

Actitudes inclusivas en la formaci3n del profesorado de educaci3n física. Aportaciones desde los Talleres de Acci3n Directa*

Inclusive attitudes in physical education teacher training. Contributions from the Direct Action Workshop

TERESA LLEIXÀ

Facultat d' Educaci3n. Universitat de Barcelona. España
Campus Mundet Avda. Vall d'Hebron 171. 08035-Barcelona.

teresa.lleixa@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1047-1271>

MERCHE R IOS

Facultat d' Educaci3n. Universitat de Barcelona. España

mercherios@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7419-2354>

GABRIELA G3MEZ-ZEPEDA

Facultat d' Educaci3n. Universitat de Barcelona. España

gabygomez@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2744-0922>

CRISTINA PETRE NAS

Facultat d'Educaci3n, Psicologia i Treball Social. Universitat de Lleida. España
Av. Estudi General, 4, 25001-Lleida.

cristinapetrenas@pip.udl.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8083-2154>

IGNASI PUIGDELLÍVOL

Facultat d' Educaci3n. Universitat de Barcelona. España

nasipuig@gmail.com

ORCID: <https://doi.org/0000-0001-9038-2556>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigaci3n "Els tallers de resoluci3n de casos i d'acci3n directa. Millora en l'adquisici3n i avaluaci3n de competències en la formaci3n del professorat" (Ref: 2015PID-UB/003) que ha obtenido financiaci3n del programa PMID/Universidad de Barcelona.

Agradecemos sinceramente la colaboraci3n del alumnado y profesorado de las escuelas La Ginesta, Tur3 de Can Mates y Gerbert d'Orlhac que participaron en la experiencia.

Recibido: 01-09-2017. Aceptado: 14-12-2017.

Cómo citar / Citation: Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C. y 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.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.277-297>

Resumen: Los Talleres de Acción Directa son una estrategia metodológica en la formación del profesorado. Los estudiantes plantean y aplican acciones educativas con alumnado de enseñanza primaria que acude a la Universidad. Los objetivos de la investigación son identificar las percepciones de los estudiantes de la asignatura de Educación Física Inclusiva sobre dicha metodología y valorar sus efectos en las actitudes inclusivas. Adopta un enfoque descriptivo-interpretativo, integrando una técnica cuantitativa, el cuestionario, y dos cualitativas, los informes de los estudiantes y el grupo de discusión. Los resultados muestran la percepción positiva en lo concerniente a las relaciones entre teoría y práctica, a la reflexión sobre su práctica y motivación, al desarrollo de actitudes de autoconfianza y a la superación de prejuicios y estereotipos.

Palabras clave: Inclusión; Educación Física; formación del profesorado; actitud del profesorado; alumnado con discapacidad.

Abstract: The Direct Action Workshop (DAW) is a teacher training strategy. The teachers in training design educative actions that they apply with students from primary schools who attend the University. This research aims to identify the perceptions of students about the DAW in the subject of Inclusive Physical Education and to evaluate their effects on inclusive attitudes. It adopts a descriptive-interpretative approach that includes a quantitative technique, the questionnaire, and two qualitative techniques, the students report and the discussion focus group. The results show the students' positive perception related to the relationship between theory and practice, the reflection about their practice, the motivation, the development of self-confidence attitudes and the prejudices and stereotypes overcoming.

Keywords: Inclusion; Physical Education; teachers' education; teachers' attitudes; special needs students.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado requiere no solo el aprendizaje de contenidos conceptuales sino también la adquisición de ciertas actitudes que únicamente se consiguen mediante una conexión con la realidad práctica (Hutzler, 2003; Korthagen, Loughran, y Russell, 2006; Lampert, 2010; Zeichner, 2010). En el marco de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Barcelona, se ha realizado una intervención sobre los estudiantes de Maestro/a con Mención en Educación Física mediante Talleres de Acción Directa (TAD). Los TAD 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, previo acuerdo con las escuelas. En el presente estudio se han llevado a cabo durante el desarrollo de la asignatura de Educación Física Inclusiva y han tenido la finalidad de producir una mejora en los aprendizajes relativos a actitudes y a la toma de decisiones en situaciones reales de educación inclusiva.

