



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

El juego como medio para la sensibilización hacia las personas con discapacidad

David Ferragud Ferragud

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria

Dra. Ángela Calero Valverde

Godella, a 24 de mayo de 2021

Agradecimientos

Quería mostrar mi agradecimiento a Ángela Calero Valverde, tutora de este trabajo, dado que me ha guiado a lo largo del proceso de la realización del mismo y me ha puesto muchas facilidades, a pesar de la situación crítica a la que todos nos hemos enfrentado durante este curso académico, marcado por las medidas excepcionales que se han tenido que tomar a causa de la covid-19.

Asimismo, también considero necesario dejar patente mi gratitud hacia todos los docentes y alumnos del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemés, con los que he estado en contacto a lo largo de mi periodo de prácticas, por darme la oportunidad de llevar a cabo el proyecto que propuse y que me ha servido como parte central para poder realizar este trabajo de fin de grado.

Índice

I. INTRODUCCIÓN.....	16
II. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Conceptualización	21
2.1.1. Primer ciclo de Educación Primaria	21
2.1.1.1. Características generales del primer ciclo de Educación Primaria.....	22
2.1.1.2. La Educación Física en el primer ciclo de Educación Primaria.	24
2.1.1.3. El juego en la Educación Física durante el primer ciclo de Educación Primaria.	26
2.1.2. Inclusión en la sociedad.....	28
2.1.2.1. Proceso de inclusión en el ámbito educativo.....	30
2.2. La actividad física y el deporte como medio de cambio de actitudes frente a la discapacidad.....	31
2.2.1. El deporte adaptado	32
2.2.2. La actividad física inclusiva	34
2.2.3. Sensibilización hacia la discapacidad desde la Educación Física	36
III. OBJETIVOS.....	38
3.1. Objetivo general	39
3.2. Objetivos específicos.....	39
IV. METODOLOGÍA	40
4.1. Tipo de investigación	41
4.2. Temporalización	42
4.3. Participantes	45
4.4. Instrumento de medida	46
4.5. Procedimiento.....	48

4.6. Análisis estadístico	49
4.7. Programa de intervención.....	49
V. RESULTADOS	58
VI. DISCUSIÓN.....	88
VII. CONCLUSIONES	91
VIII. LIMITACIONES DEL TRABAJO Y POSIBLES LÍNEAS DE FUTURO	95
REFERENCIAS	98

Índice de tablas

Tabla 1.....	42
Tabla 2.....	51
Tabla 3.....	53
Tabla 4.....	54
Tabla 5.....	55
Tabla 6.....	56
Tabla 7.....	57
Tabla 8.....	61
Tabla 9.....	62
Tabla 10.....	63
Tabla 11.....	64
Tabla 12.....	65
Tabla 13.....	66
Tabla 14.....	67
Tabla 15.....	68
Tabla 16.....	69
Tabla 17.....	70
Tabla 18.....	71
Tabla 19.....	72
Tabla 20.....	73
Tabla 21.....	74
Tabla 22.....	75
Tabla 23.....	76
Tabla 24.....	77

Tabla 25.....	78
Tabla 26.....	79
Tabla 27.....	80
Tabla 28.....	81
Tabla 29.....	82
Tabla 30.....	83
Tabla 31.....	84
Tabla 32.....	85
Tabla 33.....	86
Tabla 34.....	87

Índice de figuras

Figura 1. Práctica senderista con Joëlette.....	36
---	----

Índice de acrónimos

AF	<i>Actividad Física</i>
AFA	<i>Actividad Física Adaptada</i>
AFI	<i>Actividad Física Inclusiva</i>
DA	<i>Deporte Adaptado</i>
EF	<i>Educación Física</i>
EP	<i>Educación Primaria</i>
UD	<i>Unidad Didáctica</i>

Resumen

A través de este trabajo se busca analizar las actitudes hacia la discapacidad y fomentar la sensibilización ante esta realidad humana desde la Educación Física, concretamente a través de juegos. Cada vez más son más las propuestas de actividad física inclusiva y deporte inclusivo dentro de esta asignatura, pese a que no sea un contenido específico del currículum de esta materia en Educación Primaria. En este trabajo se examina el efecto de la unidad didáctica “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” sobre las actitudes y la percepción hacia las personas con discapacidad.

Aprovechando el periodo de prácticas en el centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemés, dos clases del primer curso de Educación Primaria participaron en esta investigación. Se distingue un grupo experimental (clase que cursó la unidad didáctica propuesta) y un grupo control (clase a la que no se le aplicó dicha unidad didáctica). Para analizar las actitudes hacia la discapacidad, antes y después de la intervención, de los participantes se utilizaron tres instrumentos. El primero fue el cuestionario “*Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education*” (AISDPE), aunque con ciertas modificaciones. El segundo, un cuestionario sobre la percepción de los y las estudiantes elaborado por el propio investigador. Finalmente, se complementan estos datos con la valoración de los aspectos más relevantes a través de la observación participante.

Los resultados muestran que la clase en la que se aplicaron las sesiones mejoró significativamente su actitud y percepción hacia las personas con discapacidad, sin observar diferencias entre el género ni el contacto directo previo, o la ausencia de este, con personas con discapacidad por parte de los y las estudiantes.

La principal conclusión obtenida es que llevar a cabo iniciativas que fomenten la inclusión desde edades tempranas puede ser muy interesante para que los alumnos y alumnas configuren una visión más normalizada y empática hacia las personas con discapacidad y, además, que sean conscientes de sus posibilidades y capacidades.

PALABRAS CLAVE:

Actitudes, Discapacidad, Educación Física, Inclusión, Juego, Percepción, Sensibilización.

Resum

A través d'aquest treball es busca analitzar les actituds cap a la discapacitat i fomentar la sensibilització davant aquesta realitat humana des de l'Educació Física, concretament a través de jocs. Cada vegada més són més les propostes d'activitat física inclusiva i esport inclusiu dins d'esta assignatura, malgrat que no siga un contingut específic del currículum d'aquesta matèria en Educació Primària. En aquest treball s'examina l'efecte de la unitat didàctica "*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*" sobre les actituds i la percepció cap a les persones amb discapacitat.

Aprofitant el període de pràctiques en el centre La nostra Senyora de la Salut Maristes Algemés, dues classes del primer curs d'Educació Primària van participar en aquesta investigació. Es distingeix un grup experimental (classe que va cursar la unitat didàctica proposada) i un grup control (classe a la qual no se li va aplicar aquesta unitat didàctica). Per a analitzar les actituds cap a la discapacitat, abans i després de la intervenció, dels participants es van utilitzar tres instruments. El primer va ser el qüestionari "*Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education*" (AISDPE), encara que amb unes certes modificacions. El segon, un qüestionari sobre la percepció dels i les estudiants elaborat pel propi investigador. Finalment, es complementen aquestes dades amb la valoració dels aspectes més rellevants a través de l'observació participant.

Els resultats mostren que la classe en la qual es van aplicar les sessions va millorar significativament la seua actitud i percepció cap a les persones amb discapacitat, sense observar diferències entre el gènere ni el contacte directe previ, o l'absència d'aquest, amb persones amb discapacitat per part dels i les estudiants.

La principal conclusió obtinguda és que dur a terme iniciatives que fomenten la inclusió des d'edats primerenques pot ser molt interessant perquè els i les alumnes configuren una visió més normalitzada i empàtica cap a les persones amb discapacitat i, a més, que siguen conscients de les seues possibilitats i capacitats.

PARAULES CLAU:

Actituds, Discapacitat, Educació Física, Inclusió, Joc, Percepció, Sensibilització.

Abstract

Through this work we seek to analyze attitudes towards disability and promote awareness of this human reality from Physical Education, specifically through games. There are more and more proposals for inclusive physical activity and inclusive sport within this subject, even though it is not a specific content of the curriculum for this subject in Primary Education. This work examines the effect of the didactic unit "*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*" on attitudes and perception towards people with disabilities.

Taking advantage of the internship period at the Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemés center, two classes from the first year of Primary Education participated in this research. An experimental group (class that attended the proposed didactic unit) and a control group (class to which said didactic unit was not applied) are distinguished. To analyze the attitudes towards disability, before and after the intervention, three instruments were used. The first was the questionnaire "*Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education*" (AISDPE), although with certain modifications. The second, a questionnaire on the perception of the students prepared by the researcher himself. Finally, these data are complemented with the valuation of the most relevant aspects through participant observation.

The results show that the class in which the sessions were applied significantly improved their attitude and perception towards people with disabilities, without observing differences between gender or previous direct contact, or the absence of this, with people with disabilities by the students.

The main conclusion obtained is that carrying out initiatives that promote inclusion from an early age can be very interesting for students to configure a more normalized and empathetic vision towards people with disabilities and, in addition, to be aware of their possibilities and capabilities.

KEYWORDS:

Attitudes, Disability, Physical Education, Inclusion, Play, Perception, Awareness.

I. INTRODUCCIÓN

1. Introducción

En el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. El principal objeto de esta ley es “garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas” y “establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad” (BOE, 2013).

En este contexto, desde el ámbito educativo se deberán llevar a cabo iniciativas que fomenten la sensibilización del alumnado, así como la mejora de sus actitudes a favor de la inclusión. Por ello, Torres (2011) defiende que la inclusión puede, y debe, considerarse como un sistema de creencias y valores que estará presente en las tomas de decisiones de aquellos que apuestan por ella. Esto supone ir más allá de la postura integradora que restringe el alcance de la inclusión a las personas con discapacidad para extenderla a todos los alumnos y alumnas. Para que realmente se produzca la inclusión será necesaria una sociedad más justa y democrática, lo que implica desarrollar diversas dimensiones, tales como la política ideológica, la epistemológica, la pedagógica y la institucional (Aguerrondo, 2008).

Dentro de este ámbito será especialmente relevante el rol del docente para que se pueda alcanzar una inclusión real. Por ello, González y Triana (2018) revisaron numerosas publicaciones especializadas que abordaban los factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión a lo largo del siglo XXI, concluyendo que lo más importante será individualizar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje para buscar el equilibrio entre la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado y el proceso socializador a través de la inclusión. Cabe decir, por otro lado, que los docentes que ejercen su labor en aulas inclusivas presentan mejores actitudes hacia la discapacidad (Sota, 2018). Además, la formación continua en este ámbito también será un elemento clave para poder conseguir la sensibilización de los alumnos y alumnas (Espinoza, 2018).

Con el objetivo de promover la inclusión educativa, y más específicamente a través de la asignatura de Educación Física, se han llevado a cabo una gran cantidad de proyectos, especialmente a lo largo de los últimos años (Burgueño, Espejo, López, Fernández y Gil., 2020; Casey y Quennerstedt, 2020; García y Gaspar, 2019; Jacula y Morrison, 2018; Mazón, Sánchez, Santamarta y Uriel, 2001; R. Moya, 2014; Oliveira, Filho, Borges, Oliveira, Adão, Oliveira, Silva y Valentim-Silva, 2017)., 2017; Ríos, Navarro, Arufe y Pérez, 2018).

Continuando en esta línea, se propone la unidad didáctica “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*”, conformada por cinco sesiones en las que se busca la sensibilización hacia la discapacidad de los y las alumnas de una clase del primer curso de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemésí. Del mismo modo, se pretende mostrar que las personas con discapacidad pueden llevar a cabo muchas acciones y disfrutar de la misma forma que las que no presentan discapacidad, utilizando el juego como eje conductor en todas las sesiones. A lo largo de la citada unidad didáctica los y las alumnas experimentan la realización de juegos simulando diferentes tipos de discapacidad, y se plantean reflexiones que van más allá del propio juego y disfrute tanto antes como después de las sesiones. Se realizarán una serie de cuestionarios antes y después de la intervención para ver si se producen cambios en la actitud del alumnado hacia las personas con discapacidad.

En este estudio, además de la clase nombrada que cursó las sesiones que se detallan a lo largo de este trabajo (grupo experimental), también participó otra clase del mismo curso y del mismo centro que no las realizó (grupo control). Para conocer las actitudes de los y las estudiantes de ambos grupos, tanto antes como después de la intervención, se ha utilizado el cuestionario AISDPE (Reina, Hutzler, Iñiguez y Moreno, 2016) con ciertas adaptaciones. Asimismo, también se ha empleado un cuestionario de elaboración propia para conocer su percepción sobre las personas con discapacidad y también el registro llevado a cabo al finalizar las sesiones por parte del investigador a través de la observación participante.

Respecto a la estructura del presente trabajo, primeramente, se presenta una serie de información, recogida en el marco teórico, sobre la inclusión. Este apartado se inicia desde una perspectiva más global, como es la inclusión social, hasta profundizar en la

inclusión a través de la Educación Física y, de forma más específica, empleando el juego como elemento fundamental. Posteriormente, se detallan los objetivos, diferenciando un objetivo principal y otros cinco secundarios que ayudan a conseguir el principal. Asimismo, se explica la metodología que se ha utilizado, abarcando el tipo de investigación, la temporalización, los participantes, el instrumento de medida, el procedimiento, el análisis de los datos y las sesiones que conforman la unidad didáctica.

Con todo ello, se exponen los resultados obtenidos en el análisis estadístico, y se comparan con los resultados obtenidos en otros estudios realizados de la misma índole. Finalmente, se detallan las conclusiones obtenidas a partir de la interpretación de los resultados y se explican las limitaciones con las que cuenta este estudio, así como posibles líneas de investigación para futuros proyectos.

II. MARCO TEÓRICO

2. Marco teórico

En este apartado se explican las principales características del proceso educativo durante el primer ciclo de la Educación Primaria (EP), empezando por las generalidades y, poco a poco, ahondando en la asignatura de Educación Física (EF) y de forma más específica en el juego como recurso dentro de esta asignatura. Paralelamente, se habla sobre la inclusión social y cómo se desarrolla el proceso inclusivo dentro del contexto escolar. Asimismo, se muestra como la actividad física (AF) y el deporte pueden ser estrategias adecuadas para conseguir un cambio de actitud frente a la discapacidad. De este modo, el proceso de sensibilización se puede hacer por varias vías dentro de este ámbito: el deporte adaptado (DA), la actividad física inclusiva (AFI) y el tratamiento de la discapacidad desde la EF.

2.1. Conceptualización

Siguiendo con lo expuesto anteriormente, a continuación, se describen los principales rasgos definitorios de la etapa que comprende el primer ciclo de EP. Como el objetivo que persigue el presente trabajo se focaliza en la EF, se trata, primeramente, toda la etapa en general para, posteriormente, hablar de esta asignatura y del uso del juego como recurso didáctico.

2.1.1. Primer ciclo de Educación Primaria

El primer ciclo de EP está compuesto por los dos primeros cursos de este periodo educativo, y comprende a niños y niñas de seis a ocho años. Cabe decir que tanto las unidades escolares como el alumnado matriculado en EP ha ido aumentando durante los últimos años, tanto en centros públicos como privados, y tanto en chicos como chicas. Concretamente, el último estudio que analiza la población escolarizada muestra que en España hay 131.977 centros educativos y 2.926.887 discentes cursando la EP (INE, 2016). La edad de los y las estudiantes es un factor que determinará el tipo de enfoque de aprendizaje más adecuado que les ayude a consolidar los conocimientos que se pretenden alcanzar durante el proceso de escolarización (Sánchez y Pina, 2011). A continuación, se

analiza de una forma más específica la realidad de este alumnado y se hace una mayor profundización en el área de la EF.

2.1.1.1. Características generales del primer ciclo de Educación Primaria.

Tanto los procesos educativos como didácticos están muy condicionados por las características psicológicas, afectivas y sociales de los y las estudiantes que pertenecen al alumnado del primer ciclo de la EP. Mazón, Sánchez, Santamarta y Uriel (2001) explican que las principales características de estos discentes son las siguientes:

Disponen de un pensamiento sincrético y analógico estableciendo analogías sin realizar análisis ni tampoco deducciones; tienen la necesidad de manipular los objetos para conseguir un mayor aprendizaje (se encuentran en un estadio de operaciones concretas); hacen girar la realidad en torno a su propia actividad; tienen conciencia de la permanencia del objeto, de sus cualidades y de la importancia de sus cambios; poseen una gran curiosidad intelectual, que los lleva a preguntar insistentemente el porqué de las cosas; responden positivamente a la estimulación y evolucionan hacia posturas de autonomía moral, aunque aún están muy condicionados por la heteronomía de sus sentimientos en este campo . (p.27)

Durante el primer ciclo de primaria es interesante que se introduzca al alumnado en el aprendizaje bilingüe, puesto que, como confirma Amate (2019) conlleva una serie de beneficios tanto fisiológicos como cognitivos, por ejemplo, una mejor retención y una mayor adaptabilidad a nuevos contextos. Asimismo, se ha observado que si se inicia el contacto con una lengua extranjera en edades tempranas, incluso en la Educación Infantil, esto tendrá consecuencias positivas en el aprendiz, ya que incide sobre el pensamiento crítico, la creatividad y la flexibilidad de su mente (Tomé, 2017).

