

4.5.- ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA INTEGRACIÓN.

Para situarnos en la realidad del fenómeno de la integración en la Educación Física, se ha querido conocer las investigaciones realizadas al respecto en los países donde la integración es un hecho. Se puede observar que existen demandas parecidas en todos los lugares, siendo la fundamental la falta de formación de los enseñantes, a parte de la constatación de la necesidad más de un cambio de actitudes que de recursos sofisticados. En otro sentido, se refleja una falta de diseño de programas y guías para el profesor y por último la dificultad de poder generalizar las conclusiones de los resultados, dadas las características particulares de los sujetos que participan en cada diseño experimental.

Las diversas experiencias e investigaciones realizadas sobre la integración muestran algunos aspectos comunes, bien si nos referimos a las variables a estudiar o bien si nos referimos a los resultados obtenidos. Para analizar estos aspectos vamos a referirnos a los agentes (los niños integrados) desde tres perspectivas:

- Desde el punto de vista del profesor (3.4.1)
- Desde el punto de vista del niño (3.4.2.)
- Desde el punto de vista Organizativo: Instituciones, profesionales,(3.4.3)

3.4.1. DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR.

Analizaremos el punto de vista del profesor desde dos prismas:

A. La importancia de las expectativas del profesor en favor o no del rendimiento y evolución del niño condicionan el proceso del desarrollo del mismo. Alan Brown (1987), expresa así ésta cuestión: “Siempre ha habido una alta correlación entre las expectativas del profesor y la actuación del alumno. Por eso es importante que tenga una actitud positiva en el momento de asesorar las capacidades del niño y tomar éstas como punto de partida. **Se**

debe enfocar siempre lo que el niño puede lograr dentro de los límites de su incapacidad particular...”.

Karper y Martinek (1985) respecto a las expectativas del profesor indican que éstas tienen relación con: la percepción del esfuerzo del alumno, rendimiento motriz, un aumento de estímulo del alumno, incremento en el contacto entre profesor y alumno, incremento de esfuerzo motivado por el profesor, incremento de la aceptación de ideas del alumno, y de la conducta de refuerzo del profesor. Los profesores deberían tener en cuenta que sus expectativas para todos los niños y niñas, independientemente de sus capacidades y dificultades, pueden tener un efecto decisivo sobre el ambiente de clase; este ambiente puede contribuir a la valoración que se hacen de sí mismos, lo cual puede afectar a su aprendizaje y rendimiento.

Santomier, Craft, Hogan, y Wughalter (1983) y Santomier (1985) examinaron las opiniones de educadores físicos hacia el mainstreaming y encontraron que, “la mayoría de los que contestaron, tenían opiniones negativas hacia la integración en la educación física de niños con deficiencia leve y sobre sus resultados cuando estaban integrados“. En el mismo estudio se observó que los profesores que estaban enseñando educación física en situación de integración, no estaban preparados para ello. Es posible que esta situación tenga efectos negativos sobre las actitudes y opiniones de los profesores.

Santomier (1985) habla de “la etiqueta simbólica” como efecto de la actitud negativa del profesor. Stevenson (1975) identificó la etiqueta simbólica como uno de los conceptos de socialización simbólica, lo cual identifica al individuo con un rol particular social. En la educación física integrada, los educadores físicos pueden etiquetar simbólicamente a través del proceso de selección de actividad y la asignación de roles.

Santomier (1985) plantea estrategias para educadores de profesores. Realiza una adaptación de las sugerencias para mejorar la educación de futuros profesores y reciclaje de Filer (1982). Las actitudes de los profesores y

sus opiniones pueden estar relacionadas a factores tales como, su *interés en la enseñanza de niños con nee, sus conocimientos sobre la educación física adaptada y sus habilidades en acomodar a los niños con nee en sus clases*. Si se analizan estos factores individualmente se observará que hay **estrategias que aumentan el interés** de los profesores de EF para trabajar con niños con nee, algunas de ellas son: Invitar a personas con diferentes minusvalías a interactuar con los educadores físicos. Realizar encuentros para compartir las preocupaciones sobre la enseñanza, interacción social y sentimientos. Observar videos, diapositivas etc. de personas con deficiencias realizando deportes de alto nivel. Organizar actividades para asistir a competiciones o eventos deportivos o artísticos, donde participen minusválidos. Involucrar a los educadores físicos en deportes con atletas minusválido. Hacer que los educadores realicen actividades desde diferentes situaciones de deficiencia. Observar a profesionales en sesiones de educación física integrada, en actividades físicas adaptadas y en deporte adaptado. En segundo lugar, las **estrategias de conocimiento** serán las estrategias que utilizarán los profesores de educadores para ofrecer la información adecuada a los mismos. Entre otras, indicar los objetivos de los programas para los niños con nee.

Weis (1980) y Santomier (1985) señalan algunos objetivos: a) favorecer el desarrollo físico óptimo dentro de las limitaciones de su deficiencia, b) desarrollar la destreza motriz óptima dentro de sus limitaciones, c) desarrollar el hábito de la participación en las actividades físicas para el mantenimiento y placer, d) desarrollar un conocimiento y comprensión de la actividad física, e) ayudar a la aceptación positiva de sus limitaciones y de las dificultades personales y sociales, f) desarrollar hábitos de seguridad en las actividades físicas. Indicar los objetivos de la instrucción relacionados con el campo de la Educación Física adaptada.

Weiss (1980) y Santomier (1985) identifican *objetivos físicos, sociales, emocionales e intelectuales*: Los *objetivos físicos* hacen referencia a todas las capacidades físicas básicas, a las capacidades perceptivas, a las cualidades físicas y a todo lo relacionado con la motricidad. Los *objetivos sociales* se refieren a la autonomía y a las relaciones interpersonales. Los *objetivos*

intelectuales favorecen el aumento del campo de la expresión hacia la comunicación no verbal, la adquisición de un sentido de la curiosidad mayor, mostrando niveles de atención más largo y una mejora en los hábitos de trabajo. *Los objetivos emocionales* se refieren a las sensaciones de autovaloración, de éxito y logro. Identificar y explicar la dinámica psicosocial que funciona dentro de una clase integrada y las implicaciones para la enseñanza de la aceptación social. Es lo que en la LOGSE hace referencia a los contenidos transversales, tales como la aceptación de la diversidad, el respeto hacia las diferencias por razón de sexo, raza, estatus social etc. Es necesario ofrecer los conocimientos y experiencias apropiadas, para que los educadores físicos entiendan la instrucción individualizada y las bases para acomodar a niños con nee en las clases regulares de educación física. En cuanto a la colocación de niños con nee en clases regulares, Weiss (1980) recomienda conocer las características de la condición física, darse cuenta de las implicaciones de estas características para la enseñanza, conocer las formas de ajuste, de la actividad, de la metodología, entorno, etc., seleccionar o diseñar modificaciones para varios tipos de ajuste y aplicar directrices para varios tipos de ajuste.

A este respecto, Utley y Sudgen 1995 sugieren, que los profesores de educación física de primaria tienen que aprovechar la experiencia que tienen para la práctica de la enseñanza de capacidades de diferentes niveles, puesto que lo vienen haciendo en su práctica diaria. Si tomamos como referencia el informe Warnock (1978), del 20% de niños con nee, el 18% siempre ha estado en escuelas integradas. Por tanto, la enseñanza de la educación física a niños con nee “*es una extensión de la buena práctica existente*”, más que la adquisición de nuevas y diferentes habilidades.

Diferentes estudios sobre la colocación de niños con nee inciden en los siguientes aspectos:

Broadhead (1985) dice, que la experiencia sugiere que la mayoría de los niños con nee de carácter leve, puede seguir el currículo de una clase ordinaria de educación física. Por otro lado, la Ley Pública 94- 142 de EE.UU., indica que

los niños con handicap deben recibir educación física regular si no se ha pedido un currículo diseñado especialmente.

La investigación realizada por Broadhead (1982) basado en la eficacia del **PARADIGMA PARA LOGRAR EL MAINSTREAMING (PAM)**, contrastando con la eficacia de los procedimientos del **MAINSTREAMING POR DISPOSITIVO ADMINISTRATIVO (MAD)** quiere reflejar la diferencia, entre la eficacia de un programa específico para la integración, y la diseñada por un Departamento del Estado e impuesta por la administración. El primero es un modelo para describir la provisión múltiple de educación física regular y de diseño especial para niños con nee en un ambiente lo menos restrictivo posible; el segundo se refiere a las directrices que algunos Departamentos (Departamento de Educación del Estado de Luisiana en 1978) en EE.UU. elaboraron, para que por medio de ellos, los niños con nee recibirían clases en situación de integración, bien a través del currículo ordinario bien a través de actividades físicas adaptadas.

Como conclusión del trabajo nos viene a decir que: Si bien los dos ofrecen ayudas a la colocación de niños con nee en educación física, ninguno de los dos se debe considerar definitivo. Para que la integración tenga éxito hay que comprender que, sólo la colocación de niños con nee en aulas ordinarias, no lo logra. Sobre la decisión de la colocación deben de tomar parte los profesores que mejor conocen a los niños y los que van a recibirlo. Debe de haber un asesoramiento continuo del progreso del niño en el programa. Esto supone una revisión de objetivos a corto plazo y deben de observarse tanto las conductas motrices como no motrices. Se realizarán encuentros entre profesores de educación física y los de educación especial. Por último se relacionarán todos los informes del año con la evaluación final, para asegurar una educación física apropiada.

McClenaghham (1981), ante la cuestión de la colocación de niños con nee en aulas normalizadas indica que se deben de evaluar numerosos factores:

Diamon (1979), Parker (1980) y McClenaghham (1981) “han observado que, a menudo, la decisión se basa en otras razones y no en las que están directamente relacionadas con la capacidad del estudiante a funcionar en dicho ambiente. También observaron que aunque el concepto de normalización es altamente recomendable como objetivo educativo, promete mucho más de lo que nuestro sistema educativo puede ofrecer”.

La inapropiada integración de estudiantes con nee, en el programa normalizado, a menudo resulta que es una educación más restringida que una educación especial. El niño que no actúa con éxito en el ambiente integrado, muchas veces, se siente frustrado a causa de la discrepancia entre el nivel de expectativas del profesor y la capacidad de actuación del niño.

El niño que tiene una deficiencia motriz puede ser incluido en programas regulares cuando la discapacidad no excluye su participación total. Los niños con deficiencias más restrictivas deben tener posibilidades de colocación alternativa. La mayoría de los niños pueden ser incluidos en un ambiente integrado con éxito, sin embargo, no se puede suponer que todos los niños con nee puedan ser integrados en las clases de educación física.

Continuando con las *estrategias de conocimiento* que plantea Santomier, para terminar, se tendrá en cuenta la necesidad de ofrecer información relacionada con la etiología, efectos y características de las diferentes deficiencias. También se ofrecerá información relevante respecto a las técnicas de la enseñanza de la educación física adaptada, a las técnicas e instrumentos para la medición y evaluación, al desarrollo de planes educativos individuales que tienen relación con los campos cognitivos, afectivos y psicomotor, a la gestión de comportamiento en clase, a la selección de equipos y materiales y al tratamiento/gestión del estrés personal.

En tercer lugar, según Santomier, se desarrollarán las **estrategias de habilidad**. Estas estrategias se refieren a las habilidades que deberían desarrollar los educadores para que actúen más eficazmente en la situación de integración. En este grupo se incluyen las estrategias referentes a las tareas y

competencias que deberían dominar los educadores físicos según Weiss (1980) y Satomier (1985). La planificación y organización de un programa de educación física para personas con deficiencias necesitaría las siguientes competencias: a) identificar los objetivos del programa; b) identificar objetivos específicos relativos a aspectos cognitivos, afectivos y motrices; c) identificar las experiencias de aprendizaje adecuados para lograr los objetivos específicos.

La tarea de ofrecer un ambiente físico adecuado para llevar a cabo el programa requiere las siguientes competencias: identificar los criterios por los que se juzga la idoneidad del espacio disponible para las actividades físicas. Identificar los tipos de instalaciones necesarias para el programa. Identificar el equipo necesario para el programa y fuentes donde se encuentra. Identificar los diferentes tipos de ayudas a la enseñanza que mejoraría el aprendizaje.

La tarea de planificar programas individualizados requiere las siguientes competencias: identificar las condiciones de la deficiencia y sus efectos sobre el aprendizaje y la participación en educación física. Identificar procedimientos de asesoramiento apropiados para cada deficiencia. Seleccionar experiencias de aprendizaje para cada deficiencia. Identificar procedimientos de valuación para el asesoramiento del progreso y resultado de las experiencias de aprendizaje. Seleccionar estrategias de entrenamiento que mejorarían experiencias individuales de aprendizaje. Identificar los recursos profesionales de la escuela y la comunidad, para contrastar los tipos de información que cada uno puede ofrecer, para asesorar al estudiante y planificar experiencias apropiadas de aprendizaje.

La tarea de planificación para la organización de la educación física requiere las siguientes competencias: identificar hojas de datos adecuadas para recoger el estatus y progreso del alumno. Identificar importantes aspectos de planificación relacionados con la salud y seguridad del alumno.

La tarea de llevar a cabo programas individuales y de grupo en EF requiere las siguientes competencias: determinar límites de tolerancia para la

participación en actividades físicas, teniendo en cuenta los informes médicos y la evaluación. Producir una variedad de actividades teniendo en cuenta el programa de actividades físicas adaptadas. Asesorar las capacidades y limitaciones del alumno al comienzo de la unidad. Seleccionar actividades dentro de la unidad que sean consecuentes con el nivel de capacidad del alumno. Dividir la tarea en componentes desde menos difícil a más complejo. Enseñar las actividades dentro de la unidad utilizando las estrategias enseñanza y ayudas adecuadas. Utilizar técnicas de motivación. Evaluar el progreso en la experiencia de aprendizaje como base para su modificación y toma de decisiones sobre secuencias de componentes de la tarea, ritmo, estrategias de instrucción y, preparación adecuada para pasar a la siguiente unidad. Asesorar el rendimiento del estudiante al final del período. Valorar la información, asesorar a los estudiantes, padres y otras personas del centro y discutir sobre el rendimiento, ritmo de progreso en relación a los objetivos planteados. Colaborar con otras personas como recursos, ej. con especialistas en recursos de educación especial.

La tarea de evaluar los programas de educación física para su eficacia (aplicado a individuos) incluye las siguientes competencias: Evaluar el éxito interno del programa con respecto a varios de sus componentes en base al rendimiento de los participantes. Evaluar los métodos de enseñanza. Evaluar los procesos de administración necesarios para llevar a cabo el programa, incluyendo el horario de clases, proceso de asesoramiento y recogida de datos. Formular recomendaciones para cambios en el programa y ofrecer como base los datos recogidos.

La tarea de ofrecer un ambiente emocional y social adecuado para los programas de educación física requiere las siguientes competencias: Aprender a comprender y abarcar con sus propios problemas. Poder comprender y resolver sus problemas. Comprender totalmente la relación entre sus propios problemas y el tratamiento de los problemas de los demás. Desarrollar la capacidad de seleccionar y emplear una amplia gama de estilos de enseñanza. Identificar objetivos afectivos.

Demostrar estrategias que ayudarán a los alumnos, no designados con nee, a sentirse cómodos en la clase de educación física integrada. El profesor debe también intentar mejorar el estatus de los niños con deficiencias, a través de la amistad, la enseñanza por pares, proyectos en cooperación, educación sobre los valores y la lectura de libros sobre personas con deficiencias.

Los autores, Liddle & Breihan (1980), Weiss (1980), Moracco (1981) y Santomier (1985), quisieron: Demostrar e involucrar a los educadores físicos en las técnicas de gestión de comportamiento en clase, en el desarrollo de técnicas apropiadas para la estructuración del ambiente psicosocial, para que todos los niños puedan vivir experiencias de aprendizaje con éxito. Ofrecer experiencias en la gestión del tiempo en la clase, para emplear el tiempo necesario en la atención individual. Ofrecer experiencias en las relaciones con los padres y trabajar con otros profesionales para cumplir con las necesidades especiales de los niños. Involucrar a los educadores físicos (junto con consejeros, psicólogos, fisioterapeutas etc.) en las técnicas para la gestión de estrés personal.

B. La necesidad de crear programas adecuados a cada niño, por parte de los profesores, **dentro de un programa general de aula y la necesidad de apoyo a los profesores**. En este punto, es necesaria la colaboración de otros profesionales (médicos, psicólogos, logopedas, fisioterapeutas...) y de los padres para planificar los programas individualizados.

Podemos decir que el modelo social referente a la educación está dejando de ser inamovible. En virtud de lo cual se está dando lugar a la configuración de **diferentes actitudes**, lo que supone que al sujeto se le permita iniciar la creación de nuevas formas de relación en función de sus necesidades. Carlos Mas (1984, pag. 44), como consecuencia de su trabajo dice: “Ahora, respecto al proceso de integración escolar se nos pueden plantear problemas de carácter organizativo o económico, pero no referente a la validez del modelo educacional”.

La implementación de **diferentes pedagogías** en la línea de la “atención a la diversidad” el autor Groner 1983 manifiesta que “ha sido necesario en el pasado crear una Educación Física Especial como algo separado de las escuelas regulares. Ahora, el creciente reconocimiento del derecho de cada niño a una enseñanza *libre y apropiada*, va ha permitirnos ofrecer a más niños una educación especial dentro de programas mas generales”. Parece que la individualización de la instrucción no será suficiente. Debe ser combinada con un sistema suficientemente flexible como para permitir la participación de más niños con handicap en la escuela regular. Como profesionales, nuestro rol no es insistir en la integración de la educación especial, sino asegurar una educación especial para cada niño, y en el sentido general, hacer mas real la visión de un sistema de educación que es “especial” para cada niño”.

Un estudio reciente realizado por Heikinaro-Johansson, Sherril, French y Huuhka (1995), está basado en desarrollar y analizar un modelo de consulta en educación física adaptada, con el propósito de ayudar a los profesores de enseñanza elemental, (enseñanza primaria en España), en la integración de niños con necesidades especiales dentro de una educación física de carácter regular. Dicho trabajo se realizó en dos poblaciones de Finlandia, utilizando dos tipos de consulta, uno intensivo y otro limitado.

Los resultados indican, que los profesores asistentes (educadores en España) y estudiantes, se vieron beneficiados por este arquetipo, lo que les lleva ha asegurar que el modelo de consulta en educación física adaptada parece ser del todo positivo para la integración de los niños con necesidades especiales.

4.5.2.- DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL NIÑO.