Los objetivos de la presente investigación se concretan en: a) Identificar las percepciones de los estudiantes a propósito de la estrategia metodológica de los Talleres de Acción Directa, aplicada durante su formación como profesores de educación física; b) Valorar los efectos de dichos Talleres de Acción Directa en la adquisición de actitudes inclusivas.

1. LA INCLUSIÓN EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

En las últimas décadas y desde diferentes instancias educativas se han impulsado concepciones pedagógicas y políticas dirigidas a evitar discriminaciones en el ámbito escolar y garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de las características o las diferentes capacidades del mismo (Booth y Ainscow, 2002; Naciones Unidas, 2006; Unesco, 2009). Por ello, las escuelas de educación especial han sido cada vez más cuestionadas debido a su carácter segregador, proponiéndose diferentes alternativas. En un primer periodo, la integración, dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), planteaba acciones compensatorias y medidas adaptativas, mientras que más recientemente la inclusión educativa pretende cambiar la dinámica de los centros educativos para crear estructuras que faciliten la participación y los logros de todo el alumnado (Puigdelívol, 2014).

La educación física favorece el desarrollo del alumnado desde sus diferentes dimensiones física, cognitiva, emocional y afectiva, además de ser beneficiosa para la mejora de la salud a lo largo de la vida. Es por ello que debe converger con aquellas premisas a fin de evitar la injusticia que representaría privar de dichos beneficios a determinado alumnado de características o capacidades diferentes.

La mayoría de los estudios sobre inclusión en educación física, según Block y Obrusnikova (2007), versan sobre: el soporte que recibe el alumnado con discapacidad; la sensibilización de los compañeros; cómo afecta la inclusión en el entorno educativo; las actitudes del alumnado sin discapacidad; las interacciones sociales; el tiempo académico de aprendizaje; la formación y las actitudes del profesorado. Además, diversas

investigaciones sobre experiencias educativas en entornos inclusivos muestran la necesidad de reorientar la práctica pedagógica respetando las individualidades y potencialidades de todo el alumnado (Chicon, Lauer, Rodrigues Mardegan, Carvalho Siva de Sá, y Estevão, 2016; Claverol, 2000; de Souza y Pich, 2013).

Las interacciones sociales en el aula de educación física son un elemento determinante en los procesos inclusivos dado que perfilan las percepciones y emociones y se interiorizan en representaciones sociales (González, Rivera, y Trigueros, 2014). Las representaciones sociales sobre la actividad física en personas con discapacidad incidirán en gran medida en dichos procesos.

La importancia de la sensibilización de compañeros y agentes educativos también es resaltada (Garro, Median, y Fernández-Río, 2002; Reina, Hutzler, Iniguez-Santiago, y Moreno-Murcia, 2016). Dicha sensibilización suele realizarse mediante la práctica de actividades físicas adaptadas en las que se prioriza la vivencia y la experiencia en situaciones diferentes.

Los estudios sobre estrategias facilitadoras de la inclusión (Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro, y Anguera, 2012; Pujolás, 2012; Ríos, 2006, 2009) destacan las adaptaciones de las tareas, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza multinivel como medidas para permitir la participación activa y efectiva de todo el alumnado.

Así mismo, la formación docente resulta un tema clave para incrementar los recursos del profesorado (Caus y Santos, 2011), mejorar las percepciones relativas a su propia competencia (Díaz del Cueto, 2009) y mejorar las actitudes (Elliott, 2008; Raimundo, 2014; Seçer, 2010). También hay que velar para que la educación física no vaya aislada sino que haya una coordinación de todo el centro educativo (Mendoza, 2009).

2. LOS TALLERES DE ACCIÓN DIRECTA (TAD) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los TAD se presentan como una variante de la metodología de resolución de casos. Esta última se ha mostrado como una metodología valiosa para el cambio en las creencias y valores del profesorado de educación física (Timken y Van Der Mars, 2009). En los TAD, los estudiantes intervienen en grupos reales de alumnos y alumnas de enseñanza primaria que asisten, por un día, a la universidad.