Paralelamente, dado el estadio de aprendizaje en el que se encuentran, a lo largo del tiempo se han ido diseñando diferentes herramientas que sirven para favorecer el proceso de aprendizaje en el alumnado de esta etapa. Puesto que los recursos tecnológicos están cada vez más presentes en las aulas, se han creado aplicaciones con las que los niños trabajan a partir de la realidad aumentada, consiguiendo así un proceso constructivista. En este sentido, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Brasero y Valencia (2018) en el que muestran como la aplicación *EnseñApp* ayudan al discente a adquirir las siguientes competencias: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias

básicas en ciencia y tecnología, competencia digital y aprender a aprender. Además, este tipo de herramientas conseguirán la estimulación del alumnado, aumentando así su motivación. Paralelamente, también se han observado otras aplicaciones que mejoran de una forma más específica algunas de las áreas trabajadas en el primer ciclo de primaria. Es el caso de *Jclic*, que ha demostrado desarrollar la comprensión lectora y presenta un fácil manejo tanto para el docente como para los discentes (Santamarina y Fuentes, 2017).

A lo largo de estas edades los niños y niñas empiezan a formar su identidad personal y grupal, por lo que hay que tener especial atención entre las actitudes que aparecen cuando se relacionan, especialmente cuando se trata de discentes de diferente género, ya que se ha observado que existe un gran rechazo cuando colaboran en un mismo proyecto. Cabe decir que las conductas de agresión son la principal causa que provoca el rechazo de interacción, especialmente observadas en el género masculino (García, Marande, Muñoz y Jiménez, 2019). Ante la gran cantidad de acoso escolar que todavía siguen existiendo en las aulas de España y, más concretamente, en la Comunidad Valenciana, Ferrer (2020) explica que es necesario abordar este tema de una forma tajante y, para ello, será necesario concienciar a los padres del estudiantado, pues son los primeros agentes socializadores del niño o niña y, por lo tanto, quienes tienen mayor capacidad de modular su conductas.

Del mismo modo, a lo largo del primer ciclo de primaria comienza la configuración de hábitos saludables de cara a la adolescencia y se ha visto que los y las jóvenes españolas presentan un perfil medio-bajo de actividad física (Solís y Borja, 2019). Paralelamente, Valero, Ortega, Molero, Garcés, Cuberos y Sánchez (2017) han observado que los hábitos alimentarios se encuentran en decadencia y los problemas de sobrepeso y obesidad aumentan paulatinamente, en gran medida influenciados por las prácticas digitales y sedentarias. Cobra gran relevancia que desde edades tempranas adquieran consciencia de la importancia de este tipo de hábitos y la asignatura de EF tiene mucho que hacer en este aspecto.

2.1.1.2. La Educación Física en el primer ciclo de Educación Primaria.

La visión que tienen los niños y niñas de la EF apenas ha cambiado a lo largo de los años, ya que, a pesar de las grandes transformaciones que supuso la LOGSE, tanto el estudiantado de EP actual como sus padres y madres, que estudiaron una generación anterior, lo ven como, simplemente, la realización de Gimnasia (Mediel y Juan, 2019).

No obstante, la asignatura de EF cuenta con un amplio bagaje de contenidos curriculares, por lo que en ella pueden tratarse muchas temáticas. En este contexto, cabe decir que dentro de la EF se puede tratar la atención a la diversidad (Contreras y Abellán, 2018). Paradójicamente, Rodríguez, Civeiro y Navarro (2017) concluyen que los docentes de EF cuentan con muy poca información en este ámbito, y es importante que se produzca una formación continuada para reciclarse y adaptarse al contexto en el que se encuentra la sociedad actual. Para ello, se será de gran importancia la actitud de los propios profesores y profesoras que busquen una actualización que les permita formar a su estudiantado en la atención a la diversidad. Además, al conocer las características de cada tipo de discapacidad, los y las docentes podrán ser más empáticos y tendrán la capacidad de adaptar las actividades que plantean a la persona que tenga necesidades educativas especiales (Pompa y Twuemulilatyi, 2017).

Asimismo, cabe decir que lo más importante en el área de la EF durante este periodo de tiempo será la estructuración del esquema corporal. Esta estructuración permitirá que el niño o niña aumente progresivamente la competencia motora, construyendo su esquema corporal en interacción con el espacio, el tiempo, el movimiento propio y el de otros. El principal objetivo durante esta etapa será que pasen de estar dominados por sus movimientos a ser ellos los que los dominen (Mazón, Sánchez, Santamarta y Uriel, 2001). Para poder valorar los patrones fundamentales de movimientos existen diversas pruebas o test validados por la comunidad científica, y uno de ellos, probablemente el más estudiado, es el *Functional Movement Screen* (FMS). García, Sellés, Ferriz, Cejuela y Cortell (2018) llevaron a cabo un estudio con cuarenta estudiantes de primaria, veinte chicos y veinte chicas, en el que realizaron el FMS. Dichos investigadores vieron diferencias significativas, presentando las niñas valores más altos, lo cual significa que cuentan con más patrones motores. A pesar de que la muestra no es muy grande, se sugiere que la falta de bagaje motriz en edades tan tempranas puede ser

debido a la especialización deportiva temprana, existente especialmente en niños de sexo masculino.

Por otro lado, la espontaneidad que presenta el alumnado de estas edades debe ser aprovechada para introducirlos en el mundo del mimo, la expresión corporal y la danza. Además, en estas edades se entra en una etapa más social en la que se comienza a buscar una identidad propia y de grupo en la que el juego es la actividad motriz más natural y a la vez el colofón de todas las actividades motoras (Mazón, Sánchez, Santamarta y Uriel, 2001). En este sentido, Domínguez y Castillo (2017) han visto que la danza libre y creativa favorecen el incremento de los niveles de autoconcepto de: habilidad física, apariencia física, social, estabilidad emocional y general. De este modo, a través de este tipo de actividades se fomenta la autoestima global del alumnado de EP.

En cuanto a las principales orientaciones didácticas, Mazón, Sánchez, Santamarta y Uriel (2001), explican que se debe tener presente la visión sintética de la realidad por parte del alumnado, por lo que las actividades deben estar contextualizadas en su experiencia para conseguir un aprendizaje significativo. Será interesante diversificar al máximo los entornos en los que desarrollen sus actividades para que tengan la posibilidad de explorar y experimentar con su cuerpo una mayor riqueza motriz. Para ello, la actividad física en el medio natural presenta un gran interés.

En este sentido, cabe decir que será importante la información implícita que se envíen a los y las estudiantes durante esta etapa a través de la actitud docente. Si bien no se pueden abordar todos los tipos de AF y deporte a lo largo de la EP en la asignatura de EF, se ha observado que, en la mayoría de libros de texto para esta asignatura, los deportes más tratados son los más populares en la sociedad, dejando de lado aquellos que se realizan en el medio ambiente. Moya, Ruíz, Martín, Pérez y Ros (2017), abogan por la necesidad de incluir más actividades deportivas en la naturaleza, diversificando en una mayor representación de prácticas y reorientando el deporte en el medio natural, a la vez de un cambio de conciencia social.

Ante la realidad social existente en la actualidad, marcada por el covid-19, han sido muchas las adaptaciones que se han tenido que hacer para que el alumnado puede recibir los conocimientos pertinentes desde sus casas. Por ello, se han llevado a cabo propuestas, como la ofrecida por Burgueño, Espejo, López, Fernández y Gil (2020) en la

que se trabajan todos los contenidos de la asignatura de EF a través de recursos que están al alcance del aprendiz sin tener que salir de casa. Dentro de este proyecto se encuentran diferentes tipos de actividades que responden al cumplimiento de las necesidades curriculares: retos con papel higiénico, juegos tradicionales, acro-sport en familia, caracterización con ritmo y juegos de pista y rastreo. De este modo, se pone en evidencia que el juego puede ser empleado como un gran recurso dentro de la EF y más especialmente en una situación que no permite que el estudiantado salga de sus casas.

2.1.1.3. El juego en la Educación Física durante el primer ciclo de Educación Primaria.

Dentro de los contenidos de la EF en EP encontramos: imagen y percepción corporal, habilidades y destrezas corporales, expresión y comunicación corporal, salud corporal y los juegos. Según Mazón, Sánchez, Santamarta y Uriel (2001), dentro del bloque de los juegos, diferenciamos entre:

- Contenidos conceptuales:
 - Tipos de juegos y actividades deportivas.
 - La regulación del juego: normas y reglas básicas.
 - El juego como manifestación social y cultural.
- Contendidos procedimentales:
 - Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.
 - Utilización de las estrategias básicas de juego.
 - Aplicación de habilidades básicas en situaciones de juego.
 - Práctica de actividades deportivas adaptadas mediante la flexibilización de las normas de juego.
 - Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos.
 - Práctica de juegos de campo, de exploración y de aventura.

- Contenidos actitudinales:
 - Participación en diferentes tipos de juegos considerando su valor funcional o recreativo superando los estereotipos.
 - Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza, tanto propias como de otros, en la práctica de los juegos.
 - Actitud de respeto a las normas y reglas del juego.
 - Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.
 - Valoración de las posibilidades como equipo y la de participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.

Son muchos los beneficios que aportan la práctica de juegos en el alumnado de primaria. Ríos, Navarro, Arufe y Pérez (2018) aplicaron un programa basado en la realización de juegos populares en estudiantes de primaria en un centro educativo de Lugo, observando una mejora significativa en variables como el IMC y la condición física general, independientemente del peso. Así mismo, a través de esta propuesta se consiguió un incremento de diferentes variables psicosociales analizadas, por lo que se entiende que las prácticas de juegos populares fomentan el disfrute, la motivación intrínseca, la autonomía y la relación con los demás.

De otro lado, es importante que la realización de juegos se de en un entorno socializador, pues una gran parte de los beneficios los produce más el hecho de establecer un contacto humano que la participación en juegos per se. En este sentido, se ha visto que el alumnado que pasa más tiempo jugando a videojuegos, y por lo tanto invirtiendo su tiempo de ocio en actividades que no suponen socialización, presentan un nivel de autoconcepto más bajo (Sánchez, Zurita, Ramírez, Puertas, González y Ubago, 2019). El docente de EF debe conocer esta realidad y conseguir que su alumnado esté dispuesto a participar en actividades que impliquen el contacto humano con un componente lúdico, ya que de este modo mejorarán el autoconcepto de los discentes. (Ramos y Rodríguez, 2017) han observado que los beneficios de tener un buen autoconcepto repercuten tanto en el ámbito personal como académico, pues aquellos y aquellas estudiantes con una mejor imagen de sí mismas presentan puntuaciones en las pruebas escolares

significativamente más altas que sus iguales con baja satisfacción en sus vidas. Además, este patrón se mantiene con independencia del curso y el género.

En este sentido, Miralles, Filella y Lavega (2017) observaron que los juegos cooperativos sin competición eran los que suscitaban las emociones positivas más intensas. Dentro de este contexto entra en juego el concepto de aprendizaje cooperativo, que, si bien puede aplicarse en diferentes materias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cobra especial relevancia en la asignatura de EF. Concretamente, se ha visto que el planteamiento de esta metodología permite que los y las estudiantes participen en un proceso abierto en el que la propia diversidad de los discentes hace que lleven a cabo un proceso de cambio a través de las aportaciones obtenidas en la interacción con sus compañeros y compañeras (Casey y Quennerstedt, 2020).

Junto a todos los beneficios nombrados en la aplicación de juegos en el alumnado del primer ciclo de primaria, se debe sumar el gran papel que puede tomar frente a situaciones de acoso escolar (Oliveira, Filho, Borges, Oliveira, Adão, Oliveira, Silva y Valentim-Silva, 2017). Del mismo modo, Jacula y Morrison (2018) defienden que es necesario un enfoque centrado en el estudiante, el aprendizaje cooperativo y la aplicación de diferentes estilos de enseñanza para conseguir la inclusión dentro de las clases de EF.

2.1.2. Inclusión en la sociedad

Díaz (2018) expone que una de las principales características de la ciudadanía, al menos en un plano formal, es el principio de igualdad de los ciudadanos y ciudadanas. No obstante, en la práctica no ha sido así para todos. El concepto de exclusión social aparece por primera vez en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, en gran medida influenciado por la reestructuración que se estableció en el Capitalismo (Chuaqui, Mally y Parraguez., 2016). En este contexto, la exclusión social es entendida como una relación social que impide u obstaculiza el logro de una mejor posición social, superar una situación o un derecho a que se debiera tener acceso. Dicha exclusión social afecta de forma directa en la calidad de vida del individuo, entendida como el estado de bienestar físico, mental y social (Montero y Fernandez, 2012).

Azuero (2011) explica que la inclusión social de cualquier persona, colectivo o territorio pasa, en primer lugar, por el acceso garantizado a la ciudadanía y a los derechos económicos políticos y sociales correspondientes a la misma, así como por las

posibilidades de participación efectiva en la esfera política. Posteriormente, será importante la conexión y solidez de las redes de reciprocidad social, ya sean de carácter afectivo, familiar, vecinal, comunitario o de otro tipo. Asimismo, el espacio de la producción económica, especialmente del mercado de trabajo, es el otro gran pilar que sustenta la inclusión social.

Durante los últimos años, en España se han llevado a cabo una serie de políticas sociales para romper el carácter estructural de la exclusión social, centradas en la integración a través de una cierta garantía de ingresos mínimos y en el ámbito laboral. Sin embargo, Anaut, Arza y Alvarez (2017), reflexionan sobre la necesidad de tomar medidas en el ámbito de la salud, educación, servicios sociales y participación social para poder abordar este aspecto con una mayor eficacia.

Cabe decir que uno de los principales grupos poblacionales afectados por la exclusión social son las personas con discapacidad. El término “discapacidad” suscita cierto conflicto a la hora de llevar a cabo su definición. En este contexto, existen varios modelos que tratan de explicarlo: de caridad, médico, social y relacional. Mientras que los dos primeros ponen su foco de atención en lo que no puede hacer la persona, los otros explican la discapacidad como el producto de la interacción entre los humanos y el alrededor. En este sentido, actualmente se consideran más adecuados estos últimos modelos citados. Para entender mejor la concepción del vocablo “discapacidad” dentro de este paradigma, Felizzola (2013) la define como: “una deficiencia física o mental que limita sustancialmente una o más actividades importantes de la vida” (p.209). Dentro de las principales barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad y, consecuentemente, dificultan su proceso de inclusión, se hace una diferenciación entre las económicas, comunicativas, actitudinales y físicas (Pacheco y Sanchez, 2021).

Con todo ello, el primer paso que se deberá llevar a cabo para alcanzar la inclusión social de los grupos con mayor riesgo de exclusión será la concienciación y sensibilización de toda la población. En este sentido, el periodo de escolarización se configura como un escenario altamente adecuado para alcanzar estos objetivos. Graziella y Rivera (2018) sostienen que las primeras etapas de formación y educación son cruciales para mejorar la inclusión social y revertir la desafección ciudadana.

2.1.2.1. Proceso de inclusión en el ámbito educativo.

El proceso de inclusión dentro del ámbito educativo ha ido pasando por una serie de estadios que explican la situación actual. Parrilla (2002) hace una diferenciación entre las siguientes fases: exclusión, segregación, integración e inclusión. A pesar del avance acontecido en este contexto, todavía se considera necesario un cambio en el sistema educativo que asegure la no exclusión de ninguna persona o colectivo (López, 2011).

Ante la realidad actual, marcada por la diversidad, se ha observado que en muchas ocasiones no todo el alumnado tiene la posibilidad de vivenciar el periodo de escolarización de una forma positiva. Frente a este hecho, Arroyo (2013) defiende que la educación intercultural es una oportunidad para conseguir la inclusión.

Durante los últimos años ha aparecido el término de escuela inclusiva, definida por su apertura y aceptación en las aulas regulares a alumnos y alumnas sin que sean señalados por las características que puedan presentar (Núñez, Salinas y Castro, 2010). En toda escuela que se ubique en el paradigma inclusivo se deben fijar como objetivos, según López (2018), la excelencia y la equidad. Para alcanzar estas metas la educación debe cumplir con tres funciones: preparar al alumnado para el futuro, rescatar las bases culturales del pasado y prepararlos para vivir el presente, aportándoles las herramientas que les permitan vivir su vida plenamente.

