, como si existiera un modelo de estudiante; cuando realmente, cualquier persona en un aula sólo necesita unos minutos para darse cuenta de lo diferentes que son unos de otros. Es posible que en el aula haya estudiantes con necesidades de apoyo educativo más particulares, derivadas de algún tipo de discapacidad, que determinan ciertas características en los aprendizajes y en la socialización, y que en un aula inclusiva tienen que ser atendidas. Esto puede realizarse a través de diferentes opciones organizativas y curriculares: estrategias organizativas, metodologías, agrupamiento, diferenciación, adaptación, individualización, recursos, ...

2. La educación inclusiva: motor de cambio

Como señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación. Al escolarizar un estudiante con discapacidad en un aula regular inclusiva se trata de que logre su máximo desarrollo académico, a la vez que se proporciona un entorno rico y estimulante para aprender el lenguaje, conductas apropiadas y habilidades sociales con sus otros compañeros, participando así de una situación “de escolarización en el mundo real”.

La Educación Inclusiva va más allá del aula y supone una reconceptualización de la cultura y las prácticas escolares para poder atender a la diversidad del alumnado. Para ello, es necesario diseñar procesos que garanticen la participación del alumnado en la cultura, en el currículum y en la vida de la escuela, comenzando desde dentro de las aulas.

La escuela inclusiva debe asociarse a una educación de calidad sin excepciones, y una filosofía que contempla la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor en alza que cohesionará al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje (Ballard, 1997; Barton, 1998; Booth, 1998; Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, 1999; Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Arnaiz, 2003).

La actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiendo por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas

de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

La actitud es una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar (Beltrán, 1998).

Según Cardona (2006), distintas investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que ésta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible.

Investigaciones de los autores de Boer, Pijl & Minnaert (2011), plantean que los profesores son personas claves en la implementación de la educación inclusiva.

La literatura señala que las actitudes repercuten de manera directa en las expectativas que el profesor deposita sobre estos alumnos, de forma que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos con NEE tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos estudiantes (Merino, Ruiz, 2005). Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos.

Por su parte, Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond (2010), señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales.

En este contexto, la formación inicial y permanente del profesorado ha de prestar atención, como señalan Aguado, Gil y Mata (2008), no sólo al "saber" y "saber hacer", sino además al "ser", atender a la dimensión más personal de la educación.

3. Actividad física, deportiva y educación inclusiva

En el ámbito de la Educación Física, la organización escolar de esta disciplina no está reconocida en todo su potencial, en comparación con las otras áreas instrumentales (Ríos, 2005) favoreciéndose la percepción del maestro o profesor de "sentirse solo" al margen del claustro. Como consecuencia, se puede dar el hecho de la ausencia de comunicación del maestro o profesor de Educación Física con los diferentes profesionales que intervienen con el alumno con discapacidad.

La carencia de formación de los futuros profesores de educación física en el marco de la discapacidad puede inducir a temores diversos y miedos, lógicos en cierta forma y de los que

debemos ser conscientes, que no deben por ello favorecer la falsa inclusión, es decir, cuando la interacción entre el alumno con dificultades y el resto del grupo es muy reducida y, además, su participación en las sesiones de Educación Física es pasiva.

La falta de formación puede conllevar a una respuesta inadecuada a las Necesidades de Apoyo Educativo que puedan presentar el alumnado con discapacidad, desde la organización escolar, el currículo, hasta la sesión propiamente dicha. Además, debemos observar que la aplicación de estrategias docentes inadecuadas respecto a la inclusión, pueden comportar la desmotivación del grupo y del alumnado con discapacidad, pudiendo llegar a favorecer la segregación (Ríos, 2005).

Con la presencia regular de un especialista en Actividad Física Adaptada en los equipos psicopedagógicos o de orientación educativa, la actitud inclusiva de los docentes se vería reforzada y, por tanto, aumentaría tanto la calidad docente como la seguridad del educador.

4. Objetivos

Analizar y reflexionar cuáles son las actitudes hacia los AcNEAE de los futuros docentes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva (CAFyD).

5. Metodología

5.1 Enfoque y diseño

El enfoque que mejor responde a los objetivos es el de investigación no experimental descriptiva del tipo encuesta. El diseño descriptivo permite describir hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (Albert, 2007), razón por la cual constituye una valiosa fuente de información para conocer la opinión acerca de las percepciones y actitudes de los participantes.

5.2 Contexto y participantes

Participan 180 estudiantes todos ellos cursando el grado en Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, de los cuales 94 son hombres (52,2%) y 86 mujeres (47,8%). Sus edades oscilan entre los 19 y 22 años, destacando casos no significativos que se encuentran por encima de esta edad. A lo largo de su formación universitaria de cuatro años en el grado de CAFyD solamente cursan una materia, “Actividad física, deportiva y recreativa en poblaciones especiales”, relacionada con el ámbito de discapacidad.