Esta metodología forma parte de las metodologías de indagación en la formación del profesorado y está fundamentada en la línea de pensamiento de investigación en la práctica (Cochran-Smith y Lytle, 2009). En ella, se potencia el desarrollo de competencias para la resolución de situaciones educativas y escolares reales (López-Ros; Serra, y Vilà, 2015; Mérida, González, y Olivares, 2003; Monereo, 2010; Pérez-Gómez, 2010) atendiendo a la idea de que los futuros docentes necesitan imperativamente desarrollar actitudes, además de adquirir conocimientos y aprender recursos técnicos (Aramendi, Bujan, Garín, y Vega, 2013; López-Martínez, 2014; Seçer, 2010; Taliaferro, Hammond, y Wyant, 2015).

Los TAD se han aplicado en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Niños y niñas de escuela ordinaria y de escuela de educación especial asisten a clases de formación del profesorado en la asignatura de Educación Física Inclusiva. La asignatura de Educación Física Inclusiva es una asignatura de tres créditos de la Mención de Educación Física en el Grado de Educación Primaria. Los TAD se realizan habitualmente dos veces durante la asignatura durante las horas presenciales de la misma.

En estas clases los maestros y maestras en formación realizan tareas de docencia, dirigidas a un grupo en el que se integra alumnado de la universidad —el resto de los compañeros y compañeras de la asignatura— y alumnado de los centros escolares. La principal finalidad es que el profesorado en formación tome conciencia de que la inclusión en educación física es posible, al tiempo que descubra y aplique estrategias inclusivas en situaciones de docencia real. Por otro lado, el alumnado de la escuela primaria participante tiene nuevas experiencias de relaciones sociales en situaciones de diversidad.

El procedimiento metodológico para la realización de los talleres se explica a inicio del curso y se realiza en las siguientes fases:

- *Fase de elección del taller.* Los TAD se ofrecen como una de las diversas actividades complementarias de esta asignatura, entre las cuales cada estudiante debe elegir como mínimo una. Los estudiantes que optan por el TAD se organizan en grupos de cinco por taller y trabajan en equipo.
- *Fase de contextualización.* El grupo de estudiantes se pone en contacto con el profesor o profesora de educación física de las escuelas—ordinaria y de educación especial— que previamente se han mostrado interesadas en participar. Los estudiantes visitan las

escuelas, observan la dinámica de las clases de educación física. A posteriori, diseñan las actividades que realizarán durante la sesión, bajo la supervisión de los profesores de la escuela y de la universidad.

- *Fase de ejecución.* El grupo de cinco estudiantes imparte una clase al grupo formado por alumnado de las escuelas y sus propios compañeros y compañeras de la universidad. En general, las sesiones se realizan en un formato de estaciones, dado el gran número de personas que participan. Las actividades que se suelen diseñar para estas estaciones acostumbran a ser retos cooperativos o pequeñas formas jugadas.
- *Fase de devolución.* Al finalizar la sesión, tanto el profesorado de la escuela como el de la universidad dinamizan, con los estudiantes, un debate reflexivo sobre el desarrollo de la sesión.

3. MÉTODO

La investigación adoptó un enfoque descriptivo-interpretativo con la integración de un instrumento cuantitativo, el cuestionario, y dos instrumentos cualitativos, los informes de los estudiantes y el grupo de discusión.

Participantes

Los participantes fueron los estudiantes de 4º curso de la asignatura de Educación Física Inclusiva de la Universidad de Barcelona, durante dos cursos académicos, que fue el tiempo que duró el proyecto de innovación docente. Durante el curso 2014-15 participaron 43 estudiantes y 36 en el 2015-16. A lo largo de estos dos cursos se desarrollaron cuatro TAD, dos por curso.