Focalizándose en las personas con discapacidad, cabe decir que tener conocimientos de este ámbito no es razón suficiente para saber cómo llevar a cabo el proceso de inclusión. En este sentido, para mejorar la igualdad de oportunidades se deben incrementar y mejorar las medidas de atención a la diversidad y fomentar la inclusión (Medina, 2017). Paralelamente, Pascale, Carrión y Fernández (2017) otorgan una gran importancia a la familia del discente con discapacidad para su proceso de inclusión educativa, observando que, en muchas ocasiones, existe una falta de implicación por los agentes familiares, provocando así una mayor dificultad de inclusión.

Para hacer frente a la situación que se plantea en un paradigma inclusivo será importante que tanto los padres como los docentes cuenten con la capacitación necesaria para lograr dicha inclusión. Asimismo, Acuña, Cabrera, Medina y Lizarazo (2017) instan a la necesidad de que familia y escuela aúnen estrategias educativas con el fin de contribuir a la formación de los niños con discapacidad para así elevar su calidad de vida.

A la hora de encontrar medidas que promuevan la inclusión escolar en personas con discapacidad, la Psicología de Intervención Social ha demostrado que puede ser un elemento importante para avanzar en la construcción de apoyos y recursos para la calidad de vida, favoreciendo así el proceso inclusivo (Tamarit, 2018). Del mismo modo, Arrieta (2019) explica que el uso de las TIC puede ofrecer gran ayuda a las personas con discapacidad. No obstante, existen ciertas barreras que dificultan la realización de actividades en formación de TIC para atender a las personas con discapacidad en la mayoría de centros educativos, que vienen determinadas por factores económicos, de tiempo y de actitud del profesorado (Fernández, Reyes y El Homrari, 2018).

También se ha visto que la inclusión de personas con discapacidad en el medio artístico configura a las personas como protagonistas de la vida cultural y, además, desarrolla la creatividad y originalidad, permitiéndoles convertirse en sujetos activos que se comunican a través del lenguaje universal (Vargas y López, 2019). Del mismo modo, Saavedra (2020) sostiene que el impacto que causa la música en la formación integral de los niños y niñas con discapacidad es fundamental para el desarrollo de la personalidad, aspectos familiares y de afectividad.

Asimismo, Muño, Garrote y Sánchez (2017) muestran que las personas que están interesadas en el desarrollo de hábitos deportivos mejoran también a nivel personal y social. Por ello, la motivación para la práctica de deporte en personas con discapacidad se convierte en una herramienta que les ayuda a gestionar mejor sus emociones y habilidades, así como mejorar su autoestima y así poder desarrollar un estilo de vida saludable.

2.2. La actividad física y el deporte como medio de cambio de actitudes frente a la discapacidad

Dentro de la actividad física adaptada (AFA) se encuentra el DA, que ha sufrido un gran incremento durante los últimos años. En este sentido:

Mientras la AFA se refiere al conocimiento multidisciplinar que tiene por objetivo identificar y solucionar las diferencias individuales dentro de la AF, el DA supone la adaptación de un deporte a un colectivo con discapacidad, tanto a través de

modificaciones en la normativa como en la existencia de una estructura que permita su práctica (Ríos, 2005, p,57).

Si bien es cierto que la práctica de AF y deporte es beneficiosa para toda la población, Barroso, Cordova y Calero (2016) han visto que todavía tiene una mayor importancia para las personas con discapacidad. No obstante, son muchas las dificultades con las que algunas personas con discapacidad cuentan para llevar a cabo la práctica deportiva. A pesar de que la discapacidad sea lo que los y las jóvenes identifican como la principal barrera para no hacer deporte, también aluden a dificultades de transporte, falta de tiempo y problemas de comunicación (Lazcano, Ortúzar y Romero, 2017).

A continuación, se detallan de una forma más específica las funciones del DA y la actividad física inclusiva (AFI) para las personas con discapacidad, así como la importancia de conseguir la sensibilización hacia la discapacidad por parte de toda la población, hecho que puede alcanzarse durante el periodo escolar, especialmente a través de la asignatura de EF.

2.2.1. El deporte adaptado

Para concretar el origen del DA se debe apelar a la II Guerra Mundial, pues durante este conflicto bélico se ofrecía por primera vez la práctica deportiva con un objetivo terapéutico a las personas afectadas gravemente por la guerra. No obstante, este concepto ha ido evolucionando y se ha convertido en una herramienta verdaderamente útil para las personas con discapacidad, configurándose los Juegos Paralímpicos como un evento de referencia (Moya, Ruíz, Martín, Pérez y Ros, 2017).

El DA presenta numerosos ámbitos de intervención, entre los que se diferencian el sanitario, educativo, recreativo y competitivo (Moya, 2014). Pérez, Grimaldi, Alcaraz y Sánchez (2019) profundizaron en la búsqueda de la responsabilidad social corporativa, entendida como la manera de gestionar las organizaciones en base a su impacto social, medioambiental y económico, en el DA y vieron que este era un tema que, en la mayoría de casos, no tenían contemplado. Puesto que el beneficio social del DA ha mostrado ser tan elevado, si se tiene en cuenta la vertiente medioambiental y económica podría ejercer una mayor influencia positiva sobre el conjunto de la sociedad (Navas, 2019).

Cabe decir que la búsqueda de la mejora de la condición física y la salud, el hecho de poder competir y mejorar su nivel, así como sentirse bien y divertirse son, según Torralba, Braz y Rubio (2017) las principales motivaciones por las que las personas con discapacidad acceden a la práctica deportiva. Además, también se otorga una gran importancia a la posibilidad de participar en un fenómeno social (Sanz y Reina, 2012).

Dentro de los principales beneficios obtenidos de la práctica de deporte adaptado, Sanz y Reina (2012) exponen:

- Desarrollar y/o adquirir aptitudes físicas y destrezas básicas (sensoriomotoras, manipulativas...).
- Buscar un mayor equilibrio personal del individuo.
- Conseguir hábitos de comportamiento que aseguren cierta autonomía e independencia.
- Desarrollar aptitudes y conductas deseables que faciliten la integración social.
- Fortalecer las relaciones grupales, tanto con individuos similares como con el resto de la población.
- Lograr una adaptación positiva a la realidad, llegando a asumir la discapacidad tal y como es.

Por su parte, Gallego, Aguilar, Cangas, Lorenzo, Clemente y Mañas (2012) hacen una distinción entre beneficios psicológicos, físicos y fisiológicos. En este contexto, para alcanzar los aspectos positivos del DA se debe trabajar una serie de contenidos motores, como el esquema corporal y la lateralidad, la coordinación, el equilibrio, la organización espaciotemporal, las cualidades físicas básicas y la socialización. Sin embargo, en función del grado de discapacidad y las características de la misma se deberán adaptar las actividades para conseguir los mayores beneficios posibles (Sanz y Reina, 2012).

El rol del entrenador cobra gran importancia dentro del DA. En este sentido Palacios, Chaviano, Lara y Ruíz (2020) afirman que los conocimientos básicos del instructor de actividades deportivas en personas con discapacidad deben contemplar más allá de conocimientos pedagógicos, médico-biológicos o de salud y psicosociales. Los rasgos más distintivos que deben poseer los entrenadores de DA se relacionan con el dominio de aspectos científicos y técnicos sobre la discapacidad, la capacidad profesional

para dirigir el proceso, la creatividad, inspirar confianza y seguridad, saber motivar e implicarse en el proceso y la estabilidad emocional para enfrentar situaciones que genera la discapacidad en la competición y saber resolverlas.

Vázquez (2000) expone que la optimización del proceso de los programas deportivos tiene como finalidad la normalización. Para ello, es necesario que los factores situacionales se optimicen. Ante esta situación, desde diferentes organizaciones se ha querido promover el DA. Por un lado, Pérez, Ocete, Soto y Olayo (2020) muestran diferentes propuestas para llevar a cabo el proceso de inclusión dentro del deporte de alto nivel. Paralelamente, también existen iniciativas que persiguen el deporte inclusivo dentro de un contexto no competitivo ni federado abarcando personas que presentan discapacidades de diferente etiología (intelectual, física, sensorial y mental) que, por sus condicionantes, no pueden acceder a la práctica deportiva en igualdad de condiciones que el resto de la población (García y Gaspar, 2019).

2.2.2. La actividad física inclusiva

A pesar de que el DA se ha visto incrementado en los últimos tiempos, y ello se ve reflejado en las licencias deportivas de las diferentes federaciones deportivas, en España no existen indicadores de calidad para estimar la realización de AF por parte de las personas con discapacidad, por lo que se sugiere que esto debe ser estudiado para poder ofrecer las medidas necesarias que favorezcan el aumento del ocio activo (Pinilla y Pérez, 2017).

Cansino (2017) defiende que hay que garantizar que la actividad física inclusiva sea propiamente diseñada y culturalmente relevante. En este sentido, la AF debe favorecer la igualdad de oportunidades para la participación. Con el propósito de asegurar el derecho a la práctica de AF por parte de la población con discapacidad Carbó (2019) plantea cuatro objetivos:

- Hacer posible la práctica deportiva de aquellas personas que lo deseen, en grupos convencionales o específicos, ampliando canales de oferta y demanda, en un centro deportivo municipal próximo a su entorno social y familiar.
- Formar en el ámbito de la AF adaptada, desde una vertiente inclusiva y específica, cuando el grado de discapacidad así lo exija, a través de un plan de formación

dirigido al personal técnico deportivo, auxiliares de vestidor, personal de atención al público, gerencias y direcciones técnicas.

- Asesorar a los equipos responsables de las entidades, centros educativos e instalaciones deportivas municipales en el ámbito de la AF adaptada. Las entidades que están en situaciones críticas pueden recurrir al Servicio de asesoramiento pedagógico para la inclusión deportiva.
- Sensibilizar a toda la población sobre el derecho a la práctica de AF por parte de las personas con discapacidad en acontecimientos deportivos.

Si bien es cierto que son muchas las posibilidades que ofrece la AFI, cuando se incluyen aspectos más allá de la socialización se consiguen alcanzar nuevos objetivos. Por ejemplo, Santos, Martínez y Cañadas (2018) concluyen que las metodologías colaborativas entre personas con y sin discapacidad, a través de un proyecto que implique la realización de AFI en el medio natural, además de fomentar un ocio activo-inclusivo en la naturaleza también general un compromiso y responsabilidad social.

Últimamente se han desarrollado nuevos medios de desplazamiento que permiten que las personas con discapacidad física puedan acceder al medio natural. Concretamente, el uso de la *Joëlette*, una silla que cuenta con una rueda que se puede apreciar en la Figura 1, se está consolidando como una estrategia para la práctica de AFI. A través de salidas senderistas con *Joëlette* ha demostrado ser eficaz para la eliminación de barreras, permitiendo el encuentro de personas con y sin discapacidad. En última instancia, con este tipo de actividades se persigue la ayuda mutua, la colaboración, el apoyo, la convivencia, el aprendizaje, la comprensión y el disfrute en conjunto, desarrollando así un sentido de comunidad (Díaz, 2015).

Figura 1.

Práctica senderista con Joëlette.



Nota. Tomado de Federación de Deportes y Montaña, Escalada y Senderismo de Castilla Y León (2020).

En este sentido, Blanco (2020) defiende que para revisar si las modificaciones en las actividades que se plantean, con el fin de ser inclusivas, hay que prestar atención a los siguientes aspectos: nivel de participación de los jugadores con y sin discapacidad, nivel de motivación individual, evolución en la asimilación de contenidos de todos los participantes, y si se cumplen los objetivos que habían sido planteados.

Monge y Monge (2009) afirman que para conseguir la sensibilización hacia la discapacidad se precisa de una educación inclusiva. Desde esta perspectiva, la asignatura de EF se consolida como una gran oportunidad para concienciar al alumnado sobre la posibilidad de mejorar la calidad de vida de todos y todas, especialmente los que tienen especial dificultad, como es el caso de las personas con discapacidad.

2.2.3. Sensibilización hacia la discapacidad desde la Educación Física

Las iniciativas que se pueden llevar a cabo desde la asignatura de EF para conseguir una sensibilización hacia la discapacidad por parte del estudiantado son muy diversas, sin embargo, no debe obviarse enlazarlo con las medidas globales del centro, ya que de este modo se podrían convertir en una “isla” al margen de las decisiones claustrales, organizativas o curriculares (Ríos, 2006).

Para saber cómo enfocar las aplicaciones prácticas que buscan la sensibilización hacia la discapacidad desde la asignatura de EF se debe recurrir al currículum. Flores y Rolando (2018) analizan los cuatro grandes bloques de la educación física inclusiva: prácticas lúdicas, prácticas gimnásticas, prácticas corporales expresivo-comunicativas y prácticas deportivas. Paralelamente, Cansino (2017) explica que uno de los puntos fuertes de la EF es su currículum abierto y flexible. Esta flexibilidad curricular debe ser aprovechada por el docente para ajustarse a las diferentes necesidades del alumnado, asegurándose de que todo el mundo se beneficia de una educación de un nivel de calidad.

Será importante que los y las docentes sepan los beneficios que pueden generar las iniciativas que fomenten una educación física inclusiva, pero también será relevante que todo el estudiantado esté concienciado. De este modo, se han generado ciertos programas enfocados a esta sensibilización a través de herramientas como la información sobre la discapacidad, el contacto directo de personas con y sin discapacidad, la simulación de diversas capacidades y la discusión en grupo (Rello, Puerta y Tejero, 2020). En este contexto, se debe tener en cuenta el impacto que puede generar la EF en las personas con discapacidad. Fernández, Navarro y Sánchez (2019) observaron que cuando llevaban las actividades propuestas en la asignatura de EF, las personas con discapacidad mejoraban su autoconcepto.

Recientemente se han llevado a la práctica intervenciones que buscan el análisis de la realización de DA en la asignatura de EF para ver qué efectos tiene. Robles, Giménez y Benito (2017) observaron que impartir unidades didácticas sobre DA ayudaba a fomentar en mayor medida la igualdad de oportunidades, el respeto y la sensibilización social, frente a las unidades didácticas que se basaban en la práctica de deportes tradicionales. Del mismo modo, la vivencia del DA en alumnos de EP ayuda a promover la competencia social y cívica a través de conseguir una actitud que permite al alumnado estar más concienciado y sensibilizado hacia la discapacidad. Por todo ello, la inclusión del DA en la asignatura de EF durante la EP es aconsejable por los beneficios que otorga al estudiantado (Contreras y Abellán, 2018).

III. OBJETIVOS

3. Objetivos

En este apartado se presentan los objetivos que se pretenden alcanzar en el trabajo. En primer lugar, se presenta el principal objetivo de este estudio, que, a su vez, se compone de cuatro objetivos específicos, que analizan las diferentes etapas de las que consta este proyecto.

3.1. Objetivo general

1. Sensibilizar sobre la discapacidad al alumnado del primer curso de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí a través del juego en la asignatura de Educación Física.

3.2. Objetivos específicos

- 1.1. Revisar la literatura científica relacionada con la inclusión educativa y con el papel de la Educación Física en la misma a través de diferentes bases de datos.
- 1.2. Desarrollar un instrumento de medida que permita analizar el cambio en las actitudes hacia la discapacidad en los y las participantes de este estudio.
- 1.3. Conocer la actitud respecto a la discapacidad en alumnos y alumnas de primero de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí.
- 1.4. Elaborar y llevar a cabo una unidad didáctica en la asignatura de Educación Física que pretende conseguir la mejora de la sensibilización hacia la discapacidad en los y las discentes que pertenecen al primer curso de Educación Primaria del colegio Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí a través del juego.
- 1.5. Comprobar si se ha conseguido un cambio en la actitud hacia la discapacidad en el alumnado de primero de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí.

IV. METODOLOGÍA

4. Metodología

En este apartado del trabajo se presentan todos aquellos aspectos que se consideran relevantes en cuanto al método seguido para desarrollar el trabajo que se ha llevado a cabo. Cabe decir que lo que se busca en esta investigación es sensibilizar hacia la discapacidad a un grupo de estudiantes de primero de Educación Primaria dado la importancia social que presenta este aspecto y, para ello, se aplica una unidad didáctica que pretende mostrar que las personas con discapacidad también pueden participar en todo tipo de juegos, simplemente adaptando ciertos aspectos de los mismos.