5.3. Variables e instrumento

Las variables fueron las percepciones y actitudes que manifestaron dichos estudiantes hacia la Educación Inclusiva, entendidas éstas como las opiniones hacia los principios, medidas y prácticas que sugiere la filosofía de la Educación Inclusiva.

Para conocer la opinión de los estudiantes y la recogida de datos se elaboró un formulario online (mediante la aplicación google.docs) con 30 reactivos (proposiciones que expresan una idea relativa a la educación inclusiva) a los cuales se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=totalmente de acuerdo; 2= Muy de acuerdo; 3=De acuerdo; 4= Muy en desacuerdo y 5=totalmente en desacuerdo). El instrumento fue diseñado con base en otros similares utilizados en estudios previos en la temática.

5.4 Resultados

Dada la amplitud de la escala y el número de respuestas emitidas, solamente se recogen algunos de los resultados más significativos que se han obtenido en el estudio.

- Contacto previo y frecuencia del contacto.

Respecto al contacto previo con niños con necesidades especiales, el 61,1% (n=110) de los participantes sí ha manifestado tener algún tipo de contacto/relación o de acercamiento con dicho alumnado, bien por razones familiares (11,1%, n= 13), de ocio/amistad (23,1%, n=27), por trabajo/acciones de voluntariado (47%, n= 55), o bien, por otras razones (40,2%, n=47).

La frecuencia del contacto fue permanente o casi permante en un 7,6% (n=9), frecuente en un 39,5% (n=47) y esporádica o casual en un 54,6% (n=65).

- Tipo de necesidad educativa especial presentada por los niños. Contacto en función del tipo de necesidad presentada (Figura 1).

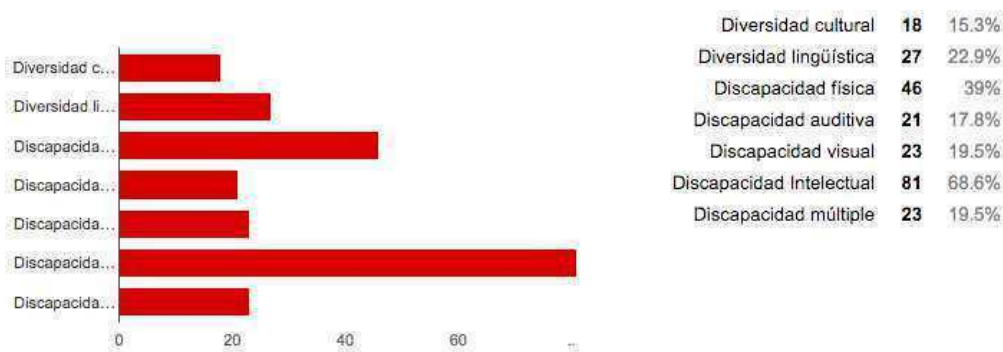


Figura 1. Tipo de necesidad educativa especial

- Aulas de apoyo

Para el 32,8% (n=59) de los participantes las necesidades especiales de los alumnos pueden entenderse mejor en las aulas de apoyo que en las aulas ordinarias. Solamente un 2,8% (n=5) se muestran totalmente en desacuerdo con dicha premisa (Figura 2).

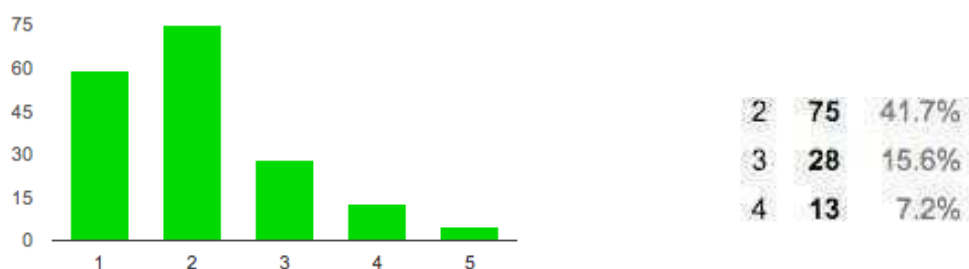


Figura 2. Aulas de apoyo

- Conducta

El 50% (n=90) considera que la conducta en clase de un niño con necesidades especiales requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de alumnos. Un 2,8% (n=5) no considera este hecho de la misma manera. De la misma forma, un 91,1% (n=164) están totalmente en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la conducta de los alumnos con n.e.e. constituya un mal ejemplo para el resto de los alumnos. Es poco significativo el hecho de que un 3,4% (n=6) de los intervinientes considere que la conducta de los niños con n.e.e. puede ser un mal ejemplo para el resto de compañeros de clase. Habría que analizar esta circunstancia que por irrelevante no deja de ser llamativa.