Técnicas de recogida de la información y procedimiento de aplicación

Se han utilizado diferentes técnicas de recogida de la información:

a) *El cuestionario*

Fue diseñado en tres fases: diseño de los ítems; validación de la comprensión y la relevancia por los miembros del equipo investigador; diseño definitivo. Consta de 19 ítems que responden a tres dimensiones: i) la

metodología en comparación con otras metodologías de trabajo (8 ítems); ii) las competencias que desarrolla (6 ítems); iii) las relaciones con el resto del grupo y el profesorado (5 ítems). Los ítems se organizaron en una escala Likert con valores de 1 a 10 (1 total desacuerdo; 10: total acuerdo). Encabezando el cuestionario aparecían 7 preguntas identificativas: asignatura cursada, sexo, edad, otros estudios y experiencia docente previa.

El cuestionario fue creado en la plataforma Google Docs. La muestra fue intencional, no probabilística, ya que se aplicó al alumnado de la asignatura quien respondió libremente. Se obtuvieron 35 respuestas, 24 chicas y 11 chicos.

b) Informes de los estudiantes

Los estudiantes que impartieron la docencia en los TAD realizaron un informe de valoración respondiendo de forma narrativa a tres cuestiones: i) destaca los principales elementos del contexto y de la actividad; ii) haz una valoración con elementos justificativos; iii) realiza propuestas de mejora, coherentes con el análisis.

Los informes analizados han sido 20, correspondientes a los 5 estudiantes de cada uno de los cuatro TAD.

c) El grupo de discusión

A final del curso 2015-16 se realizó un grupo de discusión en el que participaron cuatro estudiantes que habían impartido docencia en los TAD y la profesora de la asignatura. El guion fue diseñado por el equipo investigador y planteaba preguntas de debate en torno a cinco temáticas: valoración general de la organización del TAD; capacidad de dar respuesta por parte del alumnado; toma de decisiones; trabajo entre iguales; reflexión sobre la práctica; vivencias y actitudes personales durante el TAD. El grupo de discusión fue grabado y el contenido transcrito.

Procedimientos de análisis

El análisis de datos cuantitativos se realizó mediante el software de análisis de datos cuantitativos SPSS v20. Los estadísticos utilizados fueron la media, la desviación típica y la prueba T para muestras independientes (intervalo de confianza de 95%), en la comparación de género. El análisis de datos cualitativos se realizó mediante el software Atlas ti, 5.0. La codificación se realizó a través de una serie de categorías previamente establecidas a partir de los objetivos de la investigación: 1. Toma de decisiones; 2. Trabajo entre iguales; 3. Reflexión sobre la práctica; 4. Relación teoría-práctica; 5. Capacidad de respuesta; 6. Actitudes; 7.

Habilidades; 8. Comparación de metodologías; 9. Utilidad; 10. Relación con los contenidos de la asignatura

Posteriormente, se completó la categorización con una serie de categorías emergentes en el proceso de codificación. Finalmente, se crearon categorías de segundo nivel, mediante una red de relaciones entre las categorías iniciales y las emergentes, que sirvieron para la presentación de los resultados.

Para poder llevar a cabo adecuadamente la triangulación y discusión se relacionaron las principales dimensiones del estudio que estaban en la base del cuestionario con las categorías del análisis cualitativo. De esta manera, se enfoca la discusión bajo una triple perspectiva relativa a las percepciones de los estudiantes sobre: la metodología TAD; las competencias que desarrolla, en particular aquellas vinculadas con las actitudes inclusivas; y las relaciones interpersonales y de aprendizaje entre iguales.

Aspectos éticos

Los estudiantes que participaron en el estudio fueron informados del plan general del trabajo, de los objetivos de la investigación y de las características de la participación. La confidencialidad y el anonimato fueron garantizados. Los participantes en el grupo de discusión firmaron un consentimiento libre e informado.

4. RESULTADOS

Se presentan en dos apartados diferentes, los relativos al cuestionario y los provenientes de los informes y grupo de discusión

Resultados del cuestionario

Se muestran los resultados del cuestionario en tres tablas que corresponden a cada una de las tres dimensiones del estudio.

