

Izquierdo-Gómez, R. y Díaz-Cueto, M. (2017). Joven con síndrome de Down y natación recreativa: posibilidades hacia la inclusión / Young with Down Syndrome and Recreation Swimming Activity: Inclusion Possibilities. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 17 (65) pp. 43-62.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista65/artjoven791.htm>
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2017.65.003>

ORIGINAL

JOVEN CON SÍNDROME DE DOWN Y NATACIÓN RECREATIVA: POSIBILIDADES HACIA LA INCLUSIÓN

YOUNG WITH DOWN SYNDROME AND RECREATION SWIMMING ACTIVITY: INCLUSION POSSIBILITIES

Izquierdo-Gómez, R.¹ y Díaz-Cueto, M.²

¹ Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Investigadora-Docente en la Universidad Central de Chile (Chile)
rocio.izquie@gmail.com

² Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Licenciado en Educación Física. Profesor Contratado Doctor de la Universidad Autónoma de Madrid (España)
mario.diaz@uam.es

Código UNESCO / UNESCO Code: 5801.02. Pedagogía Comparada. Educación Física y Deporte /Comparative pedagogy. Physical Education and Sport.

Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe Classification: 4. Educación Física y deporte comparado / Comparative physical Education and sport 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology

Recibido 29 de mayo de 2014 **Received** May 29, 2014

Aceptado 14 de febrero de 2015 **Accepted** February 14, 2015

RESUMEN

El propósito del estudio fue analizar las percepciones de los agentes participantes y los factores que inciden en la inclusión de un niño con síndrome de Down (SD) en un programa de natación recreativa. Los participantes fueron: un joven con SD, nueve jóvenes sin discapacidad diagnosticada, la monitora de natación, el coordinador de la actividad y la madre del niño con SD. El presente estudio, basado en una metodología cualitativa, recogió la información a través de entrevistas semi-estructuradas, observación sistemática y diario de la investigadora. La utilización de un proceso inductivo permitió categorizar la información y obtener los siguientes resultados: es necesaria una mayor coordinación entre los agentes implicados, adaptar el programa en función de las características de todos los participantes, mejorar la formación específica de los técnicos responsables y la fluidez de la comunicación entre los agentes

implicados para posibilitar la inclusión del niño con SD a través de la natación recreativa.

PALABRAS CLAVES: inclusión, natación recreativa, síndrome de Down.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyse the perceptions of the participant agents and factors affecting the inclusion of a child with Down syndrome (DS) in a recreational swimming activity program. Program participants included: a child with DS, nine children without diagnosed disabilities, the swimming instructor, the mother of a child with DS and the coordinator of the activity. This study was based on qualitative research approach and data were collected through semi-structured interviews, systematic observation and research diary. The following results were obtained after the inductive process: the need of greater coordination among those involved, designs appropriate programs based on the characteristics of all participants, improve specific training of technicians responsible as well as improve the communication of the agents participating in order to enable the inclusion of a child with DS in a recreational swimming activity.

KEYWORDS: inclusion, recreational swimming, Down syndrome.

INTRODUCCIÓN

La participación de las personas con y sin discapacidad en las diversas actividades programadas para el conjunto de la población es un derecho que está considerado de forma prioritaria, como así establece la normativa internacional en la Carta de las Naciones Unidas constituida en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el año 2006. Igualmente, la legislación española recoge dichos derechos y hace mención a que los estados promoverán la participación de las personas con discapacidad “en igualdad de condiciones con los demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas” (BOE, 2008, p. 20656).

Estos derechos están en concordancia con la evolución que está teniendo la forma de entender la discapacidad. Así, tomando la salud como referente conceptual, la Organización Mundial de la Salud ha avanzado desde una concepción estática y unidireccional basada en un modelo médico-rehabilitador, en donde la enfermedad era el origen del problema ocasionando la deficiencia, hacia una concepción más amplia e integradora, en donde la condición de la salud depende de diversos factores interdependientes como son: las funciones y estructuras corporales, la capacidad para desarrollar actividades, la participación social, etc. (Egea-García y Sarabia-Sánchez, 2001). Esta nueva concepción, basada en un enfoque social y ecológico, se corresponde con la orientación actual que recoge la legislación desde el concepto de inclusión educativa y al que anteriormente hemos hecho alusión. Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual siguen encontrando dificultades para la

participación en actividades deportivas con sus iguales que no muestran discapacidad.

Por actividades inclusivas se entienden aquellas que suponen “un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, las infraestructuras, y las estructuras organizativas (...) de tal modo que se adapten a la diversidad de la población” (Hernández-Vázquez, 2012, p. 21). Aunque algunos estudios muestran que la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en actividades deportivas (Norins, Harada, Parker y Brecklinghaus, 2008; Siperstein, Glick y Parquer, 2009), requiere de una atención más específica por parte de los profesionales con la intención de enriquecer la participación de estas personas en actividades deportivas con una orientación inclusiva.

La inclusión de personas con discapacidad intelectual en actividades deportivas puede ser una herramienta importante para la integración social de este colectivo y para la mejora de su calidad de vida (Murphy, Carbone y American of Pediatrics Council on children with disabilities, 2008). Además, algunos estudios han aportado que la participación conjunta de personas con y sin discapacidad en actividades deportivas desarrollan un ambiente de respeto y ayudan a aceptar a todos los miembros del grupo (Norins y col., 2008). Sin embargo, para que la inclusión deportiva sea posible es importante conocer la influencia de ciertos factores.

Para Grandisson, Tétreault, y Freeman (2012), los factores personales, sociales y ambientales deben tenerse en cuenta para favorecer la participación de las personas con discapacidad intelectual. Según Díaz-Pareja (2002), los comportamientos favorables hacia la inclusión de los participantes constituyen un elemento clave para que dicho proceso pueda llevarse a efecto. Los estudios suelen coincidir en señalar al docente responsable de la actividad, al contexto en el que se pretende llevar a cabo, a la interacción entre los agentes que participan y a los aprendizajes que se intentan conseguir, entre otros, como los elementos necesarios para que dicho proceso de inclusión pueda tener ciertas garantías de éxito (O’Brien, Kudláček, y Howe, 2009).