- Inclusión e interacción en grupo.

Para el 72,8% (n=131) la inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias. Un 6,7% (n=12) están muy en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en considerar que la inclusión suponga interacción en grupo ni mejora ni aceptación del entendimiento ni de las diferencias (Figura3).

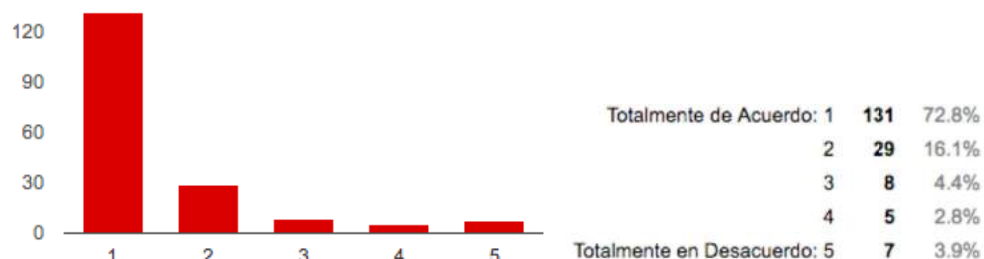


Figura 3. Inclusión e interacción en grupo

- **Inclusión y clases regulares**

El 66,7% (n= 120) están totalmente de acuerdo o muy de acuerdo al señalar que la inclusión de niños con n.e.e. requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares. Mostrarían un desacuerdo total o estarían muy en desacuerdo respecto a estos procedimiento un 15,6% (n=28) de los participantes.

Para el 52,8% (n=95) los niños con n.e.e. probablemente desarrollen sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares. Un 27,2% (n=49) están igualmente de acuerdo con la premisa anterior. El 20% (n=36) estarían muy en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en considerar que en las clases regulares se desarrollan más rápidamente las habilidades académicas que en clases especiales.

- **Inclusión e independencia social**

Es amplia la aceptación 89,4% (n=161) de quienes están de acuerdo o totalmente de acuerdo en considerar la inclusión como una medida que favorece la independencia social de los niños con n.e.e. Tan solo un 10,6% (n= 19) no lo consideran de esta manera.

- **Inclusión y beneficio**

El 91,6% (n=165) manifiestan su acuerdo o total acuerdo en considerar que la inclusión de alumnos con n.e.e. en clases ordinarias es beneficiosa para el resto de los niños (Figura 4).

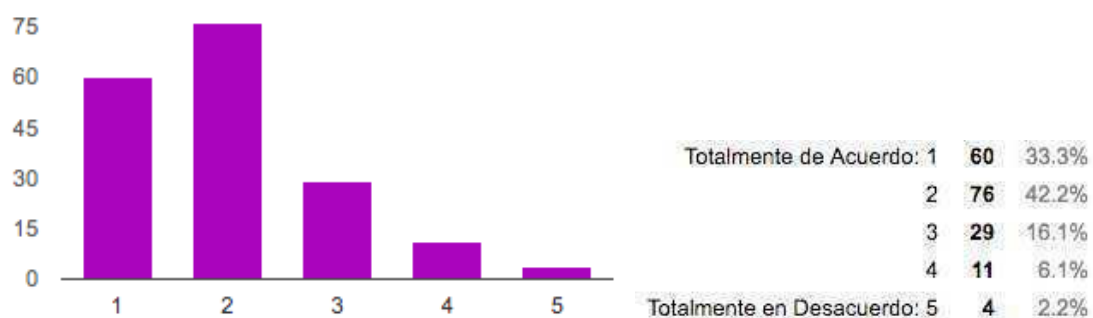


Figura 4. Inclusión y beneficio

- **Inclusión y desarrollo emocional**

El 71,1% (n= 128) han señalado su total desacuerdo o mucho desacuerdo en considerar que la inclusión probablemente tenga efectos negativos en el desarrollo emocional del niño con n.e.e. (Figura 5).