En este sentido, se ha empleado un cuestionario para recoger información sobre las actitudes de los y las estudiantes frente a las personas con discapacidad, aplicado tanto antes como después de la unidad didáctica que se ha llevado a cabo. Sin embargo, la información obtenida a través de los testimonios de los propios niños y niñas ha sido la más relevante a la hora de extraer las conclusiones que indican si, realmente, se ha conseguido la sensibilización que se pretende. Asimismo, se debe comentar que los mismos cuestionarios realizados por la clase en la que se aplicó esta unidad didáctica también han sido realizados por otra clase en las que no se ha llevado a cabo, para así poder comparar los resultados entre ambos grupos.

4.1. Tipo de investigación

Para abordar este trabajo se ha hecho uso de una metodología mixta de investigación, que consiste en combinar técnicas estructuradas que buscan medir variables previamente establecidas con la recogida de información cualitativa que complementa dichas variables (Pole, 2009). Como se puede observar, este modelo recoge dos grandes tipos de investigaciones: la cuantitativa y la cualitativa.

Por un lado, Hernández (2018) sostiene que las principales fortalezas de la metodología cuantitativa son:

- Representatividad y generalización de los resultados.
- Control sobre fenómenos y precisión.
- Réplica.
- Predicción.

A su vez, las fortalezas que muestra la metodología cualitativa son las siguientes:

- Amplitud y profundidad de resultados.
- Riqueza interpretativa.
- Naturalidad de observaciones.
- Flexibilidad.

Además, como se cree que los datos obtenidos a través de estas metodologías no son suficientes para determinar realmente los cambios producidos en las actitudes de los y las discentes, también se ha empleado la observación participación, que es una técnica de producción de datos en la que el investigador observa las prácticas que despliegan los agentes sociales en una situación dada y, el propio investigador, también participa en el desarrollo de dichas prácticas de diferentes maneras o grados (Jociles Rubio, 2018).

4.2. Temporalización

En la Tabla 1 se reflejan las fechas más significativas en cuanto a las acciones que se han llevado a cabo para poder realizar el trabajo que se presenta.

Tabla 1.

Fechas significativas para la elaboración del trabajo.

Fecha	Tarea	Observaciones
8-1-2021	Elaboración de índice para TFG	Estructurar los puntos que el discente desea incluir en el trabajo

12-1-2021	Búsqueda bibliográfica general	Llevar a cabo una lectura y selección de artículos relacionados con la temática del trabajo
23-1-2021	Búsqueda bibliográfica para el marco teórico	Se buscaron artículos que se adecuaron a cada uno de los apartados y, los más relevantes, fueron guardados y clasificados para su redacción posterior
28-1-2021	Inicio de redacción del marco teórico	Después de revisar diferentes artículos encontrados en bases de datos, se procede a la redacción del marco teórico
11-2-2021	Búsqueda bibliográfica para la metodología	Del mismo modo que para el apartado del marco teórico, se lleva a cabo una búsqueda bibliográfica sobre los diferentes apartados que conforman el punto de la metodología
18-2-2021	Inicio de redacción del apartado de metodología	Se inició la elaboración de este punto en base a la información que ya se tenía disponible junto con una búsqueda documental
1-3-2021	Test pre-intervención	Los y las alumnas de 1ºA y 1ºB de EP del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemés realizaron el cuestionario elaborado (ver Apéndice B)
1-3-2021	Primera sesión de la UD	La clase de 1ºA de EP del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemés realizó una clase introductoria a la participación en juegos por parte de las personas con discapacidad
4-3-2021	Segunda sesión de la UD	La clase de 1ºA de EP del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemés

		realizó una clase sobre juegos en personas con discapacidad visual
8-3-2021	Tercera sesión de la UD	La clase de 1ºA de EP del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí realizó una clase sobre juegos en personas con discapacidad física
11-3-2021	Cuarta sesión de la UD	La clase de 1ºA de EP del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí realizó una clase sobre juegos en personas con discapacidad auditiva
15-3-2021	Quinta sesión de la UD	La clase de 1ºA de EP del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí realizó una clase sobre juegos en personas con discapacidad intelectual
15-3-2021	Test post-intervención	Los y las alumnas de 1ºA y 1ºB de EP del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí realizaron el cuestionario elaborado (ver Apéndice B)
16-3-2021	Análisis de resultados	Se analizaron los resultados obtenidos a través de los cuestionarios con el programa SPSS
17-3-2021	Redacción del apartado de resultados	Se exponen los resultados obtenidos a través del análisis de los datos realizados, implementados con las valoraciones obtenidas a través de la investigación participante.
17-3-2021	Redacción del apartado de discusión	Realización de una interpretación de los resultados que integre toda la información obtenida a través de las diferentes herramientas utilizadas

18-3-2021	Redacción del apartado de conclusiones	Se proponen las ideas más importantes que se han extraído de esta investigación, basándose en todos los apartados que configuran el presente trabajo
18-3-2021	Redacción del apartado de limitaciones del trabajo	Exposición de los principales hechos que han supuesto obstáculos o dificultades para la elaboración del trabajo en su conjunto
18-3-2021	Redacción de la introducción	Tras elaborar todos los apartados del trabajo se realiza la introducción y el resumen, recogiendo la información más relevante de toda la investigación
18-3-2021	Revisión final del trabajo	Lectura completa del trabajo por parte del propio alumno y reelaboración de aquellos aspectos que se consideraba que podían mejorarse

Nota. Elaboración propia.

4.3. Participantes

En esta investigación se diferencian dos grupos principales, que corresponden a dos clases de primero de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí. El primero de ellos, 1ºA, realizó la Unidad Didáctica (UD) que pretende buscar la sensibilización hacia las personas con discapacidad (grupo experimental) y el segundo, 1ºB, únicamente realizó los cuestionarios de la misma forma que el grupo citado anteriormente, pero no llevó a cabo la UD citada (grupo control).

El grupo experimental se compone de 24 alumnos y alumnas de la clase de 1ºA de Educación Primaria del colegio Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí. Dentro de este grupo se encuentran 12 alumnas de género femenino y 12 alumnos de género masculino. Cabe destacar que dentro del grupo de intervención hay dos hermanas gemelas y dos hermanos mellizos. Normalmente no puede haber hermanos en una misma clase, según la política del centro, pero se ha procedido a este agrupamiento para que, ante la posibilidad de existencia de contagios por el covid-19, tenga el menor impacto posible.

Además, también es notorio que más de la mitad del estudiantado es del mes de diciembre. No obstante, ninguno de ellos tiene Necesidades Educativas Especiales (NEE). Como característica general del grupo, se alude a que llevan conviviendo, en su mayoría, desde hace muchos años, ya que la clase se ha mantenido, casi intacta, desde la Educación Infantil. Este motivo explica que el nivel de cohesión grupal sea elevado.

Paralelamente, el grupo control, es decir 1ºB, se compone de 25 estudiantes de los cuales hay 12 niñas y 13 niños. En este grupo también hay dos hermanos gemelos, uno de los cuales sí que precisa NEE y, semanalmente, acude a clases de refuerzo en el propio centro, recibiendo así una atención más personalizada.

4.4. Instrumento de medida

Si bien es cierto que existen numerosos test para medir la sensibilización hacia la discapacidad, no son tan abundantes aquellos que se centran de forma específica en el ámbito educativo, y muchos menos los que se focalizan en la Educación Primaria. Para llevar a cabo el proyecto que se muestra en este trabajo se ha tomado como referencia el cuestionario AISDPE (Reina, Hutzler, Íñiguez y Moreno, 2016). Dicho cuestionario, en primer lugar, busca conocer si la persona encuestada tiene algún tipo de contacto, de forma directa o indirecta, con personas con discapacidad. Posteriormente, se formula una situación hipotética en la que un o una discente con discapacidad entra a formar parte de la clase y realizan en él o ella las clases de Educación Física. Ante esta situación, se plantean una serie de ítems, cuya respuesta consta de una escala tipo Likert de 6 posibilidades, en la que el 1 supone estar totalmente en desacuerdo y el 6 totalmente de acuerdo. Dentro de las preguntas o situaciones planteadas se diferencian tres bloques, que tratan, respectivamente, sobre: las creencias conductuales (5 preguntas), creencias subjetivas (5 preguntas) y creencias de control (7 preguntas). Dicho cuestionario es anónimo, y lo único que se indica es el grupo al que se pertenece, la fecha de nacimiento y su género. Para poder ver con más detalle el cuestionario citado se puede ver en el Apéndice A.

No obstante, como los y las participantes de este estudio están en una etapa de aprendizaje a la lecto-escritura, se consideraba que realizar este mismo cuestionario de una forma estricta sería muy dificultoso y que, probablemente, esto repercutiría en la

fiabilidad de los propios resultados. En el Apéndice B se muestra la adaptación realizada en la que se suprime mucha información, pues mucha de ella es explicada por el investigador y otra se ha modificado para ajustarse a las características de los participantes. A través de este cuestionario se consigue una información cuantitativa sobre la sensibilización del alumnado de 1ºA de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí.

Paralelamente, para la obtención de información a través de herramientas cualitativas se barajó la posibilidad de hacer entrevistas grabadas con los participantes, o incluso que redactaran una breve reflexión de cómo se sentían después de la intervención en cuanto a su pensamiento sobre las personas con discapacidad. Sin embargo, para facilitarles el proceso, se optó por configurar una plantilla en la que debían seleccionar tres palabras, de doce que se ofrecían, en las que consideraban que se asociaban a las personas con discapacidad. En este contexto, seis de las palabras ofrecidas tenían una connotación positiva y otras 6 una connotación negativa. Posteriormente, debían identificar qué tipo de emociones representaba el hecho de interactuar con personas con discapacidad. Para ello se recurrió a una parrilla en la que se ofrecían un gran abanico de emoticonos con diferentes emociones y, nuevamente, tenían que elegir las tres con las que más se identificaban. Toda esta información se puede encontrar en el Apéndice C.

A través de la modificación del cuestionario AISDPE y de los dos ejercicios que se proponen para obtener información más subjetiva del alumnado han servido para recoger la información más relevante que se pretendía analizar en este estudio.

Además, con el objetivo de enriquecer más la interpretación de los datos, y que estos sean más significativos, se han complementado con todo aquello que se ha atisbado a través de la observación participante, contemplando las reflexiones realizadas por los propios alumnos y alumnas, su nivel de participación, si han estado receptivos y todos aquellos comentarios u observaciones que se han considerado relevantes.

4.5. Procedimiento

Para abordar esta investigación se ha aprovechado el periodo de prácticas universitarias del Grado en Magisterio en Educación Primaria, que consta de 320 horas en un centro escolar. Durante este periodo de prácticas, se acordó con el docente de Educación Física del colegio el poder llevar a cabo una unidad didáctica que buscara la sensibilización hacia las personas con discapacidad a través de juegos. Cabe decir que el docente del centro accedió sin problemas y facilitó los medios necesarios para que estas sesiones se pudieran llevar a cabo.

Previamente a la realización de las sesiones prácticas, se realizó en el aula el cuestionario elaborado para hacer tanto el análisis cuantitativo, a través de una adaptación del cuestionario AISDPE, como el cualitativo, mostrados en los Apéndices B y C. Tras la realización de las sesiones que componen la citada unidad didáctica se volvió a repetir el procedimiento de contestar a los mismos cuestionarios. Este procedimiento se llevó a cabo tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Cabe decir que, junto a la información que se ha podido extraer a partir de dichos cuestionarios, el investigador anotó aquellos aspectos más significativos que acontecieron durante las sesiones, así como los testimonios de los participantes en la intervención, tanto a partir de los comentarios que expresaron de forma espontánea, como preguntas generales sobre si les gustó la temática y realización de las sesiones. Se considera que la información más relevante para llevar a cabo una buena interpretación de los datos será la cualitativa, especialmente la obtenida a través de la metodología de observación participante.

Dado que el objetivo de este estudio es entender los cambios de actitudes, si bien la información obtenida con herramientas cuantitativas puede ser interesante, los medios cualitativos aportarán matices que dejarán constancia si dicho cambio de actitud realmente se ha producido.

4.6. Análisis estadístico

A la hora de proceder en el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS. El principal objetivo que se pretendía con dicho análisis era comprobar la existencia de cambios en las actitudes de los participantes de este estudio entre el momento anterior y el posterior a la realización de las sesiones de Educación Física propuestas.

Por un lado, se ha empleado una Prueba T para muestras independientes, teniendo en cuenta el género y los valores obtenidos en el cuestionario AISDPE adaptado para los alumnos de primero de Educación Primaria. Asimismo, se ha hecho uso de una Prueba T para muestras independientes en base a los valores obtenidos en los cuatro posibles tipos de contacto que el alumnado puede tener con las personas con discapacidad: tener un o una familiar con discapacidad, haber tenido algún o alguna compañero/a con discapacidad, participar en alguna actividad junto a una persona con discapacidad o no tener ningún tipo de relación con personas con discapacidad.

Finalmente, se ha realizado una Prueba T para muestras relacionadas, comparando los valores obtenidos antes y después de la intervención de todo el grupo que ha participado, es decir, el estudiantado de primero de Educación Primaria del colegio Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí. Cabe destacar que se ha considerado como estadísticamente significativo cuando el valor de $p \leq 0,05$.

4.7. Programa de intervención

Para alcanzar la sensibilización del alumnado de primero de Educación Primaria del colegio Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí se propone una unidad didáctica en la que se pretende mostrar que las personas con discapacidad también pueden ser partícipes en todo tipo de juegos cuando se hacen ciertas modificaciones. A continuación, se muestra la estructura de la unidad didáctica presentada y realizada por el grupo experimental. Cabe recordar que, tanto antes como después de la realización de las sesiones que en este apartado se presentan, tanto el grupo control como el grupo experimental realizó dos cuestionarios empleando herramientas cuantitativas y cualitativas, reforzadas con la valoración por parte del investigador a través de la observación participante.

Para abordar de la forma más completa posible la información que atañe al programa de intervención se alude tanto a aspectos formales y legislativos y, por otro lado, el contenido de cada una de las sesiones.

En este apartado se muestra la información que hace referencia al contenido curricular de la unidad didáctica presentada en este trabajo y que lleva por título: “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*”. En un primer momento, en la Tabla 2, se muestran los diferentes apartados referentes al currículo de la Educación Física, rescatados del Decreto 108/2014.

Tabla 2.

Contenido curricular de la unidad didáctica "Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos".

Título de la unidad: Divirtiéndonos con el juego inclusivo			Materia: Educación Física	Curso: 1º Primaria
OGE	Contenidos	Actividades	Criterio de Evaluación	Objetivos específicos
k) m)	Participación en juegos simbólicos o imaginativos (p. ej. juegos náufragos o piratas), cooperativos (p. ej. el enredo o las sillas musicales cooperativas), sensoriales (p. ej. "color, color, etc.", la gallinita ciega o el espejo), de ritmo (p. ej. canciones, danzas o coreografías sencillas como el corro de la patata) y de pautas básicas (p. ej. "pilla, pilla").	1- Todos y todas podemos jugar. 2- Más allá de lo que vemos. 3- Mi físico no me limita. 4- Mimícame que no te escucho. 5- Somos un equipo.	1ºEF.BL5.2 Participar, siguiendo pautas, en juegos simbólicos, cooperativos, sensoriales y de ritmo experimentando con diferentes posibilidades.	✓ Que el alumnado participe de forma activa en juegos que involucran diferentes capacidades. ✓ Conseguir la sensibilización hacia la diversidad funcional a través del juego.
Competencias			Indicador de logro 1ºEF.BL5.2.1 Participa activamente en los juegos sensoriales (color, color...), simbólicos (náufrago, piratas...), cooperativos (sillas musicales cooperativas...), de ritmo (coreografías sencillas...) y de pautas básicas (pilla-pilla...) siguiendo las pautas y normas establecidas.	
✓ CSC ✓ CAA				

Notas. OGE: Objetivo General de Etapa; CSC: Competencia Social y Cívica; CAA: Competencia de Aprender a Aprender. Elaboración propia.

A continuación, se detallan de forma explícita los objetivos generales de etapa que se persiguen con esta unidad didáctica:

- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Paralelamente, en las siguientes páginas se desarrollan las sesiones que componen dicha unidad didáctica. Concretamente, se diferencian cinco sesiones en la que la primera está destinada al conocimiento del grado de sensibilización hacia la diversidad funcional a través de un test y a introducir los términos más importantes dentro del objetivo que se persigue: sensibilizar al alumnado y que sean conscientes de lo que son capaces de hacer las personas con discapacidad. Asimismo, el resto de sesiones se componen de una serie de juegos que pretenden abordar los diferentes tipos de discapacidad para que, de esta forma, utilizando el juego como recurso, el alumnado pueda aprender más sobre esta realidad humana social de un modo lúdico. Para finalizar la unidad didáctica propuesta, los y las alumnas visualizan un vídeo acerca de la inclusión y, posteriormente, realizarán de nuevo el test inicial que será analizado para observar si ha existido un cambio de actitud. No obstante, la información recogida a través de medios cualitativos, tanto a través del cuestionario (ver Apéndice C) como las anotaciones realizadas por el investigador al finalizar las sesiones, se consideran mucho más relevantes a la hora de analizar el cambio de actitudes frente a la discapacidad.