En este sentido, la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en actividades deportivas requiere de unas condiciones individuales y socio-ambientales favorables (Hiu-Lun y Fung, 2009), así como el apoyo de las familias hacia dicho proceso que no siempre es favorable (Heller, Hsieh, y Rimmer, 2002). Asimismo, Hiu-Lun y Fung (2009) manifiestan que un factor determinante para lograr que el proceso de inclusión pueda llevarse a cabo, es la conducta de los monitores y de los demás participantes. Por ello, se considera necesario que todos los agentes que intervienen en el proceso de inclusión muestren comportamientos favorables hacia dicho proceso como es la participación activa y conjunta de los jóvenes con y sin discapacidad (Hutzler, 2003; Obrusníková y Válková, 2003).

Si éstos agentes del proceso muestran un comportamiento de rechazo, las familias y el propio alumnado con SD podría renunciar a los esfuerzos que están realizando, llegando incluso a abandonar la actividad deportiva y evitando

con ello la posibilidad de obtener los beneficios, entre otros, cardiovasculares y de divertimento, que la práctica de la actividad física ofrece (Frey, Buchanan y Sandt, 2005; Taylor, Dodd, Shields, y Bruder, 2007). En este sentido, Hutzler y Korsensky (2010) manifiestan que las actividades físicas para las personas con discapacidad intelectual deberían tener en cuenta los siguientes criterios: atender al ambiente de colaboración durante las actividades, prestar atención a las familias y guiar la formación del profesorado para fomentar la participación del alumnado.

Centrándonos en la actividad de natación y teniendo en cuenta los criterios mencionados, también es importante considerar el grado de discapacidad del aprendiz. Según Conatser, Block, y Gansneder (2002), los técnicos de natación consideran que la enseñanza de la natación a jóvenes con discapacidad en escenarios inclusivos es más factible cuando el grado de discapacidad es leve que cuando es severa. Posiblemente, estas creencias estén motivadas por su insuficiente formación e incluso por la calidad de la formación recibida. En efecto, atendiendo a las manifestaciones de Conatser, Block, y Lepore (2000), muchos de los cursos de formación no contemplan la suficiente información específica sobre las características de los jóvenes con discapacidad ni sobre las posibilidades que las actividades inclusivas pueden proporcionar utilizando el medio acuático como recurso inclusivo.

Desde la perspectiva de los jóvenes sin discapacidad diagnosticada al interactuar de forma práctica con el alumnado con discapacidad, las aportaciones de Verderber, Rizzo, y Sherril (2003) muestran creencias positivas hacia dicha interacción en un grupo de estudiantes de la etapa educativa de Primaria. Según las creencias de los padres y profesores, estos jóvenes consideran que deberían jugar y contactar más con los estudiantes con discapacidad. Consecuentemente, se hace necesaria la conjunción de formas de actuar de todos los agentes que intervienen en el mencionado proceso de inclusión. No obstante, aunque las creencias del alumnado parecen ir en esta dirección, se hace necesario que los responsables de la actividad establezcan las directrices y situaciones que favorezcan y cuiden la interacción social enriquecedora.

En este sentido, Place y Hodge (2001) nos aportan que en las clases de educación física la interacción social entre los estudiantes con y sin discapacidad raramente se produce. En su estudio, los estudiantes con discapacidad tendían a pasar más tiempo juntos en clase y a menudo se distanciaban del resto de compañeros, no utilizando los docentes las oportunas herramientas didácticas para favorecer dicha interacción. No obstante, los estudios de Siperstein y col. (2009) nos muestran que la participación conjunta en actividades recreativas estivales de niños y niñas con y sin discapacidad intelectual, suelen ayudar a la aceptación social de los niños con discapacidad intelectual por sus pares sin discapacidad.

Por tanto, consideramos como un factor importante la necesidad de que todos los agentes que intervienen en el proceso de inclusión muestren comportamientos y procedimientos favorables hacia el proceso inclusivo, desde la participación activa y conjunta de los jóvenes con y sin discapacidad (Hutzler,

2003; Obrušníková y Válková, 2003). Por ello, es necesario conocer los factores que intervienen en la inclusión de personas con discapacidad intelectual en actividades deportivas.

Hasta donde nosotros conocemos, no hay estudios que hayan analizado los factores que rodean la inclusión de personas con SD en clases ordinarias de natación con niños sin discapacidad diagnosticada. Consecuentemente y considerando que la participación en entornos inclusivos es un derecho de las personas con discapacidad intelectual y que además, no siempre es posible llevarlo a la práctica de forma enriquecedora para todos los participantes, nos hemos acercado a un entorno acuático en el que participaban conjuntamente alumnado con y sin discapacidad. De acuerdo con la literatura, los agentes que participan en el proceso y el contexto de la actividad son factores claves para la inclusión de personas con discapacidad en actividades normalizadas, por ello, hemos considerado importante analizar las percepciones de los agentes que participaban en una actividad inclusiva. Consecuentemente, el objetivo del presente estudio fue analizar los factores que inciden en la inclusión de un niño con SD en un programa conjunto de natación con niños sin discapacidad a través de las percepciones de los agentes participante.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación, la realidad de los acontecimientos fue analizada con una metodología cualitativa, utilizando un estudio de caso con la intención de comprender las percepciones y comportamientos de los participantes, interpretando la información obtenida a través de los distintos instrumentos utilizados (Stake, 2005). Para ello, se ha observado durante tres meses (un total de 24 clases) una actividad recreativa de natación en donde participaron conjuntamente alumnado con y sin discapacidad.

Participantes

Alumnado. El alumnado que participó en la actividad de natación fue un niño de 8 años con SD y 9 niños sin discapacidad diagnosticada (4 chicos y 5 chicas) entre 7-8 años de edad. El niño con SD estuvo acudiendo durante dos años a clases de natación con alumnado de su misma edad sin discapacidad antes de empezar con el grupo de estudio y la experiencia no fue muy positiva.

Monitora de natación. La monitora de natación, de 18 años de edad, tenía formación y un año de experiencia como monitora de natación. Sin embargo, no tenía ni formación ni experiencia en la enseñanza de la natación a personas con discapacidad. Su amplia experiencia como nadadora le llevó a formarse como técnico de esta modalidad deportiva, sin embargo, nunca había enseñado a nadar a alumnos con SD o discapacidad intelectual y nunca en un grupo de alumnos con y sin discapacidad.

Madre del alumno con SD y el coordinador de la actividad. En el estudio también participaron la madre del alumno con SD y el coordinador de las actividades de natación. La mayoría de las familias del alumnado que asistió a

la actividad de natación residían en la misma localidad y cerca del centro deportivo. Las familias fueron invitadas a participar en el estudio y fueron informadas de todo el proceso.

Contexto y procedimiento

La actividad de natación se realizó en una piscina de 12x25m y otra de 5x25m dependiendo del objetivo de las sesiones. El propósito de la actividad fue el desarrollo de las habilidades motrices con un enfoque recreativo y el aprendizaje de habilidades específicas que permitiesen al alumnado desenvolverse en el medio acuático. El programa de natación tuvo una duración de nueve meses. Las clases se desarrollaron los sábados y los domingos por la mañana con una duración de 30 minutos cada sesión.

El alumno con SD empezó a realizar natación en el mes de septiembre con un monitor y en un grupo de aprendices sin discapacidad diferente al del estudio. El motivo del cambio de grupo fue debido a que el alumno con SD no se adaptaba bien y no obedecía al monitor. Por petición de la familia, se le cambió de grupo a principios de Diciembre. Consecuentemente, el presente estudio tuvo lugar en los últimos meses de la actividad (Abril, Mayo y Junio) de 2009.

Para cumplir con el compromiso ético, se han usado pseudónimos para proteger las identidades de las personas que participaron en este estudio, requiriendo a las familias el consentimiento firmado y a las personas encargadas de la actividad los permisos correspondientes para la realización del estudio.

Instrumentos para la obtención de información

La información para el estudio se obtuvo a través de entrevistas, diario y observaciones de las clases. La utilización conjunta de estos instrumentos permitió relacionar la información obtenida, contrastando y triangulando las percepciones de los participantes a lo largo de todo el proceso (Flick, 2007).

Entrevistas. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas para obtener información de los participantes en el proceso de investigación (Patton, 2002). El propósito de las entrevistas fue conocer los factores que facilitan o dificultan la inclusión de niños con SD en actividades de natación a través de las percepciones, creencias y formas de interactuar de las familias, del alumnado sin discapacidad y de la monitora respecto a su relación con el alumno con SD y la actividad de natación. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 minutos y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción.

Las entrevistas se realizaron a modo de conversación y previa cita con la persona a entrevistar. Se acudió con un guión preestablecido tomando como referencia el objeto de estudio y los posibles factores que podrían influir en la inclusión de personas con discapacidad intelectual en actividades deportivas. Las entrevistas fueron personalizadas en función de su rol en la actividad de natación. Por ejemplo, las preguntas a la monitora de natación estaban relacionadas con su experiencia y formación, y las del coordinador con la

programación de las actividades en la instalación. Al final del proceso de investigación se realizó una entrevista a cada una de las siguientes personas: a la monitora de natación, a la madre del alumno con SD, a una alumna sin discapacidad y al coordinador deportivo de la instalación.

Las familias de los demás alumnos y alumnas declinaron la autorización para realizarles la entrevista así como de sus hijos, exceptuando la madre de una alumna como hemos señalado en el párrafo anterior. Tampoco se entrevistó al alumno con SD debido a sus limitaciones cognitivas.

Observación no participante. La observación fue realizada para describir el contexto y a la población donde se desarrolló el objeto de estudio. García-Llamas (2003, p. 210) entiende por observación "...aquella en la que el observador contempla la realidad sin actuar sobre ella, registra hechos o fenómenos tal y como se están produciendo en un momento determinado". Así, durante las observaciones se registraron las acciones más importantes relacionadas con el alumno con SD y con el grupo de alumnos sin discapacidad.

Las observaciones fueron recopiladas durante 12 semanas, en un total de 24 clases (dos clases por semana), siendo la duración de cada clase de 30 minutos. A través de las observaciones se pudo obtener información de las actuaciones y comportamientos de la monitora, de los estudiantes con y sin SD y de las familias. Así, algunos ejemplos de factores a observar estuvieron relacionados con las directrices didácticas (tipos de tareas, adaptaciones, organización del alumnado,...) que utilizó la monitora con el alumnado con y sin SD.

Diario. El propósito del diario fue recoger las reflexiones de la investigadora en función de los comportamientos observados en los participantes del estudio y de los cambios que en éstos se iban percibiendo. El diario fue utilizado como instrumento de recogida de información ya que, según Zabalza (2004) permite acercarse al estudio de los procesos de enseñanza al aportar información sobre las creencias y concepciones de los agentes participantes. Las percepciones y reflexiones se trasladaron al diario una vez terminadas cada una de las clases de natación y de los encuentros que tuvo con las personas participantes en este estudio.

Análisis de la información

La información fue analizada utilizando un proceso inductivo en donde se realizó un análisis individual de cada agente participante por ambos investigadores, cruzando posteriormente la información entre casos (LeCompte y Schensul, 1999). La información fue recopilada durante 12 semanas. Se grabaron las entrevistas, se realizaron las observaciones y se tomaron notas y reflexiones en el diario durante un total de 24 sesiones. Toda la información fue transcrita manualmente, codificada y clasificada en diferentes categorías y subcategorías por los investigadores, siguiendo un proceso de razonamiento inductivo. Finalmente, se realizó un reajuste del proceso globalizando la información y obteniendo las siguientes categorías: (a) Formación y papel del

técnico de natación; (b) Percepciones de los agentes participantes sobre las posibilidades y orientación de la actividad de natación para posibilitar la participación del alumnado con discapacidad intelectual; y (c) Percepciones de los agentes participantes sobre las posibilidades de participación del alumno con SD.

Para validar el informe se realizó una triangulación de la información obtenida a través de cada instrumento y en base a las aportaciones de la literatura consultada. Hemos documentado el análisis de los resultados utilizando citas textuales que proceden de los instrumentos de investigación, haciendo referencia a la persona que aporta la información y al instrumento que la recoge: En- Entrevista, Ob-Observación, Di-Diario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como hemos podido observar en la introducción del documento, hay escasas referencias empíricas que nos aporten información sobre los factores que inciden en la participación de jóvenes con SD en entornos de aprendizaje deportivos y recreativos con orientación inclusiva como la actividad de natación. Ante esta situación y siendo conscientes de las limitaciones que ofrece un diseño de estudio de caso, se ha considerado que el estudio cualitativo ha permitido un acercamiento en mayor medida a las vicisitudes que podrían acontecer en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los comportamientos y percepciones de los agentes participantes en el proceso.

Los resultados del estudio se presentan atendiendo a las categorías anteriormente señaladas, ya que permiten estructurar la información desde las percepciones y comportamientos de los agentes y el entorno en el que se ha producido la actividad de natación.

(a) Formación y papel del técnico de natación.

Los conocimientos y las experiencias previas de la monitora que impartió la actividad de natación fueron muy escasas. Su percepción sobre la necesidad de disponer de más formación le llevó a demandar ayuda para afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje:

No tengo suficiente formación y además, tengo poca experiencia. No sé cómo actuar en muchos casos y necesito ayuda. (Monitora de natación: En)

Esta necesidad de nuevos conocimientos por parte de los técnicos que imparten las actividades físicas, es una realidad en el ámbito recreativo y educativo con entornos inclusivos (Crawford, O'Reilly y Flanagan, 2012; Díaz-Cueto, 2009; Hutzler y Korsensky, 2010, Mendoza-Láiz, 2009). En el caso de la monitora de nuestro estudio, también le reportó inicialmente preocupaciones e inseguridad, como se puede observar en la siguiente cita en donde focaliza estas necesidades hacia las medidas de seguridad que el medio acuático requiere y en la mayor atención que le demanda en base a la discapacidad que presenta el alumno:

Para mí ha sido nuevo. Al principio no estaba bien, me costaba mucho, pero ya me he ido acostumbrado y ahora es como otra persona (el alumno con SD) pero hay que tener más cuidado. A mí lo que me preocupa es el cuidado que hay que tener con un alumno que no tiene la suficiente autonomía para dejarle sólo. (Monitora de natación: En)

La falta de información y de formación específica en el ámbito de la discapacidad, suele repercutir en una importante barrera para atender al alumnado con discapacidad (Horvat y Forbus, 1989; Lepore, Gayle, y Stevens, 1998; Rimmer, Riley, Wang, Rauworth, y Jurkowski, 2004). La monitora de nuestro estudio compensaba dicha necesidad con la formación recibida como técnico de natación y la experiencia que fue adquiriendo al observar las necesidades que la propia práctica le iba demandando. Las necesidades en las que prioriza se orientan hacia el conocimiento de las características del alumno con discapacidad y hacia la información que le podrían aportar las familias sobre las particularidades del alumno con SD, siendo consciente de que los conocimientos que le aporta la propia experiencia no eran suficientes:

Tienes que ser monitora y además tienes que estar informada, saber los aspectos del niño. Para ello, hay que hablar con los padres para que ellos te lo digan. Tienes que informarte si no, no puedes dar clase porque no te puedes guiar sólo por lo que estás viendo. (Monitora de natación: En)

En este sentido, considera que es muy importante sentirse y mostrarse positiva hacia la atención del alumno con discapacidad:

Es que si no tienes actitud con estos niños no vas hacer nada. Tienes que tener paciencia. No puedes decir, como no puede nadar, pues paso de él y le dejo. (Monitora de natación: En)

De este modo, esos comportamientos tan cercanos de la monitora fueron los que le permitieron prestar la suficiente atención al alumno con discapacidad.

“Las explicaciones que da la profesora son claras, primero explica al grupo y luego al alumno con SD. En las explicaciones realiza ejemplos visuales para que todos entiendan su mensaje, especialmente con el niño con SD”. (Investigadora: Ob)

La importancia de esta forma de percibir la función como enseñante cuando participa un alumno con discapacidad en un entorno de aprendizaje con otros alumnos que no tienen discapacidad, se interpreta en el sentido que le va a ayudar a tomar decisiones sobre su formación en este ámbito con lo que, atendiendo a las aportaciones de Conatser y col. (2000), ello le permite sentirse y mostrarse más positivo hacia la inclusión de personas con discapacidad en programas acuáticos ordinarios.

(b) Percepciones de los agentes participantes sobre las posibilidades y orientación de la actividad de natación para propiciar la participación del alumnado con discapacidad intelectual.

La percepción del coordinador hace referencia a que la natación, dependiendo de cómo se enfoque la clase, puede ser una actividad donde influye la integración social:

Creo que la natación puede ser un deporte donde influye la integración social. Aunque, también creo que la manera de desarrollar las clases también puede influir. Por ejemplo, si las clases consisten en nadar cuatro largos a crol, los alumnos se van a integrar poco, pero si están en la piscina pequeña, como pasa con jardín de infancia, hacen más juegos y esto influirá. (Coordinador: En)

En este sentido, la investigadora relaciona la orientación de las enseñanzas con la posibilidad de participación conjunta del alumnado valorando las limitaciones motrices del alumno con SD (Rodríguez-Hernández, Graupera y Ruiz, 2002). Considera que el enfoque lúdico es el más adecuado para que el alumno con SD participe conjuntamente con los demás alumnos en la actividad:

Cuando la enseñanza de la natación es más técnica hace que este alumno se vea fuera del grupo. La habilidad motriz que tienen los niños de su misma edad no es la misma que la del alumno con SD debido a la propia discapacidad. Por otro lado, en relación a otras clases más lúdicas, se puede decir que el alumno con SD está más integrado. (Investigadora: Ob)

Asimismo, la monitora manifiesta que orienta su enseñanza hacia el aprendizaje de la técnica desde un enfoque lúdico. Prioriza en el divertimento y en provocar en el alumnado una actitud positiva hacia la propia actividad, a través del juego como herramienta didáctica. En segundo plano establece los aprendizajes técnicos de los diferentes estilos de nado y la integración como grupo social:

Las actividades que llevo a cabo en mis clases se centran tanto en la enseñanza técnica como recreativa de la natación. En primer lugar, valoro que se diviertan, que se encuentren cómodos y que vengan con ganas. Para ello, utilizo bastantes juegos. En segundo lugar, intento que se integren y aprendan la técnica de los diferentes estilos de la natación. (Monitora de natación: En)

Estos aprendizajes relacionados con la técnica de los estilos de nado no parecen estar claramente definidos. Se interpreta su manifestación en el sentido de conseguir que el alumno con SD se familiarice con los desplazamientos en el medio acuático, permitiéndole interaccionar con los demás compañeros de clase:

Por ejemplo, en lo referente a la técnica, el objetivo para el alumno con SD es que se vaya soltando, que sea más individual y que él sólo pueda hacer más cosas para integrarse con los demás. Los juegos son iguales para todos, pero la técnica no puede ser igual. (Monitora de natación: En)

Por su parte, la madre del alumno con SD muestra grandes esperanzas en los posibles aprendizajes que puede aportar la actividad de natación en su hijo, como se puede observar en su manifestación al preguntarle por las expectativas que tiene sobre las clases. Expectativas que consideran que se fueron cumpliendo:

Que aprenda a nadar (...) la verdad es que se le nota (que aprende a nadar), de un curso para otro se le nota bastante. Al principio cuando empezó aquí no era capaz de entrar en la piscina, no se tiraba, ni metía si quiera. Había que meterlo. (Madre SD: En)

Esta percepción también se ve reflejada en las manifestaciones que se recogieron en el diario de la investigadora:

En esta actividad ha sido capaz de nadar sin manguitos y sin ningún tipo de material auxiliar por primera vez. Además, ha saltado cuando había que hacer saltos, que hasta el momento se sentaba en el bordillo y luego se metía en el agua. Estos hechos son una muestra del progreso del alumno con SD desde que empezó las clases hasta ahora. (Investigadora: Diario).

Atendiendo a las percepciones de la investigadora, la satisfacción con los aprendizajes adquiridos están basadas en los comportamientos observados y en las posibilidades de Pedro para incrementar su autonomía en las rutinas previas a la actividad y en sus posibilidades de relación con los demás participantes:

En las últimas clases, el alumno con SD ha llegado a la piscina, se ha sentado con sus compañeros y se ha ido a duchar cuando lo ha dicho la monitora. Me parece que su autonomía va en aumento, ya que esto lo ha hecho solo y normalmente era la monitora de natación quién tenía que estar pendiente para que esto ocurriese. (Investigadora: Di)

Para la madre del alumno con SD, los aprendizajes adquiridos durante las clases repercutieron en una mayor participación en actividades familiares de ocio y tiempo libre:

Cuando vamos al río estoy más relajada porque él sabe defenderse mejor en el agua. Antes se agarraba a mi cuello para llevarle encima. Ahora tienes que bañarte con él, estás pendiente, pero el niño va libre con algún tipo de material de flotación en la espalda o unos manguitos. Antes sentía pánico y se agarraba a mí. (Madre SD: En)

La orientación de las enseñanzas y los aprendizajes observados que anteriormente se ha comentado tienen una relación directa con las adaptaciones

que la monitora fue incorporando en las distintas tareas. Así, la exigencia en la realización del modelo técnico de nado a reproducir, lo adaptaba en función de las posibilidades motrices del alumno, sin exigirle una reproducción exacta del modelo:

Los ejercicios son los mismos para todos, si hay que nadar a crol sacando un brazo, la persona con discapacidad lo va hacer con un brazo, pero no está aplicando la misma técnica que el otro niño porque no puede hacerlo. (Monitora de natación: En)

En este sentido, manifiesta que las adaptaciones que utiliza se centran en la utilización de juegos con el objetivo de motivar su participación:

Si, juegos. Muchos de los juegos los hago para él, para que participe y que toda la clase no consista en nadar. (Monitora de natación: En)

Asimismo, a través de la utilización del material fue reduciendo progresivamente su dependencia del medio acuático y favoreciendo la autonomía:

El material lo combino mucho, por ejemplo manguitos, cinturón, churro. Si tiene dos manguitos se los voy quitando durante la clase, para que vaya sólo. (Monitora de natación: En)

También manifiesta que la presencia del niño con SD le demanda más atención, utilizando la imitación como procedimiento para aportarle información e incluso parece incrementar el estímulo hacia la actividad:

Sí, estoy más pendiente de él. Quiero que vea que los demás hacen las actividades. Por ejemplo, le digo: fíjate en esta persona. Y él se fija y lo hace, y parece que él participa más por eso. Pero sí, hay que tenerlo en cuenta. (Monitora de natación: En)

Complementa la enseñanza por imitación con la comunicación verbal y no verbal:

La forma de explicar de la monitora es a través del lenguaje verbal y en ocasiones también el no verbal. Es decir, la profesora realiza el ejercicio fuera del agua para que lo vea y utiliza en algunos momentos a un compañero para que le sirva de referencia (imitación).” (Investigadora: Ob)

Otra adaptación que utiliza es la de mantener la distancia de nado en función de las posibilidades motrices y de condición física del alumnado:

Si los demás niños están haciendo dos largos, el alumno con SD tiene que hacer uno o medio para que todos terminen a la vez. Lo hago para que estén todos preparados cuando explico el ejercicio, porque si no integración no hay. Aunque el alumno con SD realice menos largos, él lo

está haciendo y luego puedo realizar la explicación a todos juntos.
(Monitora de natación: En)

(c) Percepciones de los agentes participantes sobre las posibilidades de participación del alumno con SD

Atendiendo a las manifestaciones del coordinador de la actividad, el protocolo establecido para que un joven con discapacidad se incorpore a una actividad organizada por la entidad no siempre se lleva a cabo, a pesar de ser un requisito de reciente elaboración:

El año pasado hicieron un protocolo, ya que antes no había. Antes se apuntaban a natación sin ningún tipo de valoración. Ahora, supuestamente, cuando llega una persona con discapacidad se le tiene que derivar al responsable para que ellos valoren en qué grupo se les puede meter. Pero no siempre se sigue este protocolo. (Coordinador: En)

Al no seguir las pautas inicialmente establecidas para conocer las características personales del alumno con discapacidad, se interpreta como la pérdida de una ocasión importante para obtener información relevante y hacérsela llegar a las demás familias y participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, este hecho se podría interrelacionar con: (i) el conocimiento por parte del profesor de las posibilidades y restricciones del alumno con SD en la participación, (ii) el conocimiento del contexto habitual del alumno, (iii) el conocimiento de sus funciones y estructuras corporales, (iv) y sus posibilidades en la realización en las tareas (World Health Organization, 2013). Esta transmisión de información, posiblemente colaboraría en evitar la percepción de discriminación social que muchas familias manifiestan (Hui-Lun y Fung, 2009).

Las necesidades formativas que anteriormente manifestaba la monitora de natación, también las percibe el coordinador de la actividad. No obstante, considera que es una responsabilidad personal y que siempre se podría acceder a dicha formación:

Yo creo que sí es necesaria la formación. Además, si no estás formado o no tienes posibilidad de formarte, siempre se puede informar accediendo a Internet o a una biblioteca para buscar información para saber a qué nos enfrentamos. Porque no todo el mundo tiene la oportunidad de hacer un curso especializado. Pero la información está. (Coordinador: En)

Esta opinión contrasta con la manifestada por parte de la madre del alumno con SD. Ella considera que es suficiente con que la monitora sea paciente y muestre al alumnado con SD lo que tiene que hacer para que lo pueda imitar:

Mucha paciencia y saber repetir siempre la misma cosa. Tienen que ser muy repetitivos. Sobre todo hay veces que tienen que ver lo que tienen que hacer. (Madre SD: En)

En opinión del coordinador, la participación conjunta de jóvenes con y sin discapacidad es un beneficio para todos, ya que esta participación ofrece la posibilidad de que las personas que no tienen discapacidad puedan conocer y aceptar a las personas que sí la tienen:

“Yo creo que deben aprender todos juntos y aceptarse como son”
(Coordinador: En).

Esta opinión, contrasta con las aportaciones de Hiu-Lun y Fung (2009) cuando manifiestan que hay familias que todavía perciben comportamientos discriminatorios hacia sus hijos. En nuestro caso, la madre del niño con SD considera que se simplifica la información al concretarla en la deficiencia y referenciándolo como “está enfermo”, lo cual hace mucho daño social a las personas con discapacidad. Para ello, estas actividades conjuntas ayudan a que los niños conozcan mejor a las personas con discapacidad, y que socialmente se conozcan sus características y realidades:

La actividad de natación también aporta algo a los demás como puede ser: que no todos somos iguales, que hay niños con discapacidad, etc. Porque algunos le ven y se preguntan qué le pasará. Hay madres que les dicen a sus hijos que está malito. Esto ocurre en el parque todos los días ¡está malito! Mi hijo ni está mal del corazón, ni está enfermo, tiene una discapacidad. Tiene una discapacidad y tiene un retraso. (Madre SD: En)

No obstante, para la madre del niño con SD, los motivos que considera que contribuyen a que no haya más participación de personas con discapacidad en estas clases, están relacionadas con los temores que tienen a que sus hijos se pueden hacer daño, temores que ella no comparte:

Es muy difícil. A los padres con hijos con discapacidad les da miedo apuntarles a natación por si sus hijos se caen o se ahogan. Yo también pienso que se puede ahogar uno que no tenga nada. Pero claro, se tiene mucho más miedo. (Madre SD: En)

Un factor importante, para posibilitar la orientación inclusiva en las actividades deportivas-recreativas, es la interacción de los agentes participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (O’Brien y col., 2009). En este sentido, la percepción de la madre del niño con SD sobre la comunicación con la monitora hace referencia exclusivamente a momentos puntuales. Parece observarse que dicha comunicación no es muy fluida lo que provoca una baja percepción sobre la comunicación existente entre ambas:

No mantengo contacto con la monitora. Cuando tengo que preguntarle algo se lo pregunto y no me pone ningún tipo de problema. (Madre SD: En)

En concordancia con las aportaciones de Place y Hodge (2001) cuando manifiestan que las interacciones sociales entre el alumnado con y sin

discapacidad durante las clases no siempre se produce, en el caso del presente estudio, tampoco se observaron interacciones sociales durante el desarrollo de la actividad de natación al no establecerse una comunicación relevante entre el alumnado. Posiblemente, este hecho fue debido a las dificultades en la comunicación del alumno con SD. No obstante, tampoco se apreció una relación amplia entre los alumnos y las alumnas sin discapacidad:

La mayoría de las veces sí participa con otros niños, pero tampoco interactúan mucho. El resto de compañeros no hablan mucho tiempo con él. Entre el propio grupo, se relacionan más las niñas con las niñas y los niños con los niños. (Monitora: En)

Esta percepción es compartida por la madre del alumno con SD y la alumna sin discapacidad, haciendo referencia al mismo motivo y que lleva un ritmo más lento de nado:

El alumno con SD no tiene buenas relaciones sociales con sus compañeros. Entiendo que como no habla claro es uno de los problemas y muchos niños se asustan porque no saben lo que está diciendo. (Madre SD: En)

Juego más con mis compañeros (sin discapacidad) porque hablo y juego más con ellos. (Alumna sin discapacidad: En)

Además de la dificultad del alumno con SD para mantener una comunicación verbal, su discapacidad motriz asociada también parece dificultar su interacción con el alumnado sin discapacidad:

No espero al alumno con SD porque va muy despacio algunas veces. (Alumna sin discapacidad: En)

Percepción que es compartida por la investigadora al observar que los alumnos sin discapacidad no parecen estar muy interesados, o encuentran dificultad, motivado por lo complicado que le resulta al alumno con SD la vocalización:

He observado como Pedro le decía algo a los niños del grupo de al lado. Los otros niños se han parado pero no le han hecho mucho caso. (Investigadora: Ob)

No obstante, algunas de las observaciones de la investigadora le permiten percibir algunos momentos de interacción del niño con síndrome de Down con el resto de compañeros y la monitora:

Respecto a la relación del niño con SD con la monitora y sus compañeros he observado que el alumno con SD presta más atención a la monitora. Con las personas adultas se intenta relacionar más y hablar, en cambio, con los compañeros no se esfuerza, excepto algunas veces que les salpica o les mira. (Investigadora: Ob)

CONCLUSIONES

Tomando como referencia las posibilidades de participación en un entorno inclusivo de un joven con SD, se considera como factores más relevantes la toma de conciencia de la monitora sobre la necesidad de formación específica para atender al alumnado con discapacidad en entornos inclusivos. A pesar de las dificultades que le comportaban su falta de formación e información específica, sus manifestaciones y comportamientos han sido siempre de apoyo a la participación de este alumno en sus clases. Se han podido observar en la monitora momentos de inquietud cuando el alumno con SD le demandaba más atención, situaciones que pudo resolver adaptando las situaciones de aprendizaje y provocando una mayor implicación de este alumno.

Se ha podido observar que el enfoque de la actividad ha sido un factor clave para que el proceso inclusivo se pudiese llevar a cabo. En efecto, la orientación colaborativa y el diseño de tareas en donde se posibilitó una participación conjunta de los aprendices, y que en el caso que nos ocupa fue principalmente recreativa, han ofrecido los momentos más cercanos a una participación inclusiva del alumno con SD. También se ha observado que las interacciones entre el alumnado disminuyó cuando la monitora se centró en un enfoque técnico. Este tipo de enfoque pedagógico provocó ciertas dificultades en las relaciones con estudiantes sin discapacidad e incluso podría provocar rechazo hacia el contacto con el estudiante con SD debido a su bajo nivel de habilidad motriz en el agua. En el caso que nos ha ocupado, la dificultad para comunicarse en el estudiante con SD, ha sido un elemento relevante en dicha comunicación.

Asimismo, se considera importante destacar la confianza depositada por la madre del alumno con SD en la natación como actividad que puede ayudar en la participación más activa de su hijo, al menos en su entorno más cercano. Las mejoras que ha detectado en el alumno con SD sobre el dominio del medio acuático, hacen que se sienta optimista hacia su continuidad en la actividad y posiblemente ayude al enriquecimiento de este entorno como herramienta social inclusiva.

No obstante, se ha de resaltar los posibles factores que se ha observado, y que deben ser mejorados para ayudar a configurar esta actividad acuática desde una orientación inclusiva:

- Definir adecuadamente los protocolos de actuación que aportan información relevante y que ayudan a que las personas con discapacidad puedan participar en entornos ordinarios, estableciendo criterios concretos para que se lleven a efecto.
- Poner en práctica programas de formación y sensibilización hacia la participación de personas con discapacidad en entornos ordinarios. En el caso que nos ocupa, la preferencia del coordinador para no trabajar con alumnado con discapacidad, puede transmitir una falta de interés hacia la

posibilidad de generar y atender adecuadamente entornos inclusivos, por lo que la colaboración entre todos los agentes responsables hacia la inclusión debe ser un objetivo de la entidad.

- Diseñar programas que contemplen las adaptaciones oportunas para permitir la participación conjunta de todos los aprendices. Para que estas adaptaciones adquieran un significado real en el entorno en el que se van a producir, la comunicación entre el técnico responsable y las familias deber ser fluida, intercambiando información que en el caso que nos ocupa no ha ocurrido.
- Un factor relevante, para que la inclusión se pueda llevar a cabo, es la interacción entre las personas participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En nuestro estudio, se observó que la comunicación entre el alumnado con y sin discapacidad no se ha producido. Posiblemente, y atendiendo a las aportaciones de Heller y col. (2002), podría influir que la opinión poco favorable a la inclusión que pudieran tener las familias, la transmitan a sus hijos ocasionado con ello una dificultad hacia el logro de dicho proceso inclusivo.

Para finalizar, consideramos oportuno tener en cuenta las limitaciones que el estudio de caso presenta como diseño de investigación. Las aportaciones recogidas en este documento hacen referencia a un entorno concreto que no pueden ser generalizadas. Cada lector y lectora podrá realizar comparaciones y contrastes con las que en su caso lleven a la práctica y harán los paralelismos que consideren más enriquecedores. Nuestro propósito ha sido el de hacerles partícipes de la realidad que hemos tenido la suerte de poder compartir gracias a la generosidad de sus responsables. Asimismo, somos conscientes de la necesidad de obtener información de más agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje y que en nuestro caso no ha sido posible. Nos estamos refiriendo a participantes sin discapacidad, a las familias de los jóvenes con discapacidad y sin discapacidad, que a través de entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, etc. pueden aportar valiosa información para conocer cómo se puede enriquecer el proceso inclusivo. En conclusión, se considera que los participantes en nuestro estudio han percibido la actividad de natación como un contexto favorable para la inclusión de niños con discapacidad intelectual. Sin embargo, es importante conocer los factores que influyen en ese proceso para posibilitar la participación conjunta entre niños con y sin discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOE (2008). Jefatura de Estado. Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. BOE núm. 96, del Lunes 21 de abril de 2008. Espa-a.
- Conatser, P., Block, M., y Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 172-187. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.2.172>

- Conatser, P., Block, M., y Lepore, M. (2000). Aquatic Instructors' Attitudes Toward Teaching Students With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 197-207. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.197>
- Crawford, S., O'Reilly, R., y Flanagan, N. (2012). Examining current provision, practice and experience of initial teacher training providers in Ireland preparing pre service teachers for the inclusion of students with special education needs in physical education classes. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 23-44.
- Díaz-Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.
- Díaz-Pareja, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>
- Egea-García, C. y Sarabia-Sánchez, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15-30
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, 2º Ed. Madrid: Morata.
- Frey, G. C., Buchanan, A. M., y Sandt, D. D. R. (2005). "I'd rather watch TV": An examination of physical activity in adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 43, 241-254. Obtenido de <http://aaiddjournals.org/doi/pdf/10.1352/0047-6765%282005%2943%5B241%3AIRWTAE%5D2.0.CO%3B2>
[https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2005\)43\[241:IRWTAE\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[241:IRWTAE]2.0.CO;2)
- García-Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en Educación. Volumen II. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Grandisson, M., Tétreault, S., y Freeman, A. R. (2012). Enabling integration in sports for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(3), 217-30. doi: 10.1111/j.1468-3148.2011.00658.x.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00658.x>
- Heller, T., Hsieh, K., y Rimmer, J. (2002). Barriers and supports for exercise participation among adults with Down syndrome. *Journal of Gerontological Social Work*, 38(1/2), 161-178.
- Hernández-Vázquez, F.J. (2012). ¿Se incluye, discrimina, segrega o margina en la clase de educación física? En F.J. Hernández-Vázquez (coord.), *Inclusión en Educación Física* (pp.13-22). Barcelona: Inde.
- Hui-Lun, E. y Fung, L. (2009). Parent's experiences and decisions on inclusive sport participation of their children with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(2), 151-171.
<https://doi.org/10.1123/apaq.26.2.151>
- Horvat, M. A. y Forbus, W. R. (1989). *Using the aquatic environment for teaching handicapped children* (2nd ed.). Kearney, NE: Educational Systems Associates.
- Hutzler, Y. (2003). Attitude toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A reviews. *QUEST*, 55, 347-373.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>
- Hutzler, Y. y Korsensky, O. (2010). Motivational correlates of physical activity in persons with an intellectual disability: a systematic literature review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(9), 767-786. doi:

10.1111/j.1365-2788.2010.01313.x
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01313.x>

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01313.x>

- LeCompte, M. D. y Schensul, J. J. (1999). Analyzing and interpreting ethnographic data. Walnut Creek, CA: Alta Mira.
- Lepore, M., Gayle, G. W., y Stevens, S. F. (1998). A professional guide to conducting adapted aquatic programs. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mendoza-Láiz, N. (2009). Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de secundaria. INDE. Barcelona
- Murphy, N. A., Carbone, P. S. y American Academy of Pediatrics Council on children with Disabilities. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121(5):1057-61. doi: 10.1542/peds.2008-0566.
<https://doi.org/10.1542/peds.2008-0566>
- Norins J. B., Harada C. M., Parker R. C. y Brecklinghaus S. (2008). Evaluation of the Special Olympics Europe / Eurasia Unified football pilot-project: Findings from Austria, Poland, Romania, Serbia and Slovakia. Special Olympics Inc. Available at: http://www.specialolympics.org/research_studies.aspx
- O'Brien, D., Kudláček, M., y Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of studies with disabilities in physical education: a European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2, 46-61.
- Obrusníková, I. y Válková, H. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230-245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Place, K. y Hodge, S. R. (2001). Social Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404. <https://doi.org/10.1123/apaq.18.4.389>
- Rimmer, J. H., Riley, B., Wang, E., Rauworth, A., y Jurkowski, J. (2004). Physical activity participation among persons with disabilities: Barriers and facilitators. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(5), 419-425. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.02.002>
- Rodríguez-Hernández, M. L.; Graupera, J. L. y Ruiz, L. M. (2002). Aplicabilidad del test MABC en escolares con síndrome de Down. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 2 (7) pp. 221-234 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista7/MABC.htm>
- Siperstein, G. N., Glick, G. C., y Parker, R. C. (2009). Social Inclusion of Children With Intellectual Disabilities in a Recreational Setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 97-107. doi: <http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.97>
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.97>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. 3ª edición. London: Sage Publications.
- Taylor, N., Dodd, K., Shields, N., y Bruder A. (2007). Therapeutic exercise in physiotherapy practice is beneficial: a summary of systematic reviews

- 2002-2005. Australian Journal of Physiotherapy, 53, 7-16.
[https://doi.org/10.1016/S0004-9514\(07\)70057-0](https://doi.org/10.1016/S0004-9514(07)70057-0)
- Verderber, J. M. S., Rizzo, T. L., y Sherril, C. (2003). Assessing Students Intention to Participate in Inclusive Physical Education. Adapted Physical Activity Quarterly, 20, 26-45. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.1.26>
- World Health Organization (2013). How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment. Geneva: WHO
- Zabalza, M. A. (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Número de citas totales/Total references: 34 (100%)

Número de citas propias de la revista/Journal's own reference: 1 (3%)

[Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte](#) - vol. 17 - número 65 - ISSN: 1577-0354