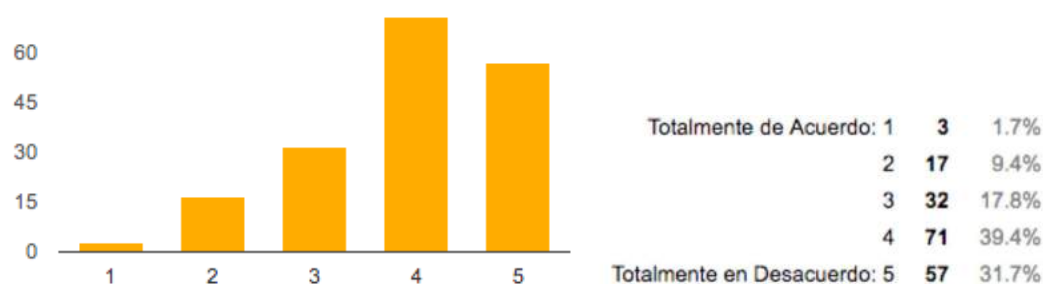


Figura 5. Inclusión y desarrollo emocional

- Inclusión y reentrenamiento del profesor

El 70,5% (n=127) cree que la inclusión de un niño con n.e.e. requiere un reentrenamiento intensivo del profesor del aula. El 21,1% (n=38) mostraba igualmente su acuerdo en considerar la necesidad de adoptar dicha medida de formación.

El 63,9% (n=115) considera que los profesores de clases regulares no tienen la formación suficiente para enseñar a niños con n.e.e.

- Aceptación de las diferencias

El 95,6% (n=172) de los participantes se mostraron totalmente de acuerdo o muy de acuerdo al afirmar que la presencia de alumnos con n.e.e. favorece la aceptación de las diferencias por parte de todos los alumnos. Tan solo el 4,4% (n= 8) mostraron su desacuerdo ante este planteamiento (Figura 6).

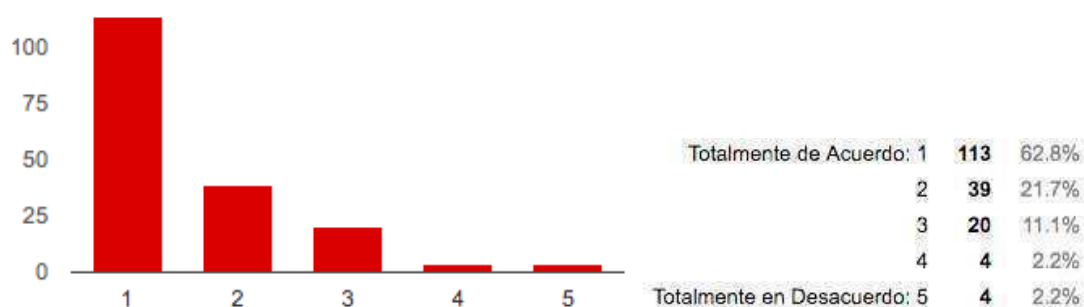


Figura 6. Aceptación de las diferencias

6. Conclusiones.

Las actitudes mostradas por los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva hacia la inclusión del alumnado con necesidades especiales son, en general, muy favorables, percibiendo el significado de otras personas en el proceso de inclusión (profesores, padres, alumno, tutor etc.), expresando los sentimientos sobre dichos procesos y mostrando convicciones para la inclusión de este alumnado con discapacidad.

Referencias

- Aguado, M. T., Gil, I. & Mata, P. (2008). "El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas". *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ashman (1982). "Prevention or cure? Changing Attitudes toward Retarded persons. Mental retardation". *Bulletin*, 10 (1), 13-85.
- Ballard, K. (1997). Researching disability amb inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 243-256.
- Barton, L. (Coord) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Carberry, Waxman & McKain (1981). "An Inservice workshop for class teachers concerning mainstreaming of the learning disabled child". *Journal of learning disabilities*, 14 (1), 26-28.
- Booth, T. (1998). "The poverty of special education: theories to the rescue?". En Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (Eds). *Towards inclusive schools?* London: Routledge.
- Cardona, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.
- Clark (1976). "Teacher attitudes toward integration of children hith handicaps", *Education and training of the Mentally Retarded*, 12 (1), 333-335.
- De Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). "Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature". *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Dengra, R. et al. (1991), "Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales". En *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- García, C. & Villar, L. M. (1987). "Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de niños deficientes". En García Pastor, C. (ed.), *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 101-121.

- Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (2013). "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa". *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25). Recuperado en 19 de noviembre de 2016, de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press.
- Harasymiw, S. J. & Horne, M.D. (1976). "Teacher Attitudes toward Handicapped Children and Regular Class Integration", *The Journal of special Education*, 10 (4), 393-400.
- Illán, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Llibres.
- Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). "The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers". *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Merino, D. & Ruiz, R. (2005). "Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural". *Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Mula, A. (dir.) (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0104106-085807/>.
- Sánchez & Carrión (2000), "Una aproximación a la investigación en educación especial", *Revista de Educación*, 327, 225-247.
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H.J. (1999). "Hacia las aulas inclusivas". En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Toledo, M. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid: Santillana.
- Verdugo, M. A. et al. (dir.) (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.