(Tablas I, II y III, páginas siguientes)

Tabla I. Valoración de los estudiantes de los TAD
Dimensión I. Metodología en comparación con otras metodologías de trabajo

Los TAD	M	DT	G	M	DT	P (<0,05)
1. Me permiten relacionar mejor la teoría con la práctica	8,80	1,79	M H	8,79 8,82	1,956 1,471	,968
2. Me motivan más.	9,00	1,698	M H	8,83 9,36	1,971 ,809	,399
3. Suponen demasiado trabajo en relación al resultado obtenido.	4,20	2,564	M H	4,42 3,73	2,430 2,901	,469
4. Prefiero otras metodologías de trabajo y evaluación	2,91	2,092	M H	2,92 2,91	1,863 2,625	,992
5. Hacen que asimile mejor los contenidos de la asignatura	8,17	2,407	M H	8,04 8,45	2,579 2,067	,645
6. Requieren mucho tiempo para aprendizajes que podrían hacerse más rápido con otras metodologías.	3,51	2,120	M H	3,63 3,27	2,163 2,102	,655
7. Me han permitido entender más la complejidad de la realidad educativa	8,89	1,883	M H	8,75 9,18	2,027 1,471	,532
8. Me han permitido ver la importancia de la ética en lo que será mi futuro trabajo.	8,57	1,883	M H	8,46 8,82	2,105 1,328	,607

(Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario)

Con relación a la metodología destacan los valores positivos relativos a la motivación ($\bar{x}= 9,00$), a la comprensión de la complejidad de la realidad educativa ($\bar{x}= 8,89$) y a mejorar la relación teoría/práctica ($\bar{x} = 8,80$).

(Tablas II y III, página siguiente)

Tabla II. Valoración de los estudiantes de los TAD
Dimensión II. Competencias que desarrolla

Los TAD me ayudan a	M	DT	G	M	DT	P (<0,05)
1. Ser más capaz de tomar decisiones en situaciones complejas	7,77	2,184	M H	7,71 7,91	2,312 1,973	,805
2. Disponer de estrategias que me pueden ser útiles para la práctica	8,20	1,677	M H	8,25 8,09	1,775 1,514	,799
3. Tener una actitud más activa en el trabajo en equipo.	8,26	2,214	M H	8,21 8,36	2,467 1,629	,851
4. Tener más capacidad para escuchar otras ideas especialmente las que no coinciden con las más	8,17	1,790	M H	8,25 8,00	1,775 1,897	,707
5. Mejorar mi capacidad de expresar y defender mis ideas	7,34	2,248	M H	7,33 7,36	2,140 2,580	,971
6. Ver más posibilidades de las que veía antes para tratar con los alumnos que tienen dificultades o alguna discapacidad	8,71	1,792	M H	8,42 9,36	2,020 ,924	,149

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario)

En relación con las competencias desarrolladas, el ítem que destaca es entender mejor la realidad educativa ($\bar{x}= 8,89$).

Tabla III. Valoración de los estudiantes de los TA
Dimensión III. Relaciones con el resto del grupo y el profesorado

Los TAD	M	DT	G	M	DT	P (<0,05)
1. Han facilitado que nos conozcamos más como grupo	8,03	2,320	M H	8,13 7,82	2,490 1,991	,722
2. Han facilitado un contacto más directo con el/la profesor/a.	6,97	2,269	M H	7,04 6,82	2,274 2,359	,791
3. Han generado buen ambiente dentro del grupo	8,29	1,888	M H	8,21 8,45	2,167 1,128	,726
4. Han hecho surgir problemas de relación dentro del grupo	2,77	2,088	M H	2,83 2,64	1,949 2,461	,800
5. Han supuesto un aprendizaje a la hora de resolver los problemas o conflictos del grupo.	5,63	3,059	M H	5,75 5,36	2,878 3,557	,734

(Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario)

Finalmente, en lo que se refiere a las relaciones interpersonales destaca la percepción de que se ha generado buen ambiente de grupo ($\bar{x}=8,29$).

La prueba T para muestras independientes indica que no hay diferencias significativas entre chicas y chicos.

Resultados de los informes de los estudiantes y el grupo de discusión

A) Toma de decisiones y resolución de problemas

La toma de decisiones y resolución de problemas están muy relacionadas con las características de la actividad y el contexto en el que se realizan. Los estudiantes resaltan la importancia de la fase de preparación de la actividad.

Esta sesión ha supuesto un gran aprendizaje. Tanto por el día que desarrollamos la sesión en la universidad como por el tiempo de preparación. Para poder realizar correctamente esta sesión tuvimos que destinar otros días para ir a la escuela Turó de Can Mates y a la escuela La Ginesta para conocer a los niños con los que íbamos a trabajar. [EF_Informe7_12:3]

Aunque durante la preparación se intentó prever las diferentes situaciones, los estudiantes se refieren a problemas que surgieron durante la sesión, relativos a: conocimiento insuficiente de los alumnos; actividades que salían diferente a como las habían preparado; necesidad de introducir nuevas adaptaciones; planificación de los espacios; el tiempo de intervención; número excesivo de alumnos; formación de grupos.

Y bueno yo creo que tendríamos que haber estado más tiempo conociendo a los alumnos. Porque lo que estuvimos viendo de ellos estaban prácticamente en clase. Claro y cuando vimos las actividades cómo salían en la realidad, no? tendríamos que haber pensado en otro tipo de actividades..., vimos que los niños tenían mucha menos movilidad de lo que pensábamos al principio. Y claro tuvimos que hacer adaptaciones sobre la marcha. [EF_GD_3:2]

Los alumnos coinciden en que las actividades les han ayudado a mejorar su capacidad de toma de decisiones. De forma recurrente se refieren a: improvisación, necesidad de resolver, modificación de decisiones previas, reconducción de situaciones, manejar variables.

La capacidad de adaptarse a lo que te iban pidiendo, la paciencia y la capacidad de improvisación y de reconducción de diversas situaciones son aspectos que he trabajado durante la coordinación de esta actividad [EF_Informe8_13:5]

Aprendí a improvisar actividades cuando veía que la que habíamos preparado no funcionaba con algún grupo... [EF_Informe10_16:1]

B) Reflexión sobre la práctica

Los estudiantes expresan que, durante su formación, las asignaturas teóricas les aportan nociones que les sirven de base, pero que los aprendizajes que realizan mediante estas prácticas son más completos.

...ha sido una asignatura muy completa porque he ido adquiriendo de forma transversal la teoría y la práctica sobre diferentes temáticas, muy diversas, pero a la vez muy próximas porque había un hilo conductor que las unía, la inclusión [EF_Informe9_15:6]

Los estudiantes son conscientes de que la asignatura les ha permitido reflexionar sobre realidades y vivencias.

...reflexionando a partir de lo que he vivido durante la asignatura y buscando información que me permitiese complementar los conceptos y las prácticas trabajadas. [EF_Informe5_10:9]

En los informes de los estudiantes se pone de manifiesto esta capacidad de reflexión sobre la práctica. Una idea que aparece desarrollada desde diferentes perspectivas es que para favorecer la inclusión en educación debemos partir de la base de que todos los niños y niñas son diferentes.

Para trabajar la inclusión desde la docencia, primeramente hay que ser consciente de que todos los alumnos son diferentes por naturaleza...En este sentido, debemos posibilitar que todos los alumnos participen en las tareas y actividades que se desarrollan en el contexto escolar. [EF_Informe1_6:21]

Otra línea de reflexiones tiene que ver con la repercusión social de la inclusión, en el sentido de que la inclusión no solamente atañe a la escuela, sino que es una forma de entender las relaciones sociales y que comporta el desarrollo de diferentes valores.

... me he dado cuenta que la inclusión no es algo utópico, sino una forma de actuar y comportarse socialmente, que hay que trabajar desde la escuela y que se fundamenta en valores como la interculturalidad, la solidaridad, la cooperación y la tolerancia frente a la diversidad de las personas, razas, pensamientos, comportamientos, actitudes, capacidades, etc. [EF_Informe1_6:19]

C) Estrategias y habilidades adquiridas

En relación con las estrategias y habilidades adquiridas, hay que destacar dos tipos de opiniones. Por un lado están aquellas en las que los estudiantes muestran la utilidad de estas clases para tomar conciencia de sus propias capacidades y habilidades.

Yo creo que tú piensas de ti mismo que tienes unas capacidades o habilidades, pero hasta que no estás enfrente de un grupo con diferentes necesidades no te das cuenta de hasta dónde puedes llegar [EF_GD_3:21]

Por otro lado, los estudiantes resaltan como principales estrategias y habilidades adquiridas: habilidades organizativas; estrategias de adaptación de las tareas, aprendizaje cooperativo; juegos y retos cooperativos; habilidades de sensibilización.

D) Aprendizaje entre iguales y trabajo en equipo

Los estudiantes han valorado el trabajo en equipo en la situación de incertidumbre que suponía impartir una clase con un número tan elevado de alumnos y alumnas, y de tan diferentes características.

...ha sido bastante colaborativo y coordinado, creo que ha sido más fácil que trabajar con otros grupos porque todos hemos puesto de nuestra parte...hemos intentado proporcionar lo mejor de nosotros... [EF_GD_3:22]

El trabajo en equipo también ha proporcionado aprendizajes a los estudiantes quienes destacan los siguientes aspectos: actividades consensuadas, coordinación, importancia del coordinador, decisiones democráticas, apoyo, ausencia de conflictos.

...hubo un momento de crisis que dije yo creo que de aquí no salgo, ¿cómo vamos a hacer una actividad para que puedan participar todos si cada uno tiene lo suyo? Y claro el trabajo en grupo es realmente..., ahí es donde se ve que tienes el apoyo [EF_GD_3:24]

E) Actitudes inclusivas

Mediante las actividades de esta asignatura se ha conseguido un replanteamiento de creencias previas, especialmente relativas a las posibilidades de inclusión en la asignatura de educación física.

Si en un primer momento me pareció muy complicado el hecho de incluir en las sesiones de educación física a alumnos con ciertas capacidades, hoy en día lo veo más factible. [EF_Informe2_7:9]

Así mismo, los estudiantes reconocen que la asignatura les ha ayudado a romper con prejuicios y estereotipos, así como a la superación de miedos personales frente a la posibilidad de trabajar la inclusión.

A partir de ahora, puedo decir que he dejado atrás estos prejuicios y he decidido no hacer caso de los estereotipos. Cada persona es diferente y lo mejor que podemos hacer es intentar ponernos en su lugar para descubrir cuáles son sus necesidades y pensar en qué podemos ofrecer nosotros para que estas personas mejoren y sean felices. [EF_Informe10_16:5]

Otro aspecto que resaltan los estudiantes es la necesidad de ver, en el alumnado, las capacidades por encima de las limitaciones. Reconocen que sea cual sea su situación, el alumnado tiene posibilidades de aprendizaje y de mejora. Valoran la empatía como una de las actitudes que han desarrollado en la asignatura y que facilita esta visión de las posibilidades más que de las limitaciones.

Tenemos tendencia a valorar las limitaciones de las personas cuando lo que tendríamos que hacer es reconocer sus capacidades. [EF_Informe3_8:6]

Estas actitudes que han desarrollado los estudiantes hacia la diversidad y la inclusión, algunos las han llevado al terreno de lo personal.

...creo que el aprendizaje más importante que me llevo no es tanto de conceptos, sino personal. He aprendido a ser mejor persona, a tener más empatía con las otras personas, a no juzgar a nadie, a no poner límites, ni a mí misma ni al resto. [EF_Informe14_26:4]

F) Valoración de la metodología TAD

Los estudiantes valoran los aprendizajes adquiridos gracias al tipo de prácticas realizadas y a las vivencias que este tipo de metodología les aporta. Valoran la dinámica experiencial de la asignatura.

Esta asignatura ha sido la primera asignatura del Grado que está planteada de una manera experimental y vivencial, ...y además vienen invitados de otras instituciones relacionadas con la educación inclusiva que complementan las sesiones y enriquecen nuestro aprendizaje. [EF_Informe7_12:9]

Así mismo resaltan la utilidad de este tipo de prácticas para mejorar su capacidad organizativa y, en general, para adquirir recursos a utilizar en su futuro como maestros.

...he podido desempeñarme en diferentes campos de actuación que me han ayudado a darme herramientas que seguro me servirán de cara a mi futuro docente dentro de cualquier escuela. [EF_Informe8_13:4]

Finalmente, los estudiantes apuntan que este tipo de metodología resulta motivante. Cuando se les ha preguntado qué propuestas de mejora sugerirían, se han referido a la posibilidad de conocer mejor al alumnado al que iban dirigidas las actividades y a la ampliación del tiempo que disponían para realizar las actividades.

Si tuviéramos que repetir la actividad procuraría conocer un poco mejor al alumnado para poder adaptar mejor las actividades. Por otro lado, los grupos no los haría de manera aleatoria sino que los consensuaría con el profesor del centro... [EF_Informe11_17:8]

5. DISCUSIÓN

Los estudiantes valoran la metodología TAD por las posibilidades vivenciales y experienciales de la misma. Durante la investigación se ha puesto de manifiesto la capacidad de reflexión sobre la práctica que ha fomentado este tipo de metodología. La necesidad de colaboración de la escuela y la universidad en la formación del profesorado está altamente documentada en investigaciones que han creado redes de colaboración (Mérida, González, y Olivares, 2011) o que han llevado a los maestros y las maestras a la universidad (López-Ros, Serra, y Vilà, 2015). En estos casos,

la conexión de la teoría con la práctica es valorada porque permite que el análisis y la reflexión se anclen en escenarios auténticos. En el ámbito de la inclusión, estudios como los de Taliaferro, Hammond, y Wyant (2015) muestran la necesidad de favorecer oportunidades y experiencias en educación física adaptada en los programas de formación docente para mejorar las creencias del profesorado sobre su autoeficacia en la docencia en situaciones de inclusión. Así mismo, las manifestaciones de los estudiantes relativas a las modificaciones de sus creencias sobre las posibilidades de inclusión de la asignatura de educación física son un buen punto de partida para la comprensión y el apoyo que puedan dar a su alumnado en su futura labor docente. Para González, Rivera y Trigueros (2014), esta comprensión y apoyo es uno de los elementos importantes que deben darse en las interacciones sociales para que el alumnado se sienta acogido por el grupo: “Sentirse acogida por el grupo, respetada y aceptada en sus diferencias, hace más factible superar los propios límites” (p. 315).

Podemos decir que el principal objetivo de la asignatura, que es adquirir actitudes inclusivas, se ha visto cumplido, si atendemos a las opiniones de los estudiantes que ponen de manifiesto cómo la asignatura les ha ayudado a romper con prejuicios y estereotipos y les ha dado confianza para llevar a cabo intervenciones inclusivas. El desarrollo de este tipo de actitudes es un tema clave para asegurar la inclusión en las escuelas, como indica Raimundo (2014) quien afirma que estas actitudes dependen de varios factores, entre ellos la experiencia en clases inclusivas. Con todo ello, autores como Seçer (2010) advierten sobre las dudas que, en general, se presentan en los estudiantes sobre si serán capaces de aplicarlas en caso de encontrarse con recursos inadecuados, entornos hostiles o currículos inapropiados.

En todo caso, el reconocimiento de las posibilidades de aprendizaje del alumnado con discapacidad y ser sensible a las capacidades de este alumnado más que a sus limitaciones es un paso importante hacia la introducción de estrategias inclusivas. La necesidad de esta sensibilidad queda muy bien reflejada en el trabajo de Chicon et al. (2016).

El aprendizaje cooperativo ha sido valorado por