Los niños “deberán aprender” **las actitudes** de aceptación hacia la diversidad. Brown 1987, expresa en su trabajo “por experiencia sabemos que los niños aceptan a sus pares con incapacidades sin problemas y pueden

ofrecer mucho apoyo. Son los adultos los que crean las barreras”. Santomier 1985, realiza un estudio sobre cómo establecer un ambiente psicosocial que estimule la aceptación de diferencias individuales. Al respecto dice que “establecer una aceptación de diferencias individuales requiere una planificación deliberada de parte del profesor, una influencia primaria en determinar la aceptación del niño con handicap en la clase, quien, comunica constantemente verbalmente y no verbalmente actitudes hacia las diferencias individuales” .El mismo Santomier (1985) sugiere que los profesores planteen estrategias para que los niños, no designados con nee, se sientan cómodos en las clases de educación física integrada. Filer (1982) y Santomier (1985) recomiendan dar a los estudiantes la experiencia de conocer situaciones que subrayan la importancia de las diferencias individuales, ofrecer información y enfrentarlos ante las diferencias físicas y de conducta de los alumnos. En el trabajo de Mas se hace hincapié en la evolución favorable que experimentan los niños que trabajan en *centros integrados*, dice haber situaciones en cuya modificación y evolución positiva coinciden todos aquellos que las viven y observan. Prácticamente desaparece entre los alumnos la alusión o calificación grupal peyorativa hacia los niños en desventaja, estabeciéndose vínculos de colaboración, favorecidos en el aula por mediante las actividades grupales. Mas asegura que “ha aumentado la capacidad de iniciativa y ha disminuido la relación de dependencia”.

Estudios realizados sobre las actitudes hacia sus pares en educación física integrada, Williams & Scherril (1989) indicaron que el contacto de niños con nee, integrados en escuelas normalizadas, no había supuesto diferencias significativas en la actitud de los niños no designados con nee. Aunque estudios anteriores Sherril (1988), realizados por personas que promueven la educación física como ambiente bueno para la integración, suponen que en la integración: a) los niños con nee eran vistos como de igual estatus por sus pares. b) las actividades físicas integradas eran positivas y ofrecían satisfacción. c) el contacto ayudaba a tener actitudes buenas. En todo caso, depender de contactos que ocurren naturalmente y espontáneamente no es eficaz. Las investigaciones sobre educación especial de Horne (1985) y Jones (1984) recomiendan ofrecer intervenciones cuidadosamente estructuradas y

diseñadas para mejorar actitudes en la educación física integrada, de modo que los futuros estudios sobre los efectos del contacto deberían tener en cuenta las variables personales y situacionales que puedan mejorar los contactos positivos, y asegurar que los pares con deficiencia sean considerados como iguales y tratados igual que los demás estudiantes.

Hottendorf (1989) expone la experiencia de integración de niños con deficiencia auditiva en clases de danza. La integración se ha realizado de dos maneras:

La primera, denominada por Holcom & Corbett (1975) como reverse mainstreaming = integración al revés, es la práctica de traer niños no sordos al programa para los sordos, como un medio más de integración.

La segunda, denominada por Soder(1980) y Hottendorf(1989) como Full mainstreaming = integración total. Es la integración total de clases y programas, en las cuales, el estudiante con deficiencia es considerado como un estudiante más con sus capacidades y limitaciones. Lo mismo que cualquier estudiante en clase, lo mismo pero diferente, igual que todos que somos iguales pero diferentes. Hottendorf, profesora de educación física y directora de “Gallaudet Dance Company” de la Universidad de Gallaudet en Washington recuerda, que la Comisión sobre Educación y los Sordos informó en 1987, que el 70% de estudiantes con deficiencia auditiva se educaban en escuelas públicas y esta tendencia iba a continuar, según directrices del Education of the Handicapped Act. Los factores fundamentales que privan a los sujetos sordos de la oportunidad de realizar clases de danza se deben a creencias erróneas y a la inhabilidad del profesor para utilizar el lenguaje de los signos. Hay educadores que creen que si no se hoye no se puede bailar, “la capacidad de una persona para adquirir ritmo interno es inherente y no tiene nada que ver con su buena o mala audición” Hottendorf (1989). El Dr. King Jordan, primer presidente sordo de la Universidad de Gallaudet, señala que “Los sordos pueden hacer de todo menos oír ”.

En esta línea, el estudio realizado por Karper y Martinek en la Universidad de Carolina del Norte, Greensboro (1985), sobre la integración de

niños con y sin handicap en la educación física elemental y, concretamente en cuanto al *rendimiento motriz*, manifiesta que: los niños, con leves problemas de aprendizaje y conducta, obtuvieron niveles significativamente más bajos en el test de coordinación corporal que los niños sin handicap durante el pretest al principio del programa, pero no muchos más bajos en el postest al final del programa de educación física. Estudios anteriores han demostrado que, los niños sin handicap obtienen mejores resultados que los niños educables con retraso mental, los cuales obtienen mejores resultados que los niños entrenables con retraso mental en actividades motrices y físicas, Ulrich(1982).

Con respecto al *autoconcepto*, estos autores mantiene que hay una amplia evidencia de que los programas integrados aumentan el autoconcepto. Añadiendo, en el apartado sobre las expectativas del profesor, que, hasta cierto punto, los niveles de autoconcepto en los niños parece ser una función de las expectativas del profesor. Abelson & Staley (1982) y Craft & Hogan definen el autoconcepto como: las etiquetas verbales que el sujeto utiliza para describirse a sí mismo y a los sentimientos positivos y negativos que acompañan a las mismas. Craft & Hogan (1985) realizan un estudio sobre las implicaciones para el desarrollo de los constructos autoconcepto y autoeficiencia en la educación física integrada. Basándose en la relación que tienen ambos, de modo que un cambio en un constructo puede causar un cambio en el otro. Bandura (1977) y Craft & Hogan describen la autoeficacia como: la creencia que el sujeto tiene de lo que es capaz de hacer. “Las experiencias surgidas de las interacciones afectivas con su ambiente ofrecen la base para el desarrollo de una sensación de eficacia” Bandura (1981).

Estudios anteriores sugieren que el bienestar físico, la habilidad motriz y la competencia atlética son factores claves que determinan el autoconcepto de niños y jóvenes con handicap. El dominio de habilidades y experiencias nuevas pueden mejorar el autoconcepto de individuos con handicap, y la autoeficiencia se propone como base para el entendimiento de estos cambios en el autoconcepto, Craft & Hogan (1985). Estos autores, en este estudio, ofrecen estrategias de aplicación práctica para los profesores de educación física con el objeto de mejorar la autoeficacia y el autoconcepto en niños con handicap.

El profesor Brown (1987), en su libro "Active games for children with Movement Problems", habla del reto que supone para el profesor de educación física la integración de niños con problemas de movimiento en el currículo general de deportes. En su labor como consejero a la Northumberland Local Education Authority (Diputación de la localidad), llamado para asesorar a los centros escolares en relación a la integración pudo comprobar que, además de la variedad de problemas que se presentaban, el factor clave estaba relacionado con el nivel hasta el cual la incapacidad afectaba al potencial motriz del niño. Si embargo, en las actividades donde se puede realizar una enseñanza individualizada, gimnasia, danza, atletismo y natación, aunque en algunos casos se pueda realizar la actividad en parejas, la integración no presenta complicaciones. La enseñanza del deporte en secundaria, donde la actividad se basa en la cooperación en equipo y la competición entre oponentes, presenta algunos problemas. Para superarlos, Groves (1987) propone varias etapas en el proceso de integración de un niño con nee en un programa de deportes. En contraposición a esta idea, necesidad de una enseñanza individualizada en la integración, el estudio realizado en una escuela elemental de Minnesota por los profesores de la Universidad de la misma, Schleien, Mustonen y Rynders y la coordinadora de programas de autismo en las escuelas Fox (1990), investiga los efectos de las actividades lúdicas sociales sobre el comportamiento lúdico de niños autistas. El objetivo del estudio era investigar, que los niños con autismo no necesitan de un programa que enfatice el juego individual, bajo la suposición de que necesitan dominar actividades individuales antes de progresar a niveles más avanzados de juego social. En efecto, los resultados de esta investigación demuestran que, las actividades de juego en equipo, en pequeño grupo y por parejas, favorecen un porcentaje más alto de comportamiento adecuado en alumnos con autismo que en las actividades individuales. Pero, es necesario recordar, que la investigación se realizó en un ambiente integrado, donde los niños sin incapacidad fueros entrenados para actuar en cooperación con sus pares de la misma edad con autismo. Por esto, y ya que por medio de los datos obtenidos no se puede saber cuál de los dos factores ha incidido en los resultados, la cuestión de contribución específica de variabilidad por cada uno de estos factores queda abierta. Así, los resultados del estudio demuestran, que las

actividades integradas, cuidadosamente estructuradas, de niveles más altos de comportamiento lúdico produjeron una frecuencia significativamente más alta de comportamientos adecuados en alumnos en edad escolar con autismo, comparando con la frecuencia de comportamiento adecuado durante actividades individuales. Como consecuencia, se debería posibilitar la realización de programas más importantes, más amplios y más inclusivos para niños con autismo en el futuro.

Para ilustrar las posibilidades que ofrece el deporte en el proceso de integración se recogen a continuación algunos estudios. Bajo el título “Deporte sin límites” se han realizado dos proyectos sobre las posibilidades que ofrece el deporte a la integración social de niños emigrantes extranjeros en Alemania, Bóck (1982) y (1986). Estos trabajos tuvieron su origen en el seminario sobre “Deporte como posibilidad de integración para extranjeros” que tuvo lugar en el Colegio de Kassel en 1982. La idea era crear una oferta de juegos y deporte conjunto para los extranjeros y la población alemana en la base de la “pedagogía intelectual” en el deporte. El grupo vio la posibilidad de poder mejorar las tendencias etnocéntricas, de la xenofobia y de oponerse a la estigmatización de los extranjeros. Se comprobó que, para lograr la meta del proyecto, era necesario un tratamiento tanto deportivo como socialpedagógico. Tanto los participantes preguntados como sus monitores aseguran que las ofertas proyectadas deben de poner en contacto conjunto a los niños y jóvenes extranjeros y alemanes. A través de las interacciones deportivas generales, que inicialmente no discurrieron totalmente libres de conflicto, se instauraron procesos de conocimiento y destrucción de prejuicios, desde el punto de vista de los sujetos encuestados. Los componentes diversión y amistad fueron las condiciones previas para que, en una parte de la juventud extranjera, se despertara el interés en sucesivas actividades deportivas. El factor fundamental fue el trabajo conjunto entre “cooperación institucional y trabajo de padres”.

En cuanto a los efectos de la integración sobre la producción motriz de estudiantes con y sin retraso mental ha sido estudiado por Rarick y Butler (1985). El estudio incluye un informe de un proyecto de investigación de campo sobre la integración de estudiantes con retraso mental en clases de educación

física, y un comentario sobre consideraciones pedagógicas de la integración. Los resultados indicaron que la mejora de la producción motriz de los niños integrados, generalmente, superaba la de los no integrados sin afectar negativamente la producción de sus pares sin deficiencia. La intervención de los profesores fue mayor para los jóvenes con retraso que para sus compañeros, y en mayor medida para los integrados que para los segregados. En esta investigación, cabe señalar, que la integración se llevó a cabo en las facilidades de la escuela especial y en este sentido se podría llamar integración al revés. Con la particularidad de que, los niños en el programa integrado, fueron enseñados por dos profesores expertos en educación física adaptada y un asistente, dando una relación profesor alumno de 1 a 8 aproximadamente. Los resultados apoyan la creencia que los niños con retraso mental pueden ser integrados con éxito en clases de educación física.

Estudios anteriores con niños síndrome de Down, realizados por Linford, Jeanrenaud, Karlsson, Witt y Linford (1971), analizando las filmaciones en actividades de juego espontáneo a niños de edad mental 3-5 años, encontraron que el tiempo de juego y la distancia media de desplazamiento, fue aproximadamente la mitad de los niños sin deficiencia. Los investigadores llegaron a la conclusión de que la inactividad tenía que ver con la falta de estructura del programa, dado que los elementos de juego eran tan populares para los niños con síndrome de Down como para los otros. Más tarde, Linford y Duthie (1970) demostraron que estos niños pueden aproximarse a niveles de gasto de energía "normales" cuando se emplea un programa de refuerzo en un programa de actividades físicas.

No podemos olvidar el apoyo de los elementos que nos ofrecen los avances tecnológicos, tales como el ordenador. Éste elemento puede servir para facilitar la integración en el área del arte, la música y el movimiento. Burton y Lane (1989) incluyen el ordenador, como potenciador del aprendizaje. La exploración de las maneras de desarrollar procedimientos para poder comunicar con el ordenador motiva en el niño la búsqueda de solución de problemas, el pensamiento lógico y las habilidades espacio-visuales. Favorecen la enseñanza para que el niño tenga el control de su propio

aprendizaje. El aprendizaje integral sigue un proceso de tres fases basado en la resolución de problemas. La 1ª fase consiste en la dirección del profesor para que los niños realicen la exploración de habilidades y conceptos. La 2ª fase los niños se autodirigen para solucionar problemas de relación de los conceptos etc. Y la 3ª fase los niños perfeccionan y refinan el producto que han creado. En esta línea de trabajo el Consejo Nacional para la Tecnología Educativa en el National Curriculum Council, England (1993) trata del acceso al Currículo Nacional a través de la información tecnológica. La información tecnológica puede dar acceso al curriculum a los alumnos con dificultades sensoriales o motrices, puede, también, ayudarles en el desarrollo de estrategias para resolver problemas de dificultades de aprendizaje, como la dislexia, e incluso aportar métodos alternativos de escritura. El Consejo Nacional para la Tecnología Educativa (CNTE) se ocupa de la aplicación de la tecnología a la enseñanza. Evalúa dicha tecnología y trata de dar a conocer la práctica adecuada e interesantes beneficios a los colegios y agencias de apoyo. El equipo de necesidades especiales del (CNTE) realiza publicaciones donde destaca los proyectos experimentales que tienen lugar en el país, incluyendo temas como matemáticas y dificultades de enseñanza específicas, así como la información tecnológica dedicada a los graves obstáculos educativos.

4.5.3.- DESDE EL PUNTO DE VISTA ORGANIZATIVO

Para que un niño con nee sea integrado en un centro normalizado es necesario cubrir algunas cuestiones: Será conveniente elaborar un informe detallado donde se especifiquen algunos aspectos relativos a las deficiencias y capacidades de los niños con nee: Brown (1987) propone el modelo descrito a continuación que comprende, la descripción de la incapacidad, la descripción de los problemas motrices con precisión, la descripción de cualquier “incapacidad oculta” (dificultades de aprendizaje), problemas perceptivos, una lista de habilidades básicas y deporte donde el niño ya ha llegado a ser competente, junto con sugerencias para la adaptación al entorno. También incluye consejos sobre métodos de enseñanza y programas posteriores

recomendados, así como la aprobación médica para la educación física especificando las medidas restrictivas.

Groves (1987) y Brown (1987) recogen la clasificación en 8 etapas, señalando la provisión para las necesidades especiales dentro del currículo de educación física: 1º Integración total para toda la EF. 2º Integración para toda la EF con sesiones adicionales de actividades físicas suplementarias. 3º Integración para toda la EF pero con ayuda “ancillary”, o suplemento durante las clases. 4º Integración en algunos aspectos seleccionados y provisión especial en otras modalidades. 5º Integración en algunos deportes y participación en otros individualmente. 6º Integración en algunas modalidades del programa de deporte pero, también, con algunas sesiones en una unidad especial. 7º Enseñanza totalmente separada dentro de un colegio de integración con un grupo especial. Este grupo opera de forma individual y puede incluir no solo los niños con incapacidades físicas, sino también, a los que prefieran al programa habitual. 8º Niños que participan en EF dentro de una unidad especial pero que están integrados para el resto de las actividades escolares.

En este mismo sentido, MacClenaghan (1982) en su trabajo “Oportunidades iguales para todos en educación física” recoge las directrices que la Oficina de Educación Especial del Departamento de Educación de los EE.UU. en (1980) hizo público respecto a la integración de niños con nee en aulas normalizadas: 1.- Participación en un programa oficial con estudiantes sin incapacidad. 2.- Participación en el programa oficial con estudiantes con incapacidad con adaptaciones especiales. 3.- Educación física especial que es diferente a la que se ofrece a niños sin handicap. 4.- Programas de educación física que se ofrece a estudiantes con incapacidades en un ambiente especial que incluye escuelas residenciales o ambientes escolares segregados. Groener (1983) en su trabajo “Abriendo nuestras clases de educación física a todos los niños” plantea las siguientes consideraciones a tener en cuenta si se quiere que el niño excepcional logre su potencial. En primer lugar, es necesario un educador que entienda sus necesidades, capacidades y objetivos. Un ambiente en el cual se sienta seguro psicológicamente. Tener un conocimiento de las

expectativas de su conducta. Tener oportunidades para interactuar con los miembros de su clase. Una oportunidad para desarrollar la autodisciplina en un ambiente de apoyo, y la oportunidad y ayuda para logros académicos y no solo social y físico. En referencia a las **ayudas y apoyos** necesarios para que la colocación de niños con nee en aulas de integración sea positivo, Sudgen (1995) hace un análisis sobre la asistencia e integración y plantea que el apoyo es a menudo el factor que determina el éxito o fracaso de la colocación. El apoyo es un término general que requiere un análisis para determinar exactamente lo que implica. El apoyo implica un número de habilidades diferentes, tales como la planificación, organización, implementación y cooperación. Estas son habilidades que muchas veces hacen falta ser aprendidas.

En cuanto a los **factores** que inciden **en el éxito del apoyo** a la integración señala la necesidad del acuerdo de toda la plantilla para la adopción de un sistema, siendo conscientes de sus implicaciones. La importancia de la planificación, compartiendo los métodos y contenidos por los profesores participantes. Asegurar que los profesores implicados están seguros de cuáles son sus respectivos roles. Es necesaria una disponibilidad de tiempo para reunirse, planificar y preparar materiales y una relación de trabajo basada en la confianza y respeto entre los profesores implicados.

¿**Para quién** debe ser **el apoyo** ? Es necesaria una reflexión sobre, quién apoya, qué tipo de apoyo se ofrece y cómo se realiza el apoyo dentro de la clase. Para ello se analizarán los recursos disponibles desde dentro y fuera del colegio. Los tipos de apoyo pueden ser, los materiales de asesoramiento y currículo, tales como programas de software, instrumentos de asesoramiento y elementos que componen el currículo. Los consejos informales cuya ayuda será la información de otros coordinadores de necesidades especiales u otros psicólogos de la educación. Los consejos estructurados que realizarán una ayuda a través del colegio o centro regional. Una ayuda para el alumno fuera de la clase, los grupos de padres o trabajos en grupos pequeños o individuales. El apoyo dentro de la clase. Éste puede basarse en, ajustar los materiales y recursos a los alumnos, repetir y explicar instrucciones, acompañar a los

alumnos en la tarea, ofrecer feedback inmediato y dar a conocer los resultados, ayudar a aplicar procedimientos de corrección, facilitar el auto-control por sí mismos, asegurar que se establezcan y cumplan objetivos a corto plazo, dirigir los alumnos hacia tareas alternativas o relacionadas, anticipar y gestionar las conductas inapropiadas, y por último dar estímulos, apoyo y aprobación para mantener la motivación e interés.

En relación a la cuestión del **apoyo a profesores** de centros integrados, el Consejo Nacional de Planes de Estudio (CNPE) de Inglaterra, realiza un estudio en 1992, recogiendo información de los profesionales que se dedican a niños con necesidades educativas especiales y a alumnos excepcionales. El CNPE identifica cuatro grupos de alumnos para los cuales el acceso y progresión a través del Plan Nacional de estudios se convierte en derecho y desafío. Estos grupos fueron calificados para dirigir el trabajo del CNPE en el apoyo a los profesores. Se quiere que estos grupos incluyan a todos aquellos alumnos con necesidades de enseñanza especial en colegios dedicados a tal fin, a las unidades de centros ordinarios y a los que deban ser ayudados por los servicios de apoyo del LEA (niños con nee según definición en el Acta educacional de 1981, England) en colegios normalizados. Para realizar el estudio, con el objeto de mantener los planes de estudio bajo continuo repaso, incluyendo los aspectos relativos a las medidas especiales de enseñanza y a la capacitación excepcional se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- * Advertir a la Secretaría del Estado para ayudar a profesores a suministrar acceso al Plan Nacional de Estudios para todos los alumnos.

- * Apoyar a los profesores en su trabajo con alumnos con nee y los excepcionalmente capacitados. Como resultado de la evaluación los profesores dieron a conocer siete asuntos principales comunes a las áreas de la educación especial: 1.- Apoyar enérgicamente el derecho de todos los alumnos a tener un amplio, equilibrado y relevante plan de estudios, incluyendo el nacional y al educación religiosa. 2.- Rechazar la negativa del concepto de desaplicación, y solicitar que éste sea reemplazado por una aproximación más

positiva para poder acceder al Plan Nacional de Estudios a alumnos con nee

3.- Los profesores destacan que, para todos los alumnos con nee, así como para los excepcionalmente capacitados, el Plan Nacional de Estudios suministra solo una parte del currículo. El acceso a un trabajo experimental a través de dicho currículo, la educación personal y social, y el enriquecimiento de actividades en particular, debería ser aportado de igual manera. 4.- Solicitar que el Plan Nacional de Estudios sea activo en el desarrollo de la Red Nacional para identificar y compartir ejemplos de la buena práctica. 5.- Identifican la necesidad de un sistema más amplio de valoración que reconozca: a) la admisión de alumnos con nee, donde la valoración de tareas normalizadas no sea apropiada. b) la calidad y complejidad de pensamientos mostrados por los alumnos excepcionalmente capacitados. 6.- Solicitar criterios claros en la redacción de estamentos y en la revisión anual para capacitar a estos profesionales en el dominio de vías positivas, mediante las cuales los alumnos accedan al Plan nacional de Estudios y a la enseñanza religiosa. 7.- Identifican la necesidad de guiarse sobre la diferenciación de la enseñanza a través de una larga lista de técnicas, particularmente para niños con nee y los excepcionalmente capacitados.

En el País vasco estos informes los realizan los COP (centros de orientación pedagógica), donde se prevé la necesidad y función del personal de apoyo. El personal de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, psicólogos, maestros especialistas de apoyo y educadores son las figuras de los profesionales que componen los equipos multiprofesionales que asesoran y apoyan a los niños con necesidades educativas especiales en los centros escolares.

**4.5.4.- CUADRO RESUMEN DE TODAS LAS INVESTIGACIONES
 RECOGIDAS EN EL PRESENTE TRABAJO POR ORDEN CRONOLÓGICO.**

AUTOR	AÑO	INVESTIGACIÓN	ACTIVI- DAD FÍSICA	EDAD: CURSO	RESULTADO
McClenaghan	1981	Oportunidades iguales para todos en educación física	Educación física	Educación elemental, primaria y secundaria	La mayoría de estudiantes con handicap pueden y deben estar integrados con éxito en el programa regular de educación física. Algunos necesitarán una colocación en programas especializados.
Groener, M.	1983	“Abriendo nuestras clases de educación física a todos los niños. Un punto de vista.”	Educación Física	Educación elemental, primaria y secundaria	El lograr un educación “especial” para niños excepcionales por la integración en programas escolares regulares no tendrá éxito sin una modificación del sistema. Miles de niños están ahora en clases regulares y no tienen éxito, están frustrados y aislados socialmente.
Broadhead, G.	1985	“La colocación de niños con handicap leve en la educación física integrada”	Educación física regular	Edad entre 5 y 12 años	1ª solo la colocación del niño en situación de integración no logra el éxito de la misma. 2ª Es condición indispensable la colaboración de los profesores que más conocen al niño para la elaboración y supervisión del programa individualizado.
Karper, W. y Martineck, T.	1985	“La integración de niños con y sin handicap en la educación Física elemental”	Educación física regular	1ª, 2ª y 3ª de primaria.	La mayoría de profesores de EF anticipan problemas motrices por parte de los niños con handicap, sin embargo al realizar las evaluaciones no percibieron diferencias de comportamiento entre los niños con y sin handicap. Los programas integrados aumentan el autoconcepto de los niños con handicap.

AUTOR	AÑO	INVESTIGACIÓN	ACTIVIDAD FÍSICA	EDAD: CURSO	RESULTADO
Santomier, J.	1985	“Educadores físicos, actitudes e integración: sugerencias para entrenadores de profesores.	Educación física regular	enseñanza elemental, primaria y secundaria .	Se sugiere que el contacto y el conocimiento sobre individuos con handicap, y mejores habilidades relacionadas con personas con handicap en la EF, tendría efectos positivos sobre las opiniones y actitudes de profesores regulares hacia la integración y los sujetos de la misma.
Rarick, G y Butler, A.	1985	“Los efectos de la integración sobre la producción motriz de estudiantes con y sin retraso mental.”	Educación física regular en la escuela especial.	·3º y 6ª de primaria.	Los resultados sugieren que, con instrucción adecuada, los niños con retraso mental se benefician en su motricidad cuando están integrados en la EF , sin afectar negativamente la producción motriz de sus pares sin handicap.
Craft, D. y Hogan, P.	1985	“Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia : consideraciones para la integración.”	Educación física y deporte.	Niños y jóvenes universitarios.	La educación física que incluye experiencias de dominio de actividades, persuasión verbal y modelaje, pueden mejorar la autoeficacia de individuos con handicap e incrementar su repertorio de conducta. Así mismo estos niños, integrados en centros normalizados pueden beneficiarse de las experiencias diseñadas para favorecer sentimientos mayores de autoeficacia y autoconcepto.
Hegarty, S., Hodgson, A., Clunies-Ross,L.	1986 Inglaterra. 1988 en España.	“Aprender juntos. La integración escolar.”	Educación general.	Educación escolar.	El estudio consistía en examinar las estrategias docentes y las modificaciones del curriculum, y detallar aspectos teóricos y prácticos de la ampliación del papel del profesor.

AUTOR	AÑO	INVESTIGACIÓN	ACTIVIDAD FÍSICA	EDAD: CURSO	RESULTADO
Böck, F.	1982 - 1986	"Deporte sin límites: posibilidades del deporte en la integración social de niños emigrantes extranjeros."	Juegos y deporte.	Niños y Jóvenes.	Las interacciones en juegos y deporte de los niños y jóvenes extranjeros y alemanes, favorecieron los procesos de conocimiento y destrucción de prejuicios; siendo los componentes principales, diversión y amistad, para despertar el interés por el deporte en la juventud extranjera. Factor fundamental es el trabajo conjunto entre "cooperación institucional y trabajo de padres".
Brown, A.	1987	"La integración de niños con problemas de movimiento en el currículo general de deportes".	Educación física y deportes.	Niños y jóvenes en edad escolar.	La integración de niños con restricciones motrices en actividades físicas individualizadas tales como la danza, gimnasia, atletismo y natación no presenta problemas; sin embargo es difícil la integración en actividades deportivas en la enseñanza secundaria, donde la actividad se basa en la cooperación en equipo y la competición entre oponentes.
Archie, V. y Sherrill, C.	1989	"Actitudes hacia sus pares con handicap de niños mainstream y no mainstream en la educación física."	Educación física.	5º y 6º curso de primaria.	No hay diferencias significativas por influencia del contacto o por sexo en las actitudes de los niños integrados o no integrados, hacia los niños con handicap. Estudios anteriores recomiendan ofrecer intervenciones cuidadosamente estructuradas y diseñadas para mejorar las actitudes.

AUTOR	AÑO	INVESTIGACIÓN	ACTIV. FÍSICA	EDAD: CURSO	RESULTADO
Hottendorf, D.	1989	“La integración de niños con y sin sordera en clases de danza”.	Danza	Niños y jóvenes.	Los factores más importantes para la integración de niños sordos son, la actitud de los profesores, abiertos a todas las maneras de comunicación y un buen conocimiento de la disciplina. Un vocabulario limitado de signos y la capacidad de gesticular, señalar y tocar pueden hacer posible la integración de los estudiantes sordos en las clases de baile.
Burton, E. y Lane, C.	1989	“Empleando el ordenador para facilitar la integración de arte, música y movimiento.”	Educación física- apoyo de ordenador .	Niños y jóvenes .	Por medio del ordenados los conceptos aprendidos en las diferentes áreas educativas, pueden ser convertidos en lenguaje de ordenados primitivo, y , convertidos en cuadros que incluyen diseño (arte), animación (movimiento); estos productos pueden ser embellecidos/mejorados añadiendo sonidos (música).
Schleien, S., Mustonen, T., Rynders, J. y Fox, A.	1990	“Los efectos de actividades lúdico- sociales sobre el comportamiento de niños autistas”.	Juego individual, parejas y grupo.	Niños entre 5 y 12 años.	El estudio demuestra que, actividades integradas, cuidadosamente estructuradas de niveles más altos de comportamiento lúdico, juego colectivo, produce una frecuencia significativamente más alta de comportamiento adecuado en alumnos con autismo que el juego individual.
Block, M. y Krebs, P.	1992	“Una alternativa para el ambiente menos restrictivo: un continuum de apoyo para la EF regular.”	Educación física.	Edad escolar.	Una alternativa para el ambiente menos restringido: estos autores plantean diferentes etapas para realizar la educación física con los apoyos necesarios dependiendo de las deficiencias .
National Curriculum Council	1993	“Necesidades Especiales y Plan de Estudios Nacional: Oportunidades y desafíos.”	Educación general.	Edad escolar.	Informe basado en el estudio de colegios especiales, unidades de centros normalizados y servicios de apoyo especial.

AUTOR	AÑO	INVESTIGACIÓN	ACTIV. FÍSICA	EDAD: CURSO	RESULTADO
Doll-Tepper, G. y otros.	1994	“Actitudes de los profesores, entrenadores y estudiantes universitarios sobre la integración de los estudiantes con incapacidades en la EF regular y deporte.”	Educación Física.	Escolar y universidad	Hay una actitud positiva hacia la integración. Los profesores de EF tienen una actitud menos positiva hacia la integración en EF que otros especialistas (profesor de idiomas, historia etc.). Esto hace pensar en la necesidad de preparación del profesor de EF y en la creación de currículos.
Camuñas, S. y Dordal, E.	1994	“Las adecuaciones curriculares individualizadas en educación física: síndrome de Down.”	Educación física.	Edad 9 años.	El objetivo de la experiencia era analizar la eficacia de las ACI como herramienta que favorece el desarrollo de alumnos con NEE. Durante el proceso de selección de los sujetos se pudieron detectar alumnos con síndrome de Down de nivel medio alto, los cuales, para el área de la EF no necesitaban modificaciones en cuanto a los objetivos o contenidos, ni la presencia de recursos personales específicos, sino sólo modificaciones de las estrategias instructivas. No obstante la experiencia hace recomendable el desarrollo de las ACI en las clases con niños de NEE, por el beneficio que supone, no sólo para los niños especiales como para el grupo e incluso el maestro.
Utley, A. y Sudgen, D.	1995	“Necesidades Educativas Especiales y Educación Física”	Educación Física	Edad escolar, elemental primaria y secundaria	Estos autores plantean orientaciones para la práctica de la EF en la Integración. Ver el programa expuesto en la revista de EF de Madrid ;Nº 5?
Heikinaro-Johanson, P., Sherrill, C., French, R. y Huunka, H.	1995	“Modelo de servicios de consulta en educación física adaptada para facilitar la integración”	Educación física adaptada.	Enseñanza elemental.	Este estudio tenía el propósito de desarrollar un modelo de consulta en EFA que ayudara a los tutores de enseñanza elemental en la integración de alumnos con NEE. El resultado evidenció que los profesores, asistentes y estudiantes, se verían beneficiados por las visitas del consultor y por el desarrollo de los planes de estudio realizados por el mismo.