Tras esta presentación, en las siguientes páginas aparecen las sesiones que conforman la unidad didáctica *“Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos”* de una forma detallada. Cabe decir que siempre se busca una reflexión inicial y final para que el alumnado vaya más allá del disfrute con los juegos realizados. Para realizar estas sesiones se han tomado como referencia diferentes libros (Asún, 2017; Gómez, 2020; Mercedes Ríos, 2017; Sanz y Reina, 2012).

Tabla 3.

Sesión 1 de la unidad didáctica "Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos".

SESIÓN 1: TODOS Y TODAS PODEMOS JUGAR (TOMA DE CONTACTO)	
Objetivo de la sesión: conocer el grado de sensibilización del alumnado e introducir los términos “discapacidad” e “inclusión” a través de reflexiones sobre los juegos realizados.	Material necesario: 12 conos para delimitar el campo, 1 pañuelo y 24 antifaces.
Realización del cuestionario inicial: sin dar ninguna información previa sobre el tema que nos atañe, los niños y niñas deberán realizar el cuestionario creado para medir la sensibilización hacia la discapacidad.	
Movimiento animal: este juego se trata básicamente en que habrá 6 alumnos o alumnas que tengan el rol de pillar a los demás y el resto de estudiantes buscará no ser pillado. Los que pillan se deben mover representando a cualquier animal que les guste, pero que se desplace con cuatro apoyos (perro, gato, tigre...) y los que son pillados representarán a algún animal que se desplace con dos apoyos (mono, canguro, avestruz...). En el momento que algún alumno/a sea pillado, pasará a pillar a los que quedan representando al mismo animal que representa la persona que les ha pillado.	
Reflexión: cada persona presenta características únicas que les hace diferenciarse de los demás, y cada uno tiene la capacidad de hacer cosas diferentes. Desplazarse diferente no significa ser mejor o peor, ya que cada animal tiene una forma de desplazarse distinta, pero, al fin y al cabo, todos son animales.	
Representa tu película favorita: se divide a la clase en cuatro grupos de seis personas y a cada uno de ellos se le da una frase encriptada a base de símbolos. A su vez, se les entrega un listado con los símbolos y sus significados. Deberán trabajar en equipo para descifrar el mensaje. Dicho mensaje les dirá que vayan a buscar una tarjeta que estará escondida en un lugar del patio del colegio. Cuando consigan encontrar su tarjeta deberán ayudar al resto de grupos que todavía no la han encontrado.	
Reflexión: hay personas con discapacidad intelectual que les cuesta más llevar a cabo ciertas tareas. Es muy importante que el resto de compañeros y compañeras le ayuden y le incluyan en el grupo. En esta tarea ha costado mucho comprender el mensaje, pero con la ayuda de los compañeros y de guías que ayudan a interpretar los significados se ha podido alcanzar el objetivo.	
El pañuelo: se dividirá la clase ahora en dos equipos y, dentro de cada equipo, formarán parejas. A cada una de ellas se les asignará un número, que tendrá que salir sin correr, para evitar riesgos, a por un pañuelo que tendrá el profesor en la mano. Para ello, todo el alumnado irá con los ojos vendados con un antifaz, y cuando se diga un número saldrá la pareja que le corresponda, mientras el resto se podrá quitar el antifaz y guiar a los compañeros de su equipo.	
Reflexión: hay personas que no pueden ver, pero aun así pueden participar en juegos populares y disfrutar con todos. Para divertirse con ellos simplemente deberemos ayudarles un poco más y saber qué es lo que ellos sienten.	
Coloquio final:	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué has aprendido en la clase de hoy? - Aclaración de términos “discapacidad” e “inclusión”. - ¿Conoces a alguien que presente algún tipo de discapacidad? Cuenta tu experiencia. 	

Tabla 4.

Sesión 2 de la unidad didáctica "Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos".


SESIÓN 2: MÁS ALLÁ DE LO QUE VEMOS (DISCAPACIDAD VISUAL)	
Objetivo de la sesión: experimentar lo que supone llevar a cabo actividades sin poder ver para sensibilizarse hacia la discapacidad visual.	Material necesario: 1 balón de balonmano, 1 cono, 1 aro, 1 cinta, 1 pelota de tenis, 1 raqueta, 1 balón de baloncesto y 1 volante de bádminton.
Reflexión inicial: se llevará a cabo un pequeño debate en el que el alumnado exponga qué creen que sentirían si no tuvieran la posibilidad de ver y qué les supondría este hecho (actividades en su día a día, cómo se sentirían, cómo sería jugar con los amigos...)	
<p>Desplazamientos múltiples: a cada alumno/a se le entregará un antifaz y se pondrán por parejas. Un miembro de cada pareja se pondrá el antifaz y el otro tendrá la función de guía. Ante esta situación se propondrá una serie de desplazamientos, en el que el discente con antifaz deberá llevar a cabo y el guía le dará indicaciones, pero sin poder tocarlo. Los desplazamientos serán los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caminar libremente sin chocar con otros compañeros/as. - Desplazarse de forma lateral. - Caminar poniendo el talón de un pie en la punta del otro (equilibrio). - Hacer un pequeño trote. - Añadir pequeños saltos (con los pies juntos, a la pata coja...) 	
	
Buscando a mi pareja: en las mismas parejas de la actividad anterior, cada uno se situará a una parte del espacio en el que se llevará a cabo la actividad. Ahora, todos se tapan los ojos con el antifaz y, a la señal del profesor, deberán encontrar cada uno a su pareja. Para ello, será importante hablar para poder indicar al compañero/a donde se encuentran, pero será importante no gritar y mantener cierto orden para no confundirse con el resto de discentes y poder conseguir su objetivo.	
Adivina qué es: para esta actividad únicamente 8 alumnos/as se pondrán el antifaz. Se sacarán diversos materiales (un balón de balonmano, un cono, un aro, una cinta, una pelota de tenis, una raqueta, un balón de baloncesto y un volante de bádminton) que estarán situados por el espacio de forma aleatoria y el alumnado que tiene los ojos vendados deberá, en primer lugar, buscar cada uno un objeto y, posteriormente, adivinar de qué objeto se trata. El resto de alumnos/as les ayudarán a encontrar los objetos y podrán decir pistas si no saben de qué objeto se trata.	
<p>Coloquio final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te sentías cuando tenías los ojos vendados? - ¿Cuál ha sido el momento más difícil para ti? - ¿Te ha sido fácil ayudar a los demás cuando hacías de guía? ¿Crees que es importante el rol de guía? 	

Tabla 5.

Sesión 3 de la unidad didáctica "Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos".

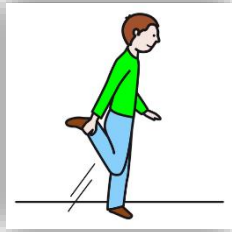
SESIÓN 3: MI FÍSICO NO ME LIMITA (DISCAPACIDAD FÍSICA)	
Objetivo de la sesión: vivenciar la dificultad que supone realizar tareas sin alguno de nuestros miembros y conocer las posibilidades de las personas con discapacidad física.	Material necesario: 12 balones de goma-espuma, 8 conos y 24 pañuelos/cintas.
Reflexión inicial: se pedirá al alumnado que explique si alguna vez han tenido algún tipo de lesión (esguince, contusión, corte...) que les hacía difícil llevar a cabo sus actividades cotidianas. Explicarán, de este modo, que actividades que nos parecen muy simples se convertían en un verdadero reto.	
A la caza del lobo: toda la clase, excepto 6 alumnos/as, se pondrán sentados en el suelo formando un pasillo, con un balón de goma-espuma por cada dos compañeros/as. Los discentes que no están sentados deberán pasar por el pasillo que han formado sus compañeros/as, intentando que no les golpeen con el balón, de modo que tendrán que pasar rápido y esquivando los balonazos. Los que lanzan los balones no podrán levantarse en ningún momento. Se harán varias rondas cambiando los roles.	
Carrera de relevos: se formarán cuatro equipos con, aproximadamente, el mismo número de alumnos/as. Cada equipo se pondrá en fila y el primero/a de ellos tendrá un balón de goma-espuma. Desde esta situación, deberán ir a la pata coja hasta un cono y volver. Cuando completen el recorrido deberán pasar el balón al siguiente miembro del equipo, hasta que todos y todas lo hayan hecho. Se recalcará que, más que una carrera, se trata de no apoyar una pierna en todo el recorrido.	
Cazador de pañuelos: se entregará un pañuelo/cinta a cada alumno/a, que se lo pondrá en la parte posterior del pantalón, a modo de "cola". A la señal del docente, deberán coger las "colas" de los demás sin que le quiten la suya. En caso de coger alguna "cola" se la pondrán junto a la que ya tienen y, tanto el alumno/a que ha pillado como el que ha sido pillado siguen jugando. Durante todo el juego únicamente podrán usar una mano, tanto para pillar a los demás como para ponerse las nuevas "colas".	
Coloquio final: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cambia mucho de tirar la pelota sentado a hacerlo de pie? ¿Cómo ha sido ir a recoger el balón sin poder levantarse? - ¿Qué es lo que más te ha costado? ¿Has podido valorar la facilidad con la que puedes hacer tantas cosas sin problemas durante tu día a día? - ¿Te han parecido divertidos los juegos? ¿Te gustaría jugar con algún niño/a con discapacidad? 	

Tabla 6.

Sesión 4 de la unidad didáctica "Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos".


SESIÓN 4: MIMÍCAME QUE NO TE ESCUCHO (DISCAPACIDAD AUDITIVA)	
Objetivo de la sesión: experimentar la sensación de recibir la información sin recurrir a las palabras y tratar de expresar lo que pretenden sin hablar.	Material necesario: Carteles con las palabras y frases utilizadas en la sesión.
<p>Reflexión inicial: para empezar, se reflexionará sobre la importancia del lenguaje no verbal y cómo nos ayuda en nuestro día a día: comunicarnos con nuestros abuelos/as o personas mayores que han perdido oído, reforzar el mensaje que queremos dar, aprender cosas nuevas... Se insistirá en la premisa de que durante toda esta sesión los alumnos/as no podrán hablar en ningún momento.</p>	
<p>Adivina qué escribo: toda la clase estará sentada en semicírculo y se elegirán 8 voluntarios/as. A éstos se les dirá una palabra y deberán representarla con su cuerpo, de tal forma que el resto de alumnos/as adivinen la palabra representada. Las palabras dadas serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casa/ Gato/ Hola/ Vida/ Dedo 	
	
<p>Sesión de fotos: Se formarán equipos de 8 personas (los mismos que han colaborado en la actividad anterior) y 7 de cada grupo adoptarán una posición, como si les fueran a echar una foto. El alumno/a que no participa se mantendrá viendo la postura de sus compañeros/as durante 15 segundos y, tras hacerlo, se girará durante otros 15 segundos. Durante este periodo de tiempo deberán hacer 3 cambios los miembros del grupo que están en la posición estática y el alumno/a que se ha girado deberá averiguar cuáles han sido los cambios.</p>	
<p>El teléfono mímico: En los mismos grupos se dispondrán en fila y el profesor le indicará una frase al primero/a de cada equipo en voz baja. Dicho alumno/a deberá pasar el mensaje al resto de compañeros/as, pero no podrá hablar, únicamente lo podrá hacer con gestos a través de su cuerpo. Cuando el mensaje llegue al último/a de la fila deberá decir el mensaje y se comprobará si ha llegado correctamente. Las frases serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando me despierto estoy muy contento - Estaba paseando y vi a un perro muy grande - Mientras comía me pegaron un susto 	
<p>Coloquio final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te ha costado mucho no hablar? ¿Cómo te sentías? - ¿Crees que es más importante hablar o escuchar? - ¿Cómo podríamos ayudar si viniera algún compañero/a que no pudiera escucharnos? ¿Cómo nos comunicaríamos con él/ella? 	

Tabla 7.

Sesión 5 de la unidad didáctica "Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos".

SESIÓN 5: SOMOS UN EQUIPO (DISCAPACIDAD INTELECTUAL)	
Objetivo de la sesión: concienciarse sobre lo importante que es colaborar en equipo, especialmente ayudando a aquellos compañeros/as que les cuesta más y comprobar si se ha logrado la sensibilización hacia la inclusión y la discapacidad a través de estas sesiones.	Material necesario: 8 colchonetas pequeñas, 4 colchonetas grandes, 4 cuerdas largas, 14 conos, 12 pelotas y 8 picas.
Reflexión inicial: los alumnos/as explicarán si alguna vez se han sentido rechazados/as o poco valorados/as. En este contexto, explicará cómo actuaron los/las demás para que se sintieran de ese modo y cómo les habría gustado que actuaran. Al final se recalcará la importancia de ir siempre en grupo y estar unidos/as.	
Cruzando el océano: se formarán grupos de 5-6 personas y a cada uno de los grupos se les entregará 2 colchonetas pequeñas. Se pedirá que todos los miembros del equipo estén sobre las colchonetas y deberán ir desde línea del campo de balonmano a otra sin poder pisar el suelo, únicamente podrán desplazarse encima de las colchonetas. Para ello tendrán que agruparse y colaborar en equipo. No se tratará de una carrera, únicamente de conseguir el objetivo juntos/as.	
Paseo del rey: en los mismos equipos de la actividad anterior, ahora se le entregará una colchoneta grande a cada grupo. Únicamente un miembro del grupo estará sobre la colchoneta y el resto se encargará de transportarlo/a de una zona a otra, indicada por el profesor. Será importante que todos/as se coordinen y colaboren para conseguir su objetivo. Cuando lo hayan completado, volverán a la zona de origen, pero cambiando roles, es decir, ahora llevarán a otra persona sobre la colchoneta.	
Esquivando las minas: siguiendo en los mismos equipos, se dispondrán en fila, mirando unos/as hacia delante y otros/as hacia detrás de forma intercalada y unidos/as entre ellos/as con unas cuerdas largas. Desde esta posición, deberán completar un recorrido en el que habrá una serie de obstáculos (conos, picas y pelotas), esquivándolos todos ellos hasta llegar a la zona indicada por el docente. Para conseguirlo se instará que colaboren y se asignen roles en función de la posición en la que se encuentran, pero teniendo en cuenta que la aportación de todos ellos/as es necesaria para conseguir el objetivo.	
Coloquio final:	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Te ha gustado colaborar con los demás? - ¿Te has sentido aceptado en tu grupo? - Si ha habido algún conflicto ¿cómo lo habéis resuelto? - ¿Crees que todos los niños y niñas tienen derecho a jugar y pasarlo bien contigo? 	
Realización del cuestionario final: Para terminar esta unidad didáctica se llevarán a cabo dos actividades finales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Visualización del cortometraje "Cuerdas": https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw • Volver a contestar al cuestionario elaborado sobre la actitud y grado de sensibilización hacia la diversidad funcional. 	

V. RESULTADOS

5. Resultados

Después de haber llevado a cabo los cuestionarios tanto en el grupo control (GC) como en el grupo experimental (GE), realizados antes y después de aplicar la unidad didáctica (UD) “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*”, se han analizado sus resultados a través del programa estadístico SPSS.

En este contexto, cabe diferenciar entre dos test: el cuestionario AISDPE y el cuestionario de PERCEPCIÓN sobre las personas con discapacidad. El primero de ellos (ver Apéndice B), como se explica en el apartado de metodología, es una adaptación del cuestionario original (ver Apéndice A), para facilitar su ejecución y adaptarlo al nivel de los alumnos y alumnas que participan en esta investigación. Por su parte, el segundo cuestionario hace referencia a una dimensión más subjetiva en el que el alumnado indica a través de una serie de adjetivos dados, su percepción sobre las personas con discapacidad (ver Apéndice C).

Respecto a la estructura de sendos cuestionarios, la adaptación del AISDPE está formada por 6 enunciados, de los cuales se presentan tres posibles respuestas, representadas en forma de emoticonos, que como se muestra en el propio documento (Apéndice B), suponen el grado de conformidad con cada una de las situaciones planteadas. Todas las frases enunciadas en este cuestionario se referían al grado de inclusión ante la supuesta llegada a su clase de dos personas con discapacidad. El alumno/a que realiza el cuestionario puede: no estar de acuerdo (equivalente a un punto), mostrarse indiferente (equivalente a dos puntos) o estar de acuerdo (equivalente a tres puntos). El resultado total obtenido en dicho cuestionario será, entonces, la suma de todas las puntuaciones obtenidas, por lo que el menor resultado posible será 6 (si se obtiene un punto en cada uno de los enunciados) y el máximo 18 (si se obtiene tres puntos en cada uno de los enunciados).

Paralelamente, el cuestionario sobre la PERCEPCIÓN hacia las personas con discapacidad está configurada por doce adjetivos, de los cuales seis presentan una connotación positiva o neutra, y los otros seis una connotación negativa (Apéndice C). Los niños/as únicamente podían escoger tres adjetivos que representaran a las personas con discapacidad. En este contexto, cada adjetivo seleccionado con una connotación

positiva o neutra sumaba un punto, mientras que, si el adjetivo seleccionado presenta una connotación negativa, simplemente, no sumaba nada. De este modo, la mínima puntuación que se podía obtener era 0 (al no señalar ningún adjetivo con connotación positiva o neutra) y la máxima 3 (si todos los adjetivos que se podían señalar eran positivos o neutros). Asimismo, en este cuestionario también tenían que seleccionar tres emoticonos que evocaran sus emociones frente a las personas con discapacidad, aunque para este apartado no se ha realizado ninguna valoración numérica (por lo que no se contempla dentro del análisis estadístico), pero sirve para aportar más información que ayude a interpretar mejor los resultados.

Pese a que en este apartado únicamente se muestren los resultados obtenidos a través de los dos cuestionarios citados, cabe decir que las anotaciones que ha tomado el investigador al finalizar las sesiones sobre los aspectos más relevantes observados en los participantes cobran más importancia para poder confirmar si, realmente, se ha producido una sensibilización y un cambio de actitud frente a las personas con discapacidad.

En las siguientes tablas se muestran los datos más significativos del análisis estadístico, compuesto por tres variables nominales (clase a la que pertenecen los alumnos/as, género y el contacto directo previo con personas con discapacidad) y cuatro variables que presentan una medida de escala (puntuación en los cuestionarios AISDPE y de PERCEPCIÓN antes y después de llevar a cabo la UD).

Tabla 8.

Distribución de los participantes en función a la clase que pertenecen, el género y el contacto directo previo con personas con discapacidad.

Contacto directo previo		Género		Total	
		Masculino	Femenino		
Ningún tipo de relación	Clase	1ºA	6	8	14
		1ºB	8	8	16
	Total	14	16	30	
Algún tipo de contacto directo previo	Clase	1ºA	6	4	10
		1ºB	5	4	9
	Total	11	8	19	
Total	Clase	1ºA	12	12	24
		1ºB	13	12	25
	Total	25	24	49	

Notas. 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control).

La clase de 1ºA (GE) está conformada por 24 estudiantes, de los cuales 12 son de género masculino y 12 de género femenino. A su vez, 14 de los estudiantes del GE no ha tenido ningún tipo de relación previa con personas con discapacidad (6 chicos y 8 chicas) y 10 sí que lo han tenido (6 chicos y 4 chicas). Paralelamente, la clase de 1ºB (GC) está conformada por 25 estudiantes, de los cuales 13 son de género masculino y 12 de género femenino. En este contexto, 16 de los estudiantes del GC no ha tenido ningún tipo de relación previa con personas con discapacidad (8 chicos y 8 chicas) y 9 sí que lo han tenido (5 chicos y 4 chicas). Con todo ello, vemos que la muestra está conformada por 49 alumnos (25 chicos y 24 chicas) del primer curso de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemés, de los cuales 30 no han tenido ningún tipo de contacto directo previo con personas con discapacidad y 19 sí que lo han tenido.

Tabla 9.

Puntuación media AISDPEpre en función de la clase.

	Clase	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
AISDPEpre	1ºA	24	15,79	2,377	,485
	1ºB	25	14,56	2,103	,421

Notas. AISDPEpre: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 9 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario AISDPE que realizaron antes de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en el GE fue de 15,79 y la puntuación media del GC fue de 14,56. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 10, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 10.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario AISDPEpre en función de clase.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
AISDPEpre	Se asumen varianzas iguales	,065	,799	1,923	47	,061	1,232	,641	-,057	2,520
	No se asumen varianzas iguales			1,918	45,781	,061	1,232	,642	-,061	2,524

Notas. AISDPEpre: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 10, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre el GE y el GC. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que ambas clases presentan unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 11.

Puntuación media AISDPEpost en función de la clase.

	Clase	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
AISDPEpost	1ºA	24	16,58	1,613	,329
	1ºB	25	14,64	1,977	,395

Notas. AISDPEpost: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 11 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario AISDPE que realizaron después de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en el GE fue de 16,58 y la puntuación media del GC fue de 14,64. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 12, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 12.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario AISDPEpost en función de clase.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
AISDPEpost	Se asumen varianzas iguales	,879	,353	3,762	47	,000	1,943	,517	,904	2,983
	No se asumen varianzas iguales			3,777	45,832	,000	1,943	,514	,908	2,979

Notas. AISDPEpost: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 12, se observa que $p < 0,05$, se puede afirmar que sí existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre el GE y el GC. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que la realización de las sesiones propuestas en la asignatura de Educación Física ha servido para promover el cambio de actitudes en los alumnos y alumnas que las han cursado.

Tabla 13.

Puntuación media AISDPEpre en función del género.

	Género	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
AISDPEpre	Masculino	25	15,08	2,178	,436
	Femenino	24	15,25	2,472	,505

Notas. AISDPEpre: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 13 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario AISDPE que realizaron antes de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en los alumnos de género masculino fue de 15,08 y la puntuación media de las alumnas de género femenino fue de 15,25. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 14, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 14.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario AISDPEpre en función del género.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
AISDPEpre	Se asumen varianzas iguales	,695	,409	-,256	47	,799	-,170	,665	-1,507	1,167
	No se asumen varianzas iguales			-,255	45,722	,800	-,170	,667	-1,512	1,172

Notas. AISDPEpre: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 14, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos de género masculino y las alumnas de género femenino. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 15.

Puntuación media AISDPEpost en función del género.

	Género	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
AISDPEpost	Masculino	25	15,32	2,212	,442
	Femenino	24	15,88	1,849	,377

Notas. AISDPEpost: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 15 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario AISDPE que realizaron después de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en los alumnos de género masculino fue de 15,32 y la puntuación media de las alumnas de género femenino fue de 15,88. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 16, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 16.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario AISDPEpost en función del género.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
AISDPEpost	Se asumen varianzas iguales	2,056	,158	-,951	47	,347	-,555	,584	-1,729	,619
	No se asumen varianzas iguales			-,954	46,142	,345	-,555	,582	-1,725	,615

Notas. AISDPEpost: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 16, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos de género masculino y las alumnas de género femenino. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 17.

Puntuación media AISDPEpre en función del contacto directo previo con personas con discapacidad.

	Contacto directo previo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
AISDPEpre	Ningún tipo de relación	30	15,57	2,285	,417
	Algún tipo de contacto directo previo	19	14,53	2,245	,515

Notas. AISDPEpre: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 17 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario AISDPE que realizaron antes de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” del alumnado que tuvo contacto directo previo con personas con discapacidad fue de 15,57 y la puntuación media del alumnado que no tuvo contacto directo previo con personas con discapacidad fue de 14,53. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 18, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 18.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario AISDPEpre en función del contacto directo previo con personas con discapacidad.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
AISDPEpre	Se asumen varianzas iguales	,002	,963	1,563	47	,125	1,040	,665	-,298	2,379
	No se asumen varianzas iguales			1,570	38,952	,125	1,040	,663	-,300	2,381

Notas. AISDPEpre: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 18, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos/as que han tenido contacto directo previo con personas con discapacidad y los que no han tenido dicho contacto. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 19.

Puntuación media AISDPEpost en función del contacto directo previo con personas con discapacidad.

	Contacto directo previo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
AISDPEpost	Ningún tipo de relación	30	15,77	1,977	,361
	Algún tipo de contacto directo previo	19	15,32	2,162	,496

Notas. AISDPEpost: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 19 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario AISDPE que realizaron después de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” del alumnado que tuvo contacto directo previo con personas con discapacidad fue de 15,77 y la puntuación media del alumnado que no tuvo contacto directo previo con personas con discapacidad fue de 15,32. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 20, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 20.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario AISDPEpost en función del contacto directo previo con personas con discapacidad.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
AISDPEpost	Se asumen varianzas iguales	,118	,733	,750	47	,457	,451	,601	-,758	1,660
	No se asumen varianzas iguales			,735	35,877	,467	,451	,613	-,793	1,695

Notas. AISDPEppst: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 20, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos/as que han tenido contacto directo previo con personas con discapacidad y los que no han tenido dicho contacto. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 21.

Puntuación media PERCEPCIÓNpre en función de la clase.

	Clase	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PERCEPCIÓNpre	1ºA	24	2,50	,834	,170
	1ºB	25	2,32	,748	,150

Notas. PERCEPCIÓNpre: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 21 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN que realizaron antes de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en el GE fue de 2,50 y la puntuación media del GC fue de 2,32. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 22, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 22.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario PERCEPCIÓNpre en función de la clase.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PERCEPCIÓNpre	Se asumen varianzas iguales	,014	,908	,796	47	,430	,180	,226	-,275	,635
	No se asumen varianzas iguales			,794	45,973	,431	,180	,227	-,276	,636

Notas. PERCEPCIÓNpre: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 22, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos/as que pertenecen al GE y los que pertenecen al GC. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 23.

Puntuación media PERCEPCIÓNpost en función de la clase.

	Clase	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PERCEPCIÓNpost	1ºA	24	2,67	,482	,098
	1ºB	25	2,32	,627	,125

Notas. PERCEPCIÓNpost: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algesesí (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algesesí (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 23 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN que realizaron después de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en el GE fue de 2,67 y la puntuación media del GC fue de 2,32. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 24, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 24.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario PERCEPCIÓN_{post} en función de la clase.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PERCEPCIÓN _{post}	Se asumen varianzas iguales	2,165	,148	2,164	47	,036	,347	,160	,024	,669
	No se asumen varianzas iguales			2,175	44,870	,035	,347	,159	,026	,668

Notas. PERCEPCIÓN_{post}: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 24, se observa que $p < 0,05$, se puede afirmar que sí existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos/as que pertenecen al GE y los que pertenecen al GC. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que haber cursado las sesiones propuestas ha servido para producir un cambio en la percepción de los niños y niñas hacia las personas con discapacidad.

Tabla 25.

Puntuación media PERCEPCIÓNpre en función del género.

	Género	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PERCEPCIÓNpre	Masculino	25	2,48	,823	,165
	Femenino	24	2,33	,761	,155

Notas. PERCEPCIÓNpre: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 25 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN que realizaron antes de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en los alumnos de género masculino fue de 2,48 y la puntuación media de las alumnas de género femenino fue de 2,33. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 26, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 26.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario PERCEPCIÓNpre en función del género.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PERCEPCIÓNpre	Se asumen varianzas iguales	,000	,993	,647	47	,521	,147	,227	-,309	,603
	No se asumen varianzas iguales			,648	46,941	,520	,147	,226	-,309	,602

Notas. PERCEPCIÓNpre: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 26, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos de género masculino y las alumnas de género femenino. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 27.

Puntuación media PERCEPCIÓNpost en función del género.

	Género	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PERCEPCIÓNpost	Masculino	25	2,44	,583	,117
	Femenino	24	2,54	,588	,120

Notas. PERCEPCIÓNpost: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 27 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN que realizaron después de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en los alumnos de género masculino fue de 2,44 y la puntuación media de las alumnas de género femenino fue de 2,54. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 28, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 28.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario PERCEPCIÓNpost en función del género.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PERCEPCIÓNpost	Se asumen varianzas iguales	,002	,962	-,607	47	,546	-,102	,167	-,438	,235
	No se asumen varianzas iguales			-,607	46,881	,547	-,102	,167	-,438	,235

Notas. PERCEPCIÓNpost: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 28, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos de género masculino y las alumnas de género femenino. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 29.

Puntuación media PERCEPCIÓNpre en función del contacto directo previo con personas con discapacidad.

	Contacto directo previo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PERCEPCIÓNpre	Ningún tipo de relación	30	2,50	,820	,150
	Algún tipo de contacto directo previo	19	2,26	,733	,168

Notas. PERCEPCIÓNpre: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 29 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN que realizaron antes de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” del alumnado que tuvo contacto directo previo con personas con discapacidad fue de 2,50 y la puntuación media del alumnado que no tuvo contacto directo previo con personas con discapacidad fue de 2,26. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 30, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 30.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario PERCEPCIÓNpre en función del contacto directo previo con personas con discapacidad.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PERCEPCIÓNpre	Se asumen varianzas iguales	,137	,713	1,025	47	,311	,237	,231	-,228	,702
	No se asumen varianzas iguales			1,052	41,597	,299	,237	,225	-,218	,692

Notas. PERCEPCIÓNpre: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 30, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos/as que han tenido algún tipo de contacto directo con personas con discapacidad y los que no han tenido dicho contacto previo. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 31.

Puntuación media PERCEPCIÓNpost en función del contacto directo previo con personas con discapacidad.

	Contacto directo previo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PERCEPCIÓNpost	Ningún tipo de relación	30	2,53	,507	,093
	Algún tipo de contacto directo previo	19	2,42	,692	,159

Notas. PERCEPCIÓNpost: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 31 se puede observar que la puntuación media en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN que realizaron después de que se llevara a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” del alumnado que tuvo contacto directo previo con personas con discapacidad fue de 2,53 y la puntuación media del alumnado que no tuvo contacto directo previo con personas con discapacidad fue de 2,42. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 32, a realizar una prueba T de muestras independientes.

Tabla 32.

Prueba de muestras independientes sobre las diferencias en el cuestionario PERCEPCIÓNpost en función del contacto directo previo con personas con discapacidad.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
PERCEPCIÓNpost	Se asumen varianzas iguales	4,237	,045	,654	47	,516	,112	,172	-,233	,457
	No se asumen varianzas iguales			,611	30,159	,546	,112	,184	-,263	,488

Nota: PERCEPCIÓNpost: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Puesto que, en la Tabla 32, se observa que $p > 0,05$, se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” entre los alumnos/as que han tenido algún tipo de contacto directo con personas con discapacidad y los que no han tenido dicho contacto previo. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, parece que todo el alumnado presenta unas actitudes similares hacia las personas con discapacidad.

Tabla 33.

Comparación de la puntuación media entre AISDPEpre y AISDPEpost y entre PERCEPCIÓNpre y PERCEPCIÓNpost en el GE.

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	AISDPEpre	15,79	24	2,377	,485
	AISDPEpost	16,58	24	1,613	,329
Par 2	PERCEPCIÓNpre	2,50	24	,834	,170
	PERCEPCIÓNpost	2,67	24	,482	,098

Notas. AISDPEpre: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD propuesta; AISDPEpost: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD propuesta; PERCEPCIÓNpre: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD propuesta; PERCEPCIÓNpost: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD propuesta; 1ºA: Clase de primero A de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo experimental); 1ºB: Clase de primero B de Educación Primaria del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas de Algemés (grupo control); N: Número de la muestra.

En la Tabla 33 se puede observar que la puntuación media del GE en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” fue de 15,79 y la puntuación obtenida después de la intervención fue de 16,58, Asimismo, la puntuación media del GE en el cuestionario PERCEPCIÓN antes de realizar la UD propuesta fue de 2,50 y la posterior de 2,57. Para comprobar si las diferencias existentes son significativas, se procede, a través de la Tabla 34, a realizar una prueba T de muestras emparejadas.

Tabla 34.

Prueba de muestras emparejadas sobre las diferencias en la puntuación media entre AISDPEpre y AISDPEpost y entre PERCEPCIÓNpre y PERCEPCIÓNpost en el GE.

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	AISDPEpre - AISDPEpost	-,792	1,532	,313	-1,438	-,145	-2,532	23	,019
Par 2	PERCEPCIÓNpre - PERCEPCIÓNpost	-,167	,761	,155	-,488	,155	-1,072	23	,295

Notas. AISDPEpre: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE antes de llevar a cabo la UD propuesta; AISDPEpost: resultado en la adaptación del cuestionario AISDPE después de llevar a cabo la UD propuesta; PERCEPCIÓNpre: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN antes de llevar a cabo la UD propuesta; PERCEPCIÓNpost: resultado en la adaptación del cuestionario PERCEPCIÓN después de llevar a cabo la UD propuesta; F: Valor estadístico de la prueba; Sig: Significación; t: Prueba T; gl: Grados de libertad; Sig (bilat): Significación bilateral; DM: Diferencia de Medias; DEE: Diferencia de Error Estándar.

Dado que, en la Tabla 32, se observa que $p < 0,05$, se puede afirmar que sí existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en la adaptación del cuestionario AISDPE y en el cuestionario PERCEPCIÓN antes y después de llevar a cabo la UD “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” del GE. Consecuentemente, se puede afirmar que, según lo que revelan los resultados de este cuestionario, la realización de las sesiones que conforman la citada UD ha servido tanto para sensibilizar al alumnado como para mejorar su percepción hacia las personas con discapacidad.

VI. DISCUSIÓN

6. Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se observa que existen cambios significativos en cuanto a las actitudes de los niños y niñas de Educación Primaria (EP) frente a la discapacidad al cursar una Unidad Didáctica (UD) que pretende mostrar las capacidades y posibilidades con las que cuentan las personas con discapacidad dentro del ámbito del juego y el ocio. A través de las puntuaciones obtenidas, tanto la sensibilización, medida a través de una adaptación del cuestionario AISDPE (Reina, Hutzler, Iñiguez y Moreno, 2016) y que se puede observar en el Apéndice B, como la percepción hacia las personas con discapacidad, medida a través de un cuestionario de elaboración propia (ver Apéndice C) y las anotaciones realizadas por el investigador al finalizar las sesiones, mejoran al llevar iniciativas desde la asignatura de Educación Física. Coincidiendo con estos resultados, (Contreras y Abellán, 2018) afirman que, además, la aplicación de sesiones orientadas al deporte adaptado ayudan a que los alumnos y alumnas consigan adquirir la competencia social y cívica.

Cabe destacar, al mismo tiempo, que las puntuaciones obtenidas en un primer momento por los y las estudiantes en el momento anterior a la realización de las sesiones planteadas ya eran bastante elevadas. En este sentido, se ha encontrado que la percepción y la actitud de los y las jóvenes hacia las personas con discapacidad tienden hacia dominios motivacionales colectivistas y mixtos, favoreciendo de este modo la inclusión (Ocete, Lamata, Coterón, Durán y Pérez, 2017).

A pesar que se han podido observar cambios significativos en los dos cuestionarios que han realizado los alumnos y alumnas que pertenecían al grupo experimental (GE) con una UD formada por cinco sesiones, Rello, Puerta y Tejero (2018) sugieren que para que el cambio de actitud conseguido en este tipo de intervenciones se mantenga a lo largo del tiempo se deberían cursar más de ocho sesiones con este enfoque de sensibilización hacia la discapacidad. Asimismo, también consideran que lo más efectivo es aplicar diversas técnicas, como el contacto directo y la simulación entre otros, para producir un mayor impacto en los y las estudiantes. Del mismo modo, visitar las instalaciones propias en las que las personas con discapacidad practican deporte adaptado también es una buena estrategia para sensibilizar hacia la discapacidad (Abellán, Sáez y

Reina, 2017). No obstante, a través de la UD propuesta en este trabajo únicamente se ha hecho uso de la simulación, pues, a pesar de que habría sido muy interesante, las medidas restrictivas que suponen haber realizado esta intervención durante la pandemia del covid-19, han sido un gran obstáculo para que los niños y niñas del GE entraran en contacto directo con personas con discapacidad a través de la asignatura de EF.

Paralelamente, si bien es cierto que las diferencias se han visto dentro del GE en los resultados de los cuestionarios realizados antes y después de la intervención, estas diferencias no se han observado entre las puntuaciones obtenidas en aquellos estudiantes que habían tenido un contacto directo previo con personas con discapacidad y los que no, del mismo modo que tampoco se observaron diferencias entre el momento previo y el posterior a la realización de la UD propuesta en función del género. Sin embargo, Ríos, Navarro, Arufe y Pérez (2018) encontraron que aquellos alumnos y alumnas que tenían contactos más íntimos o frecuentes con personas con discapacidad, por ejemplo, familiares o amigos e incluso realizar deporte inclusivo, se relaciona con una actitud más positiva con aquellos que únicamente comparten momentos más puntuales o, simplemente, no han tenido contacto previo. Del mismo modo, también se ha encontrado en otros estudios que las mujeres presentan una actitud más favorable hacia la discapacidad (Novo, Muñoz y Calvo, 2015; Palomino, 2020), aunque se debe tener en cuenta que los y las participantes de dichos estudios son más mayores que los niños y niñas que participan en esta investigación.

Finalmente, nombrar que será importante la formación del profesorado para poder llevar a cabo actividades e iniciativas que fomenten la inclusión y la mejora de actitudes hacia las personas con discapacidad, tanto en lo que respecta al conocimiento de las características propias de los diferentes tipos de discapacidad, como las metodologías y estrategias que se pueden emplear para lograr un contexto inclusivo (López y García, 2018).

VII. CONCLUSIONES

7. Conclusiones

Tras llevar a cabo la unidad didáctica (UD) “*Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos*” en la asignatura de Educación Física (EF) en el centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemesí y recoger los resultados obtenidos en los dos cuestionarios planteados, complementados con las anotaciones realizadas al finalizar las sesiones por parte del investigador, en la que se contemplaban los aspectos más relevantes del desarrollo de las mismas, se puede afirmar que se han alcanzado los objetivos de este trabajo.

En primer lugar, cabe decir que se ha conseguido una serie de referencias teóricas relacionadas con la sensibilización hacia las personas con discapacidad que ha servido para elaborar de una forma adecuada la orientación de la UD propuesta. Asimismo, se han encontrado herramientas que sirven para medir, y con ello conocer, la sensibilización de los y las estudiantes hacia las personas con discapacidad. En este sentido, a pesar de encontrar herramientas fiables dentro del ámbito académico, cabe decir que los estudios en las que son utilizadas participan alumnos y alumnas de mayor edad, por lo que se ha tenido que hacer una modificación de las mismas. Además, dado el objetivo principal de este trabajo, si bien las herramientas de tipo cuantitativo pueden servir, lo más importante será lo que el investigador pueda observar en cuanto a la actitud real que muestran los niños y niñas a lo largo de las sesiones, quedando patente en las anotaciones que realiza al finalizar cada una de las sesiones.

Paralelamente, se han podido llevar a cabo las sesiones que se habían planteado de forma exitosa con el objetivo de mostrar a los alumnos y alumnas de primero de Educación Primaria las posibilidades y capacidades que tienen las personas con discapacidad, especialmente dentro de un ámbito lúdico en el que el elemento transversal ha sido el juego. Finalmente, también se ha podido comprobar el cambio de actitud de los y las estudiantes hacia las personas con discapacidad contemplando las herramientas anteriormente citadas, esto es, los dos cuestionarios (ver Apéndice B y C) y las anotaciones llevadas a cabo por el investigador.

Dado que los resultados obtenidos a través del análisis estadístico muestran diferencias significativas respecto a la actitud de los y las niñas que han llevado a cabo la

UD planteada, siendo superiores después de la intervención, se puede afirmar que se ha conseguido generar un cambio que ha logrado sensibilizar a los alumnos y alumnas integrantes del grupo experimental (GE) hacia las personas con discapacidad. Del mismo modo, también se han observado diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención entre los y las estudiantes del GE y los y las estudiantes del grupo control (GC). Todo ello, además, se refuerza con la valoración que se ha llevado a cabo a través de la observación participante, pues el investigador ha atisbado que realmente sí que se ha producido un cambio de actitud frente a la discapacidad. Si bien es cierto que los alumnos y alumnas, de forma general, ya estaban bastante concienciados hacia las personas con discapacidad, cabe decir que algunos y algunas de ellos y ellas no tenían el concepto claro. A lo largo de la UD se ha ido clarificando el concepto de discapacidad y, a través de la simulación que pretendía que se pudiera vivenciar lo que sienten las personas con discapacidad, las conclusiones que se han sacado es que son más conscientes de que la inclusión es necesaria y que el hecho de ser diferentes no les hace ser inferiores, puesto que todos y todas somos únicos y únicas.

No obstante, a pesar de encontrarse diferencias significativas entre el GC y el GE antes y después de la intervención, así como dentro del propio GE, dichas diferencias no han sido observadas en las puntuaciones obtenidas respecto al género o el contacto directo previo con las personas con discapacidad. Consecuentemente, se puede afirmar que el género o el hecho de haber tenido un contacto directo con personas con discapacidad no son factores que estén relacionados en una mejor o peor sensibilización hacia las personas con discapacidad. Sin embargo, hay que tener en cuenta la edad de los participantes, ya que como se comentaba anteriormente, algunos y algunas de ellos y ellas no tenían claro el concepto de discapacidad y las actitudes recogidas a través de los cuestionarios antes de realizar la UD ya eran bastante elevados, hecho que muestra que, a pesar de nunca haber cursado sesiones específicas hacia la discapacidad, tanto en la EF como en ninguna otra asignatura, sí que se ha promovido el trabajo colaborativo y se ha fomentado la inclusión a través de dinámicas realizados en momentos anteriores.

Finalmente, comentar que, a pesar de haber observado un cambio de actitud y una mayor sensibilización hacia las personas con discapacidad a través de la UD *“Todos y todas jugamos, todos y todas disfrutamos”*, se considera conveniente emplear una mayor diversidad de técnicas (como el contacto directo o la visita a instalaciones deportivas en

las que se practique deporte adaptado, entre otras) para obtener un mayor alcance en los objetivos propuestos. Con ello, aplicar unidades didácticas que contemplen más sesiones también fomentarán que los cambios de actitud y el grado de sensibilización perdure más con el paso del tiempo. Asimismo, sería conveniente que la inclusión se trate desde diferentes perspectivas y asignaturas, puesto que la concienciación del alumnado desde edades tempranas ayudará a conseguirá que tengan una perspectiva más amplia y se cambie el paradigma que antiguamente ha existido respecto a la discapacidad.

A pesar de no ser muy común la realización de sesiones orientadas a la sensibilización hacia la discapacidad dentro de la EF, son muchos los beneficios que se pueden obtener. Si bien es cierto que cada vez hay más publicaciones que tratan este mismo tema, normalmente está orientado a alumnos y alumnas de mayor edad. Sería conveniente promover las intervenciones como las que se presentan en este trabajo en edades tempranas, ya que de esta forma será más fácil que los alumnos y alumnas integren rápidamente una actitud inclusiva.

VIII. LIMITACIONES DEL TRABAJO Y POSIBLES LÍNEAS DE FUTURO

8. Limitaciones del trabajo y posibles líneas de futuro

A pesar de haber alcanzado los propósitos que se habían establecido para este trabajo, se ha encontrado con una serie de limitaciones que han dificultado el proceso o han impedido que se pudieran abarcar más aspectos. No cabe duda que la principal dificultad con la que se ha encontrado es el conjunto de restricciones impuestas a causas de la pandemia de la covid-19. En este sentido, la intervención ha tenido que ser únicamente en una clase en la que el investigador estaba llevando el proceso de prácticas, puesto que la organización del centro Nuestra Señora de la Salud Maristas Algemés ha creado en todas las aulas de Educación Infantil y el primer curso de Educación Primaria clases burbuja, en la que los docentes se mantenían en la misma clase. Con ello, las muestras tanto del grupo experimental como del grupo control han sido muy reducidas. Del mismo modo, cabe decir que las muestras han sido seleccionadas y no aleatorizadas, por el hecho de aprovechar las prácticas universitarias para poder llevar a cabo esta investigación. En este contexto, los resultados no serían extrapolables a todos los alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 6 y 7 años.

Paralelamente, el número de sesiones que conforman la unidad didáctica propuesta, posiblemente, haya sido un poco reducida, ya que en cinco sesiones es difícil conseguir un cambio de actitudes real y que perdure en el tiempo, a pesar de obtener resultados satisfactorios en los cuestionarios realizados, así como en los testimonios de los propios estudiantes y la participación activa en todo momento por parte de la mayoría. Esta iniciativa debía acotarse en el tiempo por el hecho de tener que adaptarse a la programación del docente de Educación Física, aunque se ha otorgado mucha libertad y mucho apoyo por el docente para poder llevar a cabo el proyecto.

También habría sido interesante tener menos restricciones para poder desplazarse a centros en los que se practica deporte adaptado, conocer a personas con discapacidad para que los alumnos puedan interactuar directamente con ellas, o poder experimentar de una forma más completa la simulación de los diferentes tipos de discapacidad trabajados en las sesiones de una forma más profunda, a través de material específico (como pelotas de *Goalball*, material para jugar a *boccia*, poder interactuar con una *Joelette*...).

Además, otra dificultad ha sido el hecho de encontrar herramientas que se adecuaran a la obtención de resultados acordes a los objetivos del trabajo, pues los cuestionarios utilizados han sido elaborados para estudiantes de cursos más superiores y, paralelamente, se focalizan en las limitaciones de las personas con discapacidad más que en lo que estas personas son capaces de hacer.

Por otro lado, de cara a futuras investigaciones, sería interesante que se siga fomentando la sensibilización hacia la diversidad funcional desde el ámbito educativo, especialmente dentro del área de la Educación Física, pero haciendo más hincapié en los proyectos centrados en la Educación Primaria, puesto que la mayoría son realizados en Educación Secundaria. De este modo, iniciando la sensibilización en edades más tempranas, será más fácil fomentar actitudes inclusivas.

Asimismo, hacer un estudio transversal con muestras más amplias que contemplara las actitudes y el grado de sensibilización entre estudiantes de diferentes etapas escolares e incluso universitaria, así como contemplar centros públicos y privados o aquellos en los que cuentan con alumnos o alumnas con discapacidad, serían más claros a la hora de determinar cuáles son los principales factores que determinan cómo es la actitud de los y las estudiantes ante la discapacidad.

Para concluir, se anima a realizar otros estudios en los que se fomente la actividad física inclusiva en contacto con el medio ambiente, puesto que de esta forma se podría trabajar de una forma más amplia la competencia cívica y social, además de trabajar aspectos transversales de inclusión y cuidado al entorno. Además, este tipo de iniciativas, dado el carácter tan diferenciado que presenta a las clases magistrales llevadas a cabo en las aulas, serían muy motivantes para el alumnado y, también, servirían para fomentar el trabajo en equipo.

REFERENCIAS

Referencias

- Abellán, J., Sáez, N. y 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.
- Acuña, L., Cabrera, V., Medina, D. y Lizarazo, F. (2017). Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual. *I+D REVISTA DE INVESTIGACIONES*, 9(1), 126-137.
<https://doi.org/10.33304/revinv.v09n1-2017012>
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38, 61-80.
- Amate, E. (2019). *La neurolingüística y el bilingüismo en el primer ciclo de Educación Primaria* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Jaén].
<http://tauja.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/10251>
- Anaut, S., Arza, J. y Álvarez, M. J. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, 167-181.
- Arrieta, A. (2019). TIC dirigidas a la superación de barreras educativas de las personas con discapacidad. *Innovaciones Educativas*. 21(31), 115-130.
<https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2698>
- Arroyo, M. J. (2013). La Educación Intercultural: Un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.

- Asún, S. (2017). *Actividad física y deporte adaptado a personas con discapacidad*.
Prensas de la Unidad de Zaragoza.
- Azuero, A. R. (2011). Capital Social e Inclusión Social: Algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 25(41), 151-168.
<https://doi.org/10.25100/cdea.v25i41.398>
- Barroso, G., Cordova, B. y Calero, S. (2016). Metodología para el desarrollo de programas de actividad física adaptada: Parte II: Diseño y validación. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 20, 1-7.
- Blanco, J. (2020). *Baloncesto Inclusivo. Recursos prácticos para entrenadores*. D. C. Promedia. <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/05/Gui%CC%81a-Baloncesto-Inclusivo-2def.pdf>
- Brasero, T. y Valencia, L. (2018). EnseñAPP: Aplicación Educativa de Realidad Aumentada para el Primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 21, 7-14.
<https://doi.org/10.24215/18509959.21.e01>
- Burgueño, R., Espejo, R., López, I. y Gil, F. (2020). Quality Physical Education at home for children: A curricular implementation proposal in Primary School. *Journal of Sport and Health Research*, 12, 270-287.
- Cansino, J. Á. (2017). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores.- Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 69-86.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/51>

- Carbó, J. (2019). Actividades físicas inclusivas. Múltiples opciones, ¿cuál es la tuya? *Sobre ruedas*, 16-17.
- Casey, A. y Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023-1037.
- <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>
- Chuaqui, J., Mally, D. y Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(69).
- <https://doi.org/10.22370/rcs.2017.69.927>
- Contreras, M. y Abellán, J. (2018). Mejorando las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física a través del deporte adaptado. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 11, 3-15.
- Díaz, E. (2018). *Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad*. 47(1).
- <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5514>
- Díaz, M. (2015). *Senderismo con Joëlette como medio de inclusión de las personas con discapacidad en Tenerife* [Trabajo Fin de Grado, Universidad La Laguna].
- <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2504>
- Domínguez, C. L. y Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 73-80.

- Espinoza, L. P. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(20), 17-19.
<https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>
- Felizzola, O. L. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 205-212.
- Fernández, J.M., Jiménez, F., Navarro, V. y Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36 (1), 138-145.
- Fernández, J.M., Reyes, M. y El Homrani, M. (2018). TIC y discapacidad. principales barreras para la formación del profesorado. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 19-23.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>
- Ferrer, I. (2020). *Los problemas sociales del acoso escolar y las conductas sexistas desde un enfoque de implicación familiar. Propuesta de intervención para prevenir el «bullying» y las conductas sexistas, orientada a niños-as de educación infantil, primer ciclo de educación primaria y a sus padres y madres.* [Trabajo Fin de Grado].
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/112786>
- Flores, U. y Rolando, S. (2018). La educación física inclusiva y currículo. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas Mamakuna*, 9 (2), 28-37.

- Gallego, J., Aguilar, J. M., Cangas, A. J., Lorenzo, J. J., Clemente, J. y Mañas, I. (2012). Programa de natación adaptada para personas mayores dependientes: Beneficios psicológicos, físicos y fisiológicos. *Revista de psicología del deporte*, 21(1), 125-133.
- García, C. R. y Gaspar, A. (2019). Plan de deporte adaptado e inclusivo de Tenerife (PIDA). *Acciónmotriz*, 23, 59-64.
- García, F. J., Marande, G., Muñoz, V. y Jiménez, I. (2019). Razones de desagrado en las chicas en el primer ciclo de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 141-150. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1419>
- García, M., Sellés, S., Ferriz, A., Cejuela, R. y Cortell, J. M. (2018). Evaluación de los patrones de movimiento fundamentales en niños: Comparación de género en escolares de Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 282-286.
- Gómez, J. (2020). *El deporte adaptado en el Derecho español*. Cometa.
- González, Y. y Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218.
- Graziella, O., y Rivera, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: La educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, 12(44), 52-71.
- Hernandez, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Estadística de educación*.
https://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario18/anu18_03educa.pdf
- Jacula, E. y Morrison, H. (2018). Cultivating Inclusion in Physical Education: We Are All in This Together. *Runner*, 49 (1), 40-46.
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
<https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Lazcano, I., Ortuzar, A. y Romero, S. (2017). Determinantes de las barreras percibidas entre los jóvenes con discapacidad para no participar en prácticas deportivas. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 1 (12), 52-60.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1065499>
- López, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
<https://doi.org/10/26837>
- López, I. G. y García, D. M. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 118-122.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *innovación educativa*, 21, 37-54.
- Mazón, V., Sánchez, M. J., Santamarta, J. y Uriel, J. R. (2001). *Programación de la Educación Física en Primaria*. INDE.

- Mediel, S. y Juan, V. (2019). *De la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo: Comparación del área de Educación Física en Educación Primaria y reflejo de ambas leyes en la escuela de Trasobares*. - *Repositorio Institucional de Documentos* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN - Repositorio Institucional de Documentos. <https://zaguan.unizar.es/record/87218#>
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. <http://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/896>
- Miralles Pascual, R., Filella Guiu, G. y Lavega i Burgués, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 21(1), 88-93. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/59188>
- Monge, M. y Monge, M. A. (2009). Cuerpos, mentes y aprendizajes diversos: La clase de Educación Física como modelo de una educación inclusiva en Costa Rica. *Ágora para la educación física y el deporte*, 9, 115-136.
- Montero, D. y Fernandez, P. (2012). *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención*. Universidad de Deusto.

- Moya, I., Ruiz, L., Martín, J., Pérez, P. y Ros, C. (2017). La representación de la discapacidad en las imágenes de los libros de texto de Educación Física: ¿inclusión o exclusión? *Retos*, 32, 88-95.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52191>
- Moya, I., Ruiz, L., Martín, J. y Ros, C. (2017). Actividades deportivas en el medio natural: Su representación en libros de texto de educación física en primaria. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(3), 505-524.
- Moya, R. (2014). *Infórmate sobre: Deporte adaptado* (Informe nº5). Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas-CEAPAT.
<http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5025>
- Muñoz, E. M., Garrote, D. y Sánchez, C. (2017). La práctica deportiva en personas con discapacidad: Motivación personal, inclusión y salud. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 145-152.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1037>
- Navas, S. (2019). *El deporte adaptado como medio de integración social* [Archivo PDF].
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19059>
- Novo, I., Muñoz, J.-M. y Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Núñez, J. M., Salinas, S. y Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva época*, 62(23), 41-83.

- Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L. J. y Pérez, J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society, y Education*, 9(2), 299-310.
- <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.846>
- Oliveira, L., Filho, C., Borges, C., Oliveira, G. L., Adão, T., Oliveira, P., Silva, V. F. y Valentim-Silva, J. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: Notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054-1060.
- Pacheco, Y. y Sanchez, D. M. (2021). *Barreras percibidas por las personas con discapacidad visual en la prestación de los servicios de salud* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Córdoba]. EBSCO.
- <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3947>
- Palacios, D. M., Chaviano, O. M., Lara, Y. y Ruíz, H. (2020). *El entrenador del deporte adaptado. Aspectos ineludibles en su preparación básica* [Archivo PDF].
- [http://www.inder.gob.cu/eventos/cocar2020/documentos/Dr.C_Daniela_Milagros_Palacio_Gonz%C3%A1les_\(Discapacitados\)_UCLV.pdf](http://www.inder.gob.cu/eventos/cocar2020/documentos/Dr.C_Daniela_Milagros_Palacio_Gonz%C3%A1les_(Discapacitados)_UCLV.pdf)
- Palomino, K. S. (2020). *Factores asociados a la actitud hacia la discapacidad en Estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación en una Universidad Privada* [Tesis Doctoral, Universidad Católica Sedes Sapientae].
- <http://repositorio.ucss.edu.pe/handle/UCSS/818>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

- Pascale, L. D., Carrión, J. J. y Fernández, M. del M. (2017). El estatus y roles de la familia en la escuela inclusiva en Italia: El caso de un instituto profesional. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 181-194.
- Pérez, J., Ocete, C., Soto, J. y Olayo, J. (2020). *Deporte Inclusivo: aplicaciones en el fomento de una práctica saludable* [Archivo PDF]. <http://coniberodeporte.org/es/documentacion/noticias/251-javier-perez-tejero-estudios-sobre-deporte-inclusivo/file>
- Pérez, M., Grimaldi, M., Alcaraz, V. y Sánchez, A. J. (2019). Responsabilidad social corporativa en el deporte adaptado. *EmásF: revista digital de educación física*, 59, 65-71.
- Pinilla, J. y Pérez, J. (2017). Situación actual de la actividad física para personas con discapacidad en la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 153-165.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, 60, 37-42.
- Pompa, B. y Twuemulilatyi, H. M. (2017). Tratamiento de la Educación Física a los escolares de la educación primaria con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 12(1), 31-41.
- Ramos, E. y Rodríguez, A. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>

Real Decreto Legislativo 1/2013. Por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. 29 de noviembre de 2013.

Reina, R., Hutzler, Y., Iñiguez, M. C. y Moreno, J. A. (2016). Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36(1), 75-87.

Rello, C., Puerta, I. y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: Diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37(2), 713-721.

Rello, C., Garoz, I. y 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, deporte y recreación*, 34(1), 258-262.

Ríos, Mercedes. (2005). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad* (2.^a ed.). Paidotribo.

Ríos, Mercedes. (2006). Estrategias inclusivas en el área de educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 21(1), 81-91.

Ríos, Mercedes. (2017). *565 Juegos y tareas de iniciación deportiva adaptada a las personas con discapacidad*. Paidotribo.

- Ríos, Y., Navarro, R., Arufe, V. y Pérez, J. A. (2018). Evaluación de un programa de actividad física mediante juegos populares en escolares de Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 108-113.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/75088>
- Robles, J., Giménez, F. J. y Benito, P. J. (2017). Los deportes adaptados como contribución a la educación en valores y a la mejora de las habilidades motrices: La opinión de los alumnos de Bachillerato. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 140-144.
- Rodríguez, J. E., Civeiro, A. y Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en educación primaria., *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(2), 323-339.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- Saavedra, L. (2020). *Sonidos para la inclusión: música y discapacidad visual* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Academia de humanismo cristiano].
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/5342/TPERIO%20191.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Sánchez, J. J. y Pina, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27(1), 126-134.
- Sánchez, M., Zurita, F., Ramirez, I., Puertas, P., González, G. y Ubago, J. (2019). Niveles de autoconcepto y su relación con el uso de videojuegos en escolares de tercer ciclo de primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3), 43-54.

- Santamarina, M. y Fuentes, L. (2017). Propuesta didáctica con la aplicación Jclíc para el desarrollo de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24(1), 293-305.
- Santos, M., Martínez, L. F. y Cañadas, L. (2018). Actividades Físicas en el Medio Natural, Aprendizaje-Servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 52-60.
- Sanz, D. y Reina, R. (2012). *Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad* (1ª ed.). Paidotribo.
- Solís, P. y Borja, V. (2019). Niveles de actividad física y sedentarismo en escolares de 3º y 4º de educación primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 56, 119-131.
- Sota, B. (2018). *Actitud de los docentes frente a la inclusión: Estudio de caso* [Trabajo Fin de Grado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27033>
- Tamarit, J. (2018). La psicología frente a la calidad de vida y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 113-119.
- Tomé, B. (2017). *Fomento del bilingüismo en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://core.ac.uk/download/pdf/289997127.pdf>
- Torralba, M. Á., Braz, M. y Rubio, M. J. (2017). La motivación en el deporte adaptado. *Psychology, Society, y Education*, 6(1), 27-40. <https://doi.org/10.25115/psye.v6i1.506>

- Torres, J. A. (2011). La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(1), 11-15.
- Valero, G., Ortega, F., Molero, P., Garcés, T., Cuberos, R. y Sánchez, M. (2017). Influencia de los factores sedentarios (dieta y videojuegos) sobre la obesidad en escolares de Educación Primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 120-129.
- Vargas, D. y López, O. (2019). *Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social*. 1(32), 31-44.
- Vázquez, F. J. (2000). El deporte para atender la diversidad: Deporte adaptado y deporte inclusivo. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(60), 46-53.

Apéndice A- Cuestionario AISDPE

Clase: _____ Hora de Inicio: _____

Día que se realiza el test: ____/____/____ Fecha Nacimiento: ____/____/____

Sexo:

CHICO	CHICA
-------	-------

¿Qué es una discapacidad?

Una persona con discapacidad es aquella que debido a la alteración de una estructura o función corporal (física, sensorial o intelectual) tiene algunas limitaciones para realizar actividades que serían normales para otras personas.

¿Tienes un familiar o amigo/a conocido con discapacidad?

SÍ	NO
----	----

¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en clase?

SÍ	NO
----	----

¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en clase de Educación Física?

SÍ	NO
----	----

¿Has participado en alguna actividad deportiva con personas con discapacidad?

SÍ	NO
----	----

Las informaciones que vas a encontrar a continuación manifiestan ideas, opiniones y creencias acerca de tu relación con personas con discapacidad, especialmente tu clase de Educación Física.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, buenas o malas, sino que debes valorar tu opinión sobre las mismas.

Es muy importante que **no dejes ninguna pregunta sin contestar**, y que tengas presente que es un cuestionario totalmente **ANÓNIMO**, donde lo más importante es la sinceridad en tus respuestas.

Si tienes alguna duda, antes de empezar, puedes hacerla al profesor



“María/Carlos tiene la misma edad que tú. Sin embargo, no puede caminar y correr con normalidad, por lo que utiliza una silla de ruedas para desplazarse. A María/Carlos le gusta jugar a los mismos juegos y deportes que a ti, pero a veces tiene algunas dificultades, ya que es más lento que tú y se cansa fácilmente. Al utilizar la silla de ruedas no puede hacer actividades que impliquen saltos y los giros sólo puede hacerlos sobre sí mismo/a. Además, tendría algunas dificultades para lanzar balones a larga distancia o altura, teniendo que coordinar el desplazamiento de la silla con el bote de un balón o para recibir un pase”

En mi clase de Educación Física en las que podría participar con María/Carlos, creo que:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. Bastante de acuerdo
6. Totalmente de acuerdo

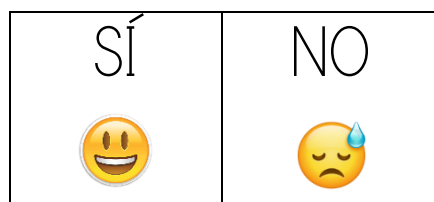
1	Sería amigo/a de Carlos y María porque son uno/a más de la clase	1	2	3	4	5	6
2	Me sentiría incómodo/a si el profesor/a me pidiera que tengo que ayudar a Carlos/María durante las clases de Educación Física	1	2	3	4	5	6
3	Carlos/María sólo podrían jugar de porteros en fútbol	1	2	3	4	5	6
4	Me sentiría feliz o contento/a por jugar a María o Carlos	1	2	3	4	5	6
5	Me molestaría que mis padres me pidieran que jugase con Carlos o María	1	2	3	4	5	6
6	El material para María/Carlos debería estar adaptado para hacer más fácil su participación en los juegos (por ejemplo, material más ligero para lanzar más lejos)	1	2	3	4	5	6
7	Si Carlos o María fuesen de mi familia, no tendría problema en comentarlo con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6
8	Jugar con María/Carlos dificultaría el trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6
9	La distancia para tirar a canasta en baloncesto debería estar más cerca y más baja para Carlos/María	1	2	3	4	5	6
10	Mis padres aprobarían que ayudara a María o Carlos	1	2	3	4	5	6
11	Evitaría ayudar a Carlos/María a participar en las actividades de clase	1	2	3	4	5	6
12	Carlos/María deberían tener más oportunidades en un juego de eliminación (por ejemplo, más vidas en un juego de pillar)	1	2	3	4	5	6
13	A mis compañeros/as no les molestaría que jugase con Carlos o María	1	2	3	4	5	6
14	Sería injusto que María/Carlos tuvieran más tiempo que los demás para hacer un circuito de ejercicios	1	2	3	4	5	6
15	María/Carlos se lo pasarían bien jugando con nosotros en clase	1	2	3	4	5	6
16	La participación de Carlos/María en las actividades hará que la clase sea más lenta y nos aburramos	1	2	3	4	5	6
17	Me molestaría que la clase fuese más lenta por culpa de María o Carlos	1	2	3	4	5	6

Apéndice B- Adaptación del cuestionario AISDPE

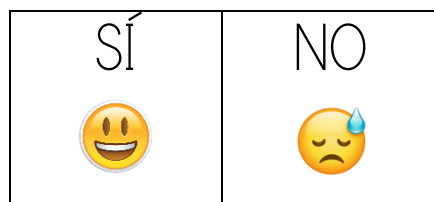
Clase:



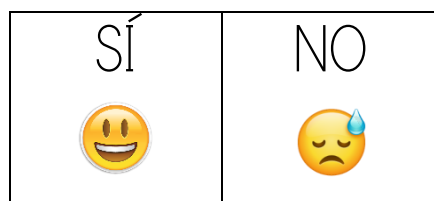
¿Tienes un familiar o amigo/a conocido con discapacidad?





















¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en clase?



¿Has participado en alguna actividad con personas con discapacidad?



1	Sería amigo/a de Carlos y María porque son uno/a más de la clase			
2	Me sentiría feliz o contento/a por jugar a María y Carlos			
3	El material para María y Carlos debería estar adaptado para hacer más fácil su participación en los juegos			
4	Si Carlos y María fuesen de mi familia, no tendría problema en comentarlo con mis amigos/as			
5	Carlos y María deberían tener más oportunidades en un juego de eliminación (por ejemplo, más vidas en un juego de pillar)			
6	María y Carlos se lo pasarían bien jugando con nosotros en clase			

Apéndice C- Cuestionario cualitativo sobre la sensibilización hacia las personas con discapacidad

- Elige 3 de las siguientes palabras que relacionas con las personas con discapacidad:

Raro	Listo	Alegre
Divertido	Mal compañero	Enfadado
Aburrido	Simpático	Normal
Triste	Amable	Tonto

- Rodea 3 caritas con las que te identificas si tuvieras un compañero de clase con discapacidad:

