

La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad

Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity

Alexandra Valencia-Peris, Patricia Mínguez-Alfaro, Daniel Martos-García
Universidad de Valencia (España)

Resumen. El profesorado de Educación Física (EF) presenta falta de formación e inseguridad a la hora de atender la diversidad en su aula. Una de las causas que se atribuyen a este problema es la escasa formación que se da al respecto en los estudios relacionados con la formación inicial del profesorado. En este trabajo se presenta un análisis de las guías docentes de 40 universidades españolas que se corresponden con la enseñanza de la didáctica de la EF en el Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Entre los principales hallazgos, destaca el hecho que únicamente el 30% de las guías docentes incluye al menos un tema específico sobre atención a la diversidad, un 75% incluyen competencias profesionales relacionadas y sólo un 15% presenta resultados de aprendizaje asociados a esta formación específica. Asimismo, se presenta una propuesta docente ejemplificando diversas actuaciones que pueden implementarse en la formación inicial del profesorado de EF, como son las simulaciones, los talleres de acción directa y los ciclos de investigación-acción que, pretenden mejorar la conexión entre teoría y práctica dando mayor visibilidad a la diversidad.

Palabras clave: formación inicial, plan de estudios, educación física, diversidad, simulación, inclusión.

Abstract. Physical Education (PE) teachers show insecurities and lack of training when it comes to addressing the diversity that students can present in their classes. One of the causes attributed to this problem is the scarce training given on this subject in the study programs related to pre-service teacher training. This paper presents an analysis of the teaching guides of 40 Spanish universities in relation to the teaching of PE within Bachelor programs in Primary School Education Teacher. Among the main findings, only 30% of the teaching guides include at least one specific topic on attention to diversity, 75% include related professional skills, and only 15% present learning outcomes associated with this specific training. Subsequently, a teaching proposal is presented. In it, we present several actions that can be performed in the initial PE teacher training, such as simulations, direct action workshops, and action-research cycles, which aim at improving the connection between theory and practice, giving greater visibility to diversity.

Keywords: pre-service teacher training, curriculum, physical education, diversity, simulation, inclusion.

Introducción

La inclusión educativa se ha impuesto como uno de los paradigmas más influyentes en la pedagogía de las últimas décadas e impregna todas las etapas del sistema educativo. Sin embargo, su relevancia se hace más notable, si cabe, en los estudios de formación del profesorado (DePauw & Karp, 1994) pues, no en vano, serán los y las futuras docentes quienes deberán desarrollar estrategias de inclusión educativa en sus aulas de Infantil, Primaria o Secundaria. Pese a que se han ido publicando diferentes textos normativos con el ánimo de regularla (LOGSE, LOCE, LOE y finalmente la LOMCE, y sus respectivos decretos), en numerosas ocasiones la inclusión ha quedado sobre el papel, sin que realmente el profesorado disponga de recursos y herramientas para hacer viable una verdadera inclusión. Y es que, para lograrla, se precisa de una serie de adaptaciones individuales y colectivas que traten de superar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado con diversidad funcional (Booth & Ainscow, 2002). Desgraciadamente, no siempre la formación del profesorado es suficiente, lo que les lleva a sentirse incompetentes e, incluso, a percibir cierto temor a encontrarse en sus aulas con alumnado con discapacidad (Mendoza, 2008; Ríos, 2009).

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Además, está relacionada con la

presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está excluido o en riesgo de ser marginado (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Así, la diversidad, en la actualidad, se debe apreciar de forma muy positiva, como una oportunidad de progreso, aprendizaje e incitación para todas las personas, ofertando al alumnado la posibilidad de desarrollar al máximo sus aptitudes (Rodríguez, Civeiro & Navarro, 2017).

Por otro lado, los beneficios de la participación de alumnado diverso en EF, han sido explicitados, entre otros, por Block & Obruniskova (2007). Así, por citar solo algunos de los estudios publicados últimamente, podemos asegurar que la presencia y participación en nuestra asignatura de alumnado con y sin discapacidad tiene efectos positivos en aspectos tanto físicos, como cognitivos, emocionales, afectivos y actitudinales o sobre la salud (Fernández, Jiménez, Navarro & Sánchez, 2019; Lleixà, Ríos, Gómez-Zepeda, Petreñas & Puigdellívol, 2017; Ocete-Calvo, 2016). Es por ello que esta asignatura debe converger con las premisas anteriormente apuntadas a fin de evitar la injusticia que representaría privar de dichos beneficios a determinado alumnado de características o capacidades diferentes.

Sin embargo, en el ámbito de la EF se ha comprobado que tanto el profesorado de Primaria como el de Secundaria no atiende a la diversidad en EF (Hernández, 2000). Además, diversos estudios advierten que el profesorado de EF aún se percibe con un bajo nivel de competencia a la hora de adaptar los contenidos a la diversidad del alumnado (Díaz del Cueto, 2009; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez & Palacios-Picos, 2011; Townsend, 2017). Y es que se ha observado que el alumnado recién egresado coincide al señalar que los conocimientos recibidos durante su formación

inicial son escasos y “más aun tratándose de la especialidad de EF” (Özer, Nalbant, Aglamýs, Baran, Kaya-Samut, Aktop & Hutzler, 2013; Rodríguez et al., 2017). Concretamente en un estudio reciente en el que se revisaron 249 guías docentes de grados especializados en la formación inicial del profesorado de EF (FIPEF) de Primaria (Valencia-Peris & Mínguez-Alfaro, 2018), se indica que únicamente el 20.4% de universidades españolas contempla en su plan de estudios una asignatura específica sobre atención a la diversidad en EF. Las autoras señalan, además, que en un 44.9%, las universidades con guías relativas a la EF ofrecen algún tema específico relacionado con la atención a la discapacidad en asignaturas relacionadas con la didáctica de la EF, y en un 69.4% de las guías consultadas se incluyen competencias relacionadas con una atención eficaz a la diversidad del alumnado en EF. No obstante, y pese a que existen contenidos en forma de asignatura, tema o competencia relacionados con la atención a la diversidad en EF en los planes de estudios consultados, aún se da una insuficiente y deficiente formación en los estudios conducentes al grado en maestro/a en Educación Primaria, concretamente en la especialidad de EF (Rodríguez et al., 2017), y de forma más agravada en las universidades públicas que en las privadas (Valencia-Peris & Mínguez-Alfaro, 2018).

En este sentido, la falta de homogeneidad apuntada anteriormente respecto a la inclusión de asignaturas o contenidos relacionadas con atención a la diversidad en la FIPEF puede deberse, en parte, a la problemática acontecida durante la elaboración de la oferta formativa de los grados de educación en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (Forteza, 2011). Concretamente y siguiendo a Macías (2016), cabe señalar que en lo que se refiere a la formación inicial del estudiantado de Magisterio, en cada una de las antiguas diplomaturas se impartía la asignatura *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, con aproximadamente 9 créditos, en la cual se profundizaba acerca de los diferentes tipos de categorizaciones o diagnósticos existentes, sus características más relevantes (sobre todo biológicas), las principales deficiencias y necesidades y algunas orientaciones a nivel teórico acerca de su intervención psicopedagógica en el aula. Además, se incluían metodologías generales como el «aprendizaje cooperativo» o reflexiones acerca de los cambios que se requieren para pasar de un modelo de escuela integradora a un modelo nuevo, la escuela inclusiva. Pese a que se ha criticado lo insuficiente que resultaba esta formación en educación especial en el resto de especialidades de los antiguos planes de estudio, reclamando más créditos para favorecer así que el profesorado generalista pudiera recibir una mayor formación sobre atención a la diversidad, los esfuerzos han resultado en vano por la disparidad que apuntábamos anteriormente.

No obstante, y pese a que debería constatar una mayor presencia de formación ligada a la atención a la diversidad en las programaciones de las asignaturas que componen la FIPEF, también es importante hacer énfasis en las estrategias docentes que sigue el profesorado universitario para lograr un aprendizaje significativo en su alumnado. Y es que la formación del profesorado requiere no solo el aprendizaje de contenidos conceptuales sino también la adquisi-

ción de ciertas actitudes que únicamente se consiguen mediante una conexión con la realidad práctica (Lleixà et al., 2017). En este sentido, la construcción de las relaciones teoría-práctica, o dicho de otro modo, de interacción de la universidad con contextos reales de aprendizaje, se hace cada vez más necesaria en el ámbito de la FIPEF (Allen & Wright, 2014; Álvarez & Hevia, 2013).

En un intento por conocer de forma más exhaustiva cuál es el tipo de formación inicial que está recibiendo el futuro profesorado de EF, se propone este estudio. En primer lugar, se realiza un análisis de las guías docentes de las asignaturas de carácter obligatorio relacionadas con la didáctica de la EF en universidades españolas y, en un segundo plano, se presenta una propuesta docente a modo de ejemplificación práctica sobre cómo abordar la atención a la diversidad en contextos universitarios especializados en la FIPEF.

Material y método

El estudio se llevó a cabo mediante un análisis documental de guías docentes dentro de un paradigma de investigación cualitativo/interpretativo de forma similar al estudio de Lorente, Montilla y Romero (2013). Se analizaron un total de 40 guías docentes de asignaturas obligatorias relacionadas con la EF y su didáctica del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, las cuales proceden de 30 universidades públicas (el 75%) y de 10 universidades privadas (el 25%) a partir de la información proporcionada en sus respectivas webs institucionales referentes al curso 2018/19. El foco de atención se dirigió a aquellas asignaturas relacionadas con la formación de carácter obligatoria en didáctica de la EF del profesorado que, en caso de tener opción, aun no se ha decantado por ninguna especialidad o mención. Concretamente, se extrajo información acerca del número de créditos que contemplan las guías, el curso en el que se imparten y si incluyen temas, competencias o resultados de aprendizaje con alusión explícita a la atención a la diversidad. Los descriptores que se tuvieron en cuenta para identificar este concepto fueron: «diversidad», «necesidades educativas especiales», «necesidades educativas específicas», «inclusión», «discapacidad», «actividad física adaptada» y «necesidades especiales de apoyo educativo».

El acceso a las guías docentes se realizó a través de los portales web de cada una de las universidades que disponían de dicha información. Una vez descargadas las guías docentes se procedió al análisis de contenido, el cual se tradujo en un análisis descriptivo teniendo en cuenta los indicadores anteriormente mencionados.

Resultados y discusión

Tras el análisis de las 40 guías docentes que se imparten con carácter obligatorio en los estudios que otorgan el título de Grado en Maestro/a en Educación Primaria y que tienen relación con la EF y su didáctica se presentan los siguientes hallazgos. En primer lugar, se observa que la carga lectiva asignada a esta asignatura (Figura 1), la cual cursa todo futuro maestro o maestra, independientemente de que escoja la mención o especialidad en EF, es en el 67.5% de los casos de 6 créditos, si bien existen ejemplos de universidades que

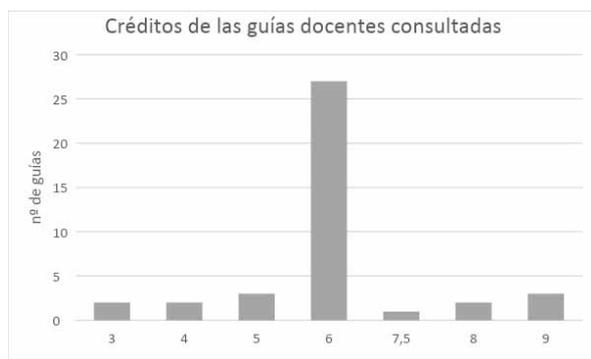


Figura 1. Número de guías docentes según los créditos asignados en el plan de estudios.

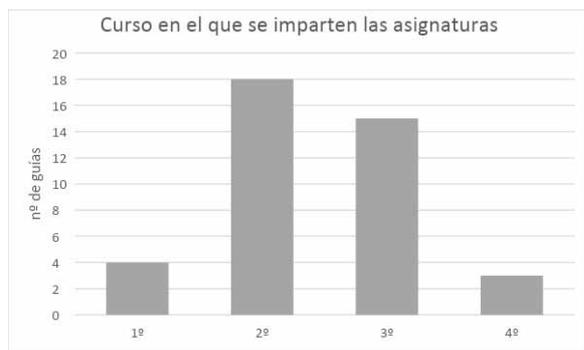


Figura 2. Curso en el que se imparten las asignaturas relacionadas con la didáctica de la EF.

asignan 3 como en el caso de la Universidad de Murcia (la cual dispone de dos obligatorias de 3 créditos cada una) o 9, que es el caso de la Universidad Rovira i Virgili de Cataluña o la Universidad Autónoma de Madrid. En esta última coincide con que la guía, al abordar mayor carga docente, incluye un tema dedicado a la atención a la diversidad. Concretamente se titula «Atención a la Diversidad en Educación Física. Género, edad, nivel de habilidad, discapacidad».

Otro aspecto a considerar es el curso donde se imparte

esta asignatura (Figura 2), predominando el 2º curso de carrera con un 45% de los casos y el 3º curso en el 37.5% de los casos. En aquellos casos en los que se da en 3º o 4º curso se entiende que es un grado donde no existe la posibilidad de especializarse en una mención.

Atendiendo a aspectos de contenido de las guías consultadas, únicamente el 30% incluyen al menos un tema específico sobre atención a la diversidad. Las denominaciones empleadas por las distintas universidades pueden observarse en la Tabla 1. Dichas denominaciones son muy heterogéneas, yendo desde supuestos generalistas de lo que supone la diversidad hasta otros casos más concretos y limitados en los cuales se señala la discapacidad o las necesidades educativas especiales como elementos a tener en cuenta.

Por otro lado, cabe apuntar que 3 de cada 4 guías (un 75%) incluyen competencias profesionales relacionadas con la formación en atención a la diversidad, pero tan sólo un 15% incluye resultados de aprendizaje relacionados con este tipo de formación específica. Algunos ejemplos de resultados de aprendizaje son «Lograr recursos propios de la EF que favorezcan la inclusión educativa en contextos de diversidad» (Universitat Autònoma de Barcelona), «Ser receptivos y criteriosos (sic) ante situaciones educativas especiales, que puedan presentarse en la práctica diaria» (Universidad Complutense de Madrid), «Elaborar, poner en práctica y evaluar actividades de enseñanza - aprendizaje para los contenidos de la educación física; atendiendo a la diversidad del alumnado» (Universidad de Murcia), «Comprender la necesidad de disponer de los recursos didácticos necesarios adecuados para dar respuesta a todos los alumnos desde una perspectiva de la diversidad» (Universidad de Vigo) y «Diseñar adaptaciones en contextos de diversidad» (Universitat de València).

Como se deduce tras este análisis descriptivo de la formación que, en teoría, reciben los y las estudiantes de FIPEF, cabe apuntar la necesidad de concretar de forma específica y detallada en las guías docentes de estas asignaturas temas, competencias y resultados de aprendizaje relacionados con la atención a la diversidad. Incluso, en un escenario ideal y como ya ocurre en algunas universidades, parece interesante ofertar asignaturas concretas, como es el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona en la que se oferta la asignatura de 6 créditos de carácter optativo «Actividad física, diversidad y salud» o la Universidad de Santiago de Compostela que dispone de la asignatura optativa de 4 créditos «Educación física inclusiva». En este punto cabe resaltar que, lamentablemente, existen Grados que no es que no dispongan de guías, temas o competencias relacionadas con la atención a la diversidad y la EF, sino que no ofrecen ninguna asignatura obligatoria dedicada a la atención a la diversidad o a la educación inclusiva (Macías, 2016). Por tanto, este posible cambio que reclamamos conlleva una profunda reorganización de las asignaturas conducentes al Grado en Maestro/a en Educación Primaria, especialmente en aquellas relacionadas con la EF, a partir de una reflexión colectiva sobre la coherencia de los planes de estudio que se desarrollan en los diversos centros, como ya apuntaban Gutiérrez-García et al. (2011). Si apostamos por un modelo de escuela inclusiva, es necesario que el profesorado generalista adquiera una

Tabla 1. Guías docentes que contemplan un tema específico de atención a la diversidad en su programación.

Universidad	Nombre de la asignatura (nº de créditos)	Nombre del tema
Universidad Internacional de La Rioja	Conocimiento de la educación física y el deporte. (6)	La atención a las personas con necesidades educativas especiales
Universidad de Navarra	Educación física y su didáctica. (6)	Las necesidades educativas especiales en Educación Física
Universitat Autònoma de Barcelona	Educación física y su didáctica I. (4)	Educación Física, diversidad, transversalidad e interdisciplinariedad.
Universidad de Burgos	Educación física y su didáctica. (8)	Atención a la diversidad en Educación física
Universidad de Cantabria	Didáctica de la educación física en educación primaria. (6)	Educación Física Inclusiva
Universidad de Granada	Enseñanza de la educación física en la educación primaria. (6)	Atención a la diversidad desde la Educación Física. Propuestas para su desarrollo.
Universitat de Lleida	Ensenyament i aprenentatge de l'Educació Física II. (5)	Àmbit d'atenció a la diversitat: * Alteracions de la salut amb incidència al desenvolupament de les classes d'educació física. * Processos d'intervenció i adaptació educativa.
Universidad Autónoma de Madrid	Educación física y fundamentos didácticos. (9)	Atención a la Diversidad en Educación Física. Género, edad, nivel de habilidad, discapacidad.
Universidad Rey Juan Carlos	Introducción a la educación física. (6)	Atención a la diversidad
Universidad de Málaga	Didáctica de la educación física. (6)	La atención a la diversidad en Educación Física.
Universidad de Vigo	Educación física y su didáctica en la educación primaria. (6)	Adaptación de la actividad física a los alumnos con necesidades educativas especiales
Universidad de Sevilla	Didáctica de la educación física. (4)	Análisis de los diferentes elementos de intervención didáctica y su adecuación a las necesidades educativas de los alumnos.

especialización en contenidos de educación especial (incluyendo técnicas especiales), y que el especialista adquiera también nociones «generalistas», es decir, una visión más general de la enseñanza (Macías, 2016). Siguiendo esta línea, Sales, Moliner Odet y Sánchez (2001), propusieron una programación de contenidos en la formación inicial del profesorado en la cual se debería contemplar los siguientes elementos relacionados con la atención a la diversidad:

- El conocimiento de la evolución de los conceptos, condiciones básicas y legislación para la atención a la diversidad.

- El análisis y la reflexión sobre los elementos educativos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, identificando los factores implicados en el proceso de inclusión educativa y los recursos de apoyo que ofrece la escuela ordinaria.

- La elección y/o combinación de distintas opciones de organización didáctica del alumnado para la atención de las necesidades educativas especiales, asumiendo la responsabilidad en la coordinación entre profesionales y con el ámbito familiar y comunitario.

- El desarrollo del currículo y las estrategias didácticas para la atención a la diversidad, a partir de la elaboración de unidades didácticas integradoras, valorando en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje la importancia de las actitudes y expectativas del docente ante la diversidad.

Esto que acabamos de apuntar se corresponde con elementos formales que, a nuestro parecer, deben formar parte de las guías docentes relacionadas con la didáctica de la EF y que todo profesorado universitario que forme a futuros maestros y maestras en sus estudios iniciales debería contemplar. Ahora, nos centraremos en detallar, a modo de ejemplificación práctica, aspectos que pueden orientar las prácticas docentes del profesorado universitario en relación con la atención a la diversidad en la FIPEF.

Propuesta docente para la FIPEF en relación con la atención a la diversidad

La propuesta que se detalla a continuación pretende sensibilizar al alumnado y establecer una reflexión crítica que cuestione sus propias actitudes y creencias sobre el significado de la diversidad a través de diversas experiencias educativas. En este sentido, es importante resaltar que la sensibilización se da al participar en actividades físicas adaptadas en las que se prioriza la vivencia y la experiencia en situaciones diferentes (Leixà et al., 2017). En este sentido, una aproximación que pretende concienciar al alumnado en relación con la atención a la diversidad son las experiencias de simulación.

Las simulaciones son propuestas docentes que imitan un sistema, una entidad, un fenómeno, o un proceso con el objetivo de ampliar información, clarificar valores, entender a otras personas y desarrollar habilidades (Cruz & Patterson, 2005; Lean, Moizer, Towler, & Abbey, 2006). Las simulaciones proporcionan al profesorado, en su formación inicial, una oportunidad de aprendizaje experimental pues requieren que «se integren y den sentido a los significados integrados en sus experiencias y conocimiento» (Leo & Goodwin, 2013; p. 460). Así, las actividades de simulación de atención a la diversidad pretenden desarrollar actitudes favorables hacia personas que muestran diversas capacidades, ofrecer res-

puestas empáticas y una visión más amplia de los aspectos de la inclusión en el futuro profesorado (Lean et al. 2006). Normalmente se desarrollan imitando una discapacidad como, por ejemplo, con una silla de ruedas para simular los impedimentos de movilidad o llevar un antifaz para vivenciar la discapacidad visual, entre otros casos posibles.

Entre los principales beneficios asociados a la puesta en práctica de las simulaciones para concienciar sobre la atención a la diversidad en alumnado universitario encontramos los siguientes (Herbert, 2000; Leo & Goodwin, 2013):

- Facilitan la interacción entre las personas participantes.

- Proporcionan oportunidades para practicar las habilidades de toma de decisiones y las consecuencias resultantes de sus comportamientos.

- Transmiten importantes mensajes sociales relacionados con la inclusión.

- Facilitan la exploración de valores y actitudes personales.

- Fomentan la empatía y la comprensión con respecto a hechos y problemas que están siendo simulados.

Según Ross (1987), la lógica de incluir simulaciones de discapacidad en la FIPEF puede proporcionar al alumnado una aproximación más amplia y humanística al entendimiento del currículum. En la literatura podemos encontrar diversas experiencias sobre simulación tanto en ámbitos de Educación Primaria (Hurst, Corning & Ferrante, 2012) como en Educación Superior (Coleman, Cady & Rider, 2015). Concretamente, Corkett (2016) señalaba que vivenciar simulaciones de alumnado con diferentes capacidades (*exceptionalities*), permitió a los maestros y maestras en formación desarrollar la empatía necesaria para comprender las fortalezas que poseen las personas con diferentes capacidades, en lugar de centrarse en sus debilidades. El alumnado también se percató de que la diversidad que presenta cada ser humano es únicamente un aspecto de la vida de la persona.

Un ejemplo de dicha simulación llevada a cabo en un contexto universitario de FIPEF es el caso de la experiencia publicada por Martos-García, Pereira-García, Felis y Espí (2016), la cual pretendía simular el caso de una estudiante con osteogénesis imperfecta (OI), enfermedad conocida coloquialmente como ‘huesos de cristal’. La estudiante había sido previamente alumna del primero de los autores, lo que motivó un proceso de acción y reflexión conjunto por el cual pudo participar activamente en las sesiones prácticas de la asignatura obligatoria Educación Física, Plástica y Musical y su didáctica en las Necesidades Educativas Especiales (Mención Pedagogía Terapéutica) (Martos-García & Valencia-Peris, 2016). Una vez concluyó esta experiencia, se decidió aprovechar los conocimientos adquiridos y transmitirlos al alumnado de cursos posteriores mediante la simulación de la enfermedad. Dicha experiencia se construyó siguiendo los parámetros de la pedagogía encarnada (*embodiment pedagogy*), conceptualizada por Nguyen y Larson (2015, p. 332) y ampliamente desarrollada en EF, por ejemplo, por Fitzpatrick y Russell (2015). Este tipo de experiencias responden a una visión heterogénea y no dicotómica de la realidad, de acuerdo a los postulados postcríticos. En concreto, se buscaba desarrollar la empatía del alumnado participante, desafiar sus creencias acerca de la diversidad y, por qué no, provocar un cuestionamiento de las barreras

que impiden la inclusión.

En concreto, la experiencia se ha desarrollado en diferentes cursos académicos, aunque con una estructura semejante. La actividad se fundamenta en un partido de baloncesto en el cual, de un modo variable, se van introduciendo distintas simulaciones, a saber, antifaz, silla de ruedas, etc. La simulación de la OI se hace de dos formas distintas: a) al inicio, de forma encubierta, y b), en la segunda parte del partido, de una forma visible. La figura 3 trata de mostrar este proceso.

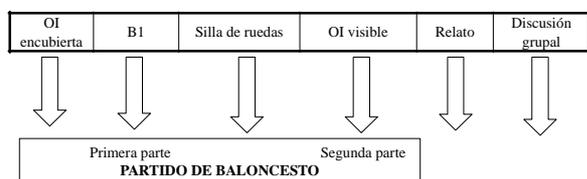


Figura 3. Estructura de la experiencia de simulación (Fuente: Martos-García (2018, p. 157).

La simulación se hace engancharo en la camiseta de la persona voluntaria unos paquetes de rosquilletas o snacks, muy frágiles, de forma que cualquier contacto acaba por romper los mismos. En el caso a) los paquetes se enchanchan por dentro, mientras que en el b) se cuelgan por fuera. Esta diferencia obedece a la necesidad de mostrar y discutir la estrategia que la alumna con OI usó durante todo el grado, que fue la de no comunicar a sus compañeras y compañeros que padecía esta enfermedad. Este hecho llevó a muchas personas a criticar esta actitud, recriminando la falta de conocimiento de su discapacidad, lo que se ha interpretado como una forma de violencia simbólica hacia ella (Martos-García et al., 2016). La actividad finalizaba, como se muestra en la figura 3, con la lectura de un relato sobre la vida de la alumna con OI y con la recogida de datos mediante unas preguntas de respuesta abierta y una discusión grupal grabada.

Los resultados muestran como el alumnado valoró positivamente la actividad de simulación, ya que les forzaba a empatizar con la situación concreta de la alumna con OI (y, por extensión, del resto de discapacidades simuladas). Hemos de tener en cuenta que cuando alumnado sin discapacidad interactúa con alumnado con discapacidad, la percepción y actitud del primer grupo hacia el segundo mejora ostensiblemente (de Laet, Freriksen & Vervloed, 2013). Por ello, el uso de simulaciones se antoja como una óptima herramienta para mejorar las actitudes hacia la inclusión. Ahora bien, se ha de tener en cuenta que la simulación ofrece algunos matices respecto de la convivencia real de alumnado diverso. La simulación puede hacernos pensar ilusamente que somos capaces de ponernos totalmente en el lugar de otras personas, comprender su situación y, como hemos visto, decirles lo que tienen que hacer (Sparkes, Martos-García & Maher, 2019).

Y es que, tal como apunta Singer (2016), al utilizar las simulaciones en contextos como la FIPEF es importante que el alumnado también trate de responder de alguna forma u otra a una serie de preguntas que, en la materia que nos concierne, podrían versar sobre los siguientes ítems:

- ¿Qué es discapacidad, incapacidad, minusvalía?

- ¿Cómo ha sido mi experiencia en la simulación vivenciada y cómo de diferente o similar podría ser a la de alguien con algún tipo de discapacidad?

- ¿Cuáles son los aspectos sociales y personales de la discapacidad y como su sinergia crea los escenarios culturales actuales e históricos (estigma, identidad, cultura, barreras, etc.)?

- ¿Cuáles son las relaciones entre la discapacidad, la sociedad y la didáctica de la EF?

- ¿Cuáles son las relaciones entre construccionismo social, opresión y justicia social?

- ¿Cómo puede variar la experiencia para los individuos: de la misma categoría de discapacidad, de diferente nivel socioeconómico, de diferente género, de diferentes países o culturas?

- ¿Qué puedo aprender de esta experiencia de simulación y qué no?

Actuaciones paralelas: conectar teoría y práctica

Este tipo de innovaciones basadas en la simulación para profundizar en la comprensión de las diferentes discapacidades que pueden caracterizar al alumnado de EF en Educación Primaria, pueden acompañarse de otro tipo de iniciativas que se alinean, pedagógicamente hablando, con la propuesta anteriormente descrita.

Es el caso de los *Talleres de Acción Directa* presentados recientemente por Lleixà et al. (2017), que suponen una variante de la metodología de resolución de casos pero que también intentan conectar la teoría con la práctica en la FIPEF. Esta propuesta se ha llevado a cabo en una asignatura universitaria específica de atención a la diversidad en EF. Los Talleres de Acción Directa consisten en una estrategia metodológica en que los estudiantes diseñan acciones educativas que aplican en situaciones reales, con alumnado de enseñanza Primaria que visita la Universidad. Mediante estos, se potencia el desarrollo de competencias para la resolución de situaciones educativas y escolares reales atendiendo a la idea de que los futuros y las futuras docentes necesitan imperativamente desarrollar actitudes, además de adquirir conocimientos y aprender recursos técnicos. Tras llevarlos a la práctica, el profesorado que puso en marcha la iniciativa y la investigó declara que su estudiantado percibe esta dinámica como una estrategia metodológica que relaciona mejor la teoría con la práctica, en la medida que les permite reflexionar sobre experiencias y vivencias en el ámbito de la inclusión y les muestra la complejidad de la realidad educativa. También perciben los talleres como una metodología motivadora y útil para mejorar su capacidad organizativa y adquirir recursos didácticos. Además, y en relación con la adquisición de actitudes inclusivas, el estudiantado se ve más capaz de tratar con alumnado que presente alguna discapacidad en sus clases superando así prejuicios y estereotipos, así como el temor a trabajar en entornos inclusivos (Mendoza, 2008; Ríos, 2009).

En este sentido, también puede ser interesante que, de forma inversa a los Talleres de Acción Directa, se acuda a los centros educativos a realizar determinadas actuaciones dentro de asignaturas relacionadas con la didáctica de la EF, es decir, *actuar en contextos reales de aprendizaje*. Y es que, según Moreno, Trigueros y Rivera (2013), la significatividad de la realidad educativa en la que más tarde se implicarán los futuros docentes es donde aparecen las ambigüedades, contradicciones y paradojas propias de la vida; aspectos solapados en prácticas de formación del profesorado inspiradas

en el paradigma técnico, que simplifican tanto los procesos formativos que terminan haciendo desaparecer la complejidad y riqueza propia de los mismos.

Así, las actuaciones apuntadas anteriormente conectan con la utilización de *estrategias de investigación-acción* en el ámbito de la educación inclusiva, las cuales han mostrado ser eficaces para que los y las futuras docentes pasen de una concepción fundamentalmente técnica y terapéutica de la atención a la diversidad a una perspectiva ética basada en los derechos humanos, una perspectiva social de la discapacidad, organizativa, comunitaria, investigadora y emancipadora (Martos-García, 2018; Vigo, Soriano & Julve, 2010).

Como limitaciones de las propuestas docentes presentadas cabe apuntar que, a pesar de los múltiples beneficios asociados a la utilización de las simulaciones, la literatura también sugiere que el uso de este tipo de actividades no necesariamente resulta en una promoción de actitudes positivas, sino que pueden emerger visiones negativas como desagrado con uno mismo, vergüenza, frustración y desconfianza en los demás (Herbert, 2000; Singer, 2016). Desde el punto de vista de los estudios especializados en discapacidad, simular una discapacidad restringiendo el feedback que proporciona el sistema sensorial o el uso de extremidades o limitaciones en un momento dado reduce las interacciones sociales y ambientales inherentes en cualquier entorno de aprendizaje (Grenier, 2006).

En este sentido Leo y Goodwin (2016) proponen contar con el punto de vista de las personas con diversidad funcional, a quienes denominan «insiders», ya que estas simulaciones se diseñan y se implementan normalmente por parte de los «outsiders», es decir, profesionales sin discapacidad. Con el objetivo de confrontar la teoría del capacitismo (Campbell, 2013), estas autoras recomiendan contar con personas con verdadera diversidad funcional a la hora de diseñar e implementar las simulaciones. Contar con ellas anima al estudiantado a comprometerse a un nivel más profundo de reflexión, uno que tenga significado pedagógico crítico. Además, las experiencias vividas por estas personas (*insiders*) añaden múltiples significados a la comprensión social, cultural y ambiental que proporcionan estas experiencias de simulación, ofreciendo una forma de negociar la tensión entre la simulación y la discapacidad real. Así, el hecho de introducir la experiencia vivida al entorno de aprendizaje, en combinación con la experiencia vital que el alumnado adquiere durante las actividades de simulación, puede promover y fomentar un diálogo que va más allá de la lección tradicional, creando un entorno de aprendizaje pedagógico y crítico que enfatiza la justicia, la equidad, y el cambio social y cultural que se pretende (Maher, Williams & Sparkes, 2019; Sparkes et al., 2019).

Por otra parte, recuperamos los argumentos de Smith (2008), quien sugiere que la simulación es una herramienta válida, siempre y cuando tengamos en cuenta los límites de su proyección. El autor apunta a que, lejos de ser infalible, la simulación es una actividad en la que se ponen en marcha procesos de imaginación limitados por lo corporal. Por ello, imaginar lo que otra persona vive y siente está mediado por nuestra propia corporalidad, lo que matiza la experiencia. Así, recomienda su uso siempre y cuando se relativice su poten-

cial para, con ello, aceptar a 'los otros', su alteridad y evitar episodios de violencia simbólica.

En el caso de la EF además, debemos añadir la importancia de cuestionarnos las concepciones dominantes de habilidad que tenemos integradas a través del *habitus* presente en la asignatura (Fitzgerald, 2005). Sólo así podremos reformular y comprender la concepción que tenemos sobre la capacidad o habilidad de las personas en formas que se extienden más allá de medidas de rendimiento y concepciones normativas de lo que significa tener un cuerpo deportivo. En este sentido quisiéramos finalizar con una cita de Wendy Barber en relación con la FIPEF:

«Nuestros estudiantes, físicamente alfabetizados, comienzan su viaje de formación inicial con confianza y competencia en sus capacidades físicas. Es natural que las personas persigan profesiones en las que tienen habilidad, pasión y aptitud, por lo que la trayectoria de los deportistas que se convierten en maestros de EF tiene sentido a primera vista. El hecho de haber tenido éxito en sus propias experiencias deportivas y en un tipo de cuerpo aceptado culturalmente como atractivo, físicamente apto o capaz, se ajusta bien a las concepciones normativas de condición física, fuerza y salud. Estas personas a menudo empiezan su formación docente creyendo que su rol es ayudar a sus estudiantes a ser más como ellos mismos, o a acercarse a los ideales culturales de cuerpo perfecto. Sin embargo, si bien aportan competencia y confianza, es de igual importancia que estos aspirantes a maestros cultiven la empatía y la compasión. El reto para ellos no será enseñar a deportistas, sino dar lugar gradualmente a la gran mayoría de alumnos que normalmente no han tenido experiencias positivas con la actividad física y que a menudo abandonan la EF a la primera de cambio. El verdadero arte de la profesión de enseñar EF es marcar un antes y un después en aquellos para quienes la EF ha sido una vivencia negativa. El nuevo profesorado de EF pueden aprender a diseñar experiencias de EF agradables, accesibles, sugerentes y tolerantes (2018, p.6).»

Conclusiones

Este estudio aborda cómo es la formación en atención a la diversidad en aquellos planes de estudios que conducen al Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Concretamente, en relación con los elementos que componen las guías docentes de las asignaturas que se corresponden con la didáctica de la EF de 40 universidades españolas. Tras un análisis documental se ha visto que normalmente los créditos asignados a esta formación son 6 (en el 67.5% de los casos) y que se da mayormente en 2º curso del grado. Atendiendo a aspectos de contenido de las guías, únicamente el 30% incluyen al menos un tema específico sobre atención a la diversidad, un 75% comprenden competencias profesionales relacionadas y tan sólo un 15% presenta resultados de aprendizaje relacionados con este tipo de formación específica. Por tanto, se apunta la necesidad de concretar de forma específica y detallada en las guías docentes de estas asignaturas elementos relacionados con el desempeño de una EF inclusiva e incluso de ofertar asignaturas específicas sobre atención a la diversidad en EF. Esta reorganización conlleva un profundo cambio en los planes de estudios relacionados

con la FIPEF que debe producirse a partir de una reflexión colectiva.

Asimismo, se proponen diversas actuaciones docentes que pueden llevar a cabo los profesionales encargados de la FIPEF cuando aborden la atención a la diversidad en sus clases. Éstas se basan en el uso de simulaciones de la discapacidad (a poder ser contando con la experiencia de personas con discapacidad real) en las sesiones prácticas de las asignaturas que, a su vez, pueden acompañarse de otras estrategias docentes como los talleres de acción directa, el abordaje de diversas cuestiones relativas a la atención a la diversidad o iniciarse en ciclos de investigación-acción en contextos reales de aprendizaje, que lo que pretenden, en definitiva, es mejorar la conexión entre teoría (lo que se enseña en la Universidad) y la práctica (la EF escolar).

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151.
- Álvarez, C., & Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25:3, 337-346.
- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532.
- Block, M. & Obruniskova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Campbell, F. K. (2013). *Problematizing vulnerability: Engaging studies in ableism and disability jurisprudence*. En *Vulnerability, Empowerment and the Criminal Law*. University of Wollongong: New South Wales, Australia.
- Coleman, M. B., Cady, J. A., & Rider, R. A. (2015). «The Idea of Accessibility and the Reality of Accessibility Are Very Different!» Using a Wheelchair Experience to Teach Preservice Special Educators about Accessibility. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 34(2), 32-54.
- Corkett, J. K. (2016). From My Hands to Yours: Pre-service Teachers' Empathy and Understanding of Exceptionalities. En *Tomorrow People Organization, Education and Development Conference 2016* (pp. 125-140). Tomorrow People Organization: Belgrade.
- Cruz, B. C. & Patterson, J. M. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education; Developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 40-47.
- De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863.
- DePauw, K. P., & Karp, G. G. (1994). Preparing teachers for inclusion: The role of higher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(1), 51-56.
- Díaz del Cueto, M. D. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9(35), 322-348.
- Fernández, J. M., Jiménez, F., Navarro, V., & Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos*, 36(36), 138-145.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59.
- Fitzpatrick, K., & Rusell, D. (2015). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 159-173.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 127-144.
- Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 23(3), 245-260.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. & Palacios-Picos, A. (2011) Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Herbert, J. (2000). Simulations as a learning method to facilitate disability awareness. *Journal of Experiential Education*, 23(5), 5-11.
- Hernández, F. J. (2000). El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. *Apunts*, 60, 46-53.
- Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling*, 21(6), 873-883.
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7, 227-242.
- Leo, J., & Goodwin, D. L. (2013). Pedagogical reflections on the use of disability simulations in higher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4), 460-472.
- Leo, J., & Goodwin, D. L. (2016). Simulating others' realities: Insiders reflect on disability simulations. *Adapted physical activity quarterly*, 33(2), 156-175.
- Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., & Puigdemívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 277-297.
- Lorente, E., Montilla, M., & Romero, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *Revista de evaluación educativa*, 2(1).

- Macías, D. (2016). *Definición de un programa de formación del profesorado de educación física para la atención educativa de alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Córdoba.
- Maher, A., Williams, D. & Sparkes, A.C. (2019). Teaching nonnormative bodies: simulating visual impairments as embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2019.1617127
- Martos-García, D. (2018). Las diversidades funcionales en educación física: propuestas críticas para la provocation y la inclusión. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 141-166). Lleida/València: Edicions de la Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València.
- Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 159-175.
- Martos, D., Pereira, S. Felis, M. & Espí, B. (2016). 'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, ciencia y deporte*, 33, 225-234.
- Mendoza, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 269-279.
- Moreno, A., Trigueros, C., & Rivera, E. (2013). Autoevaluación y emociones en la formación inicial de profesores de Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 165-177.
- Nguyen, D., & Larson, J. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331-344.
- Ocete-Calvo, C. (2016). «Deporte inclusivo en la escuela»: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Özer, D., Nalbant, S., Agalamýs, E., Baran, F., Kaya-Samut, P, Aktop, A., ...Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: The impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5(11), 1001-1013.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Rodríguez, J. E., Civeiro, A., & Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de educación física en atención a la diversidad en educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 323-339.
- Ross, S. (1987). Humanizing the undergraduate curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 49-60.
- Sales, A., Moliner, O., Odet, & Sánchez, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Singer, S. (2016). Transforming transformative disability experiential learning. *Issues in Teacher Education*, 25(2), 23.
- Smith, B. (2008). Imagining being disabled through playing sport: The body and alterity as limits to imagining others' lives. *Sport, Ethics and Philosophy*, 2(2), 142-157.
- Sparkes, A. C., Martos-García, D., & Maher, A. J. (2019). Me, Osteogenesis Imperfecta, and my classmates in physical education lessons: A case study of embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 24(4), 338-348.
- Townsend, A. (2017). *The Examination of Physical Education Teachers' Perceptions of Their Teacher Training to Include Students with Disabilities in General Physical Education*. Tesis doctoral inédita. Northcentral University.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valencia-Peris, A., & Mínguez-Alfaro, P. (2018). La atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Física de Primaria. *Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE): La marcha de las ciencias de la educación*. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie18/>
- Vigo, M. B., Soriano, J., & Julve, M. C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69, 147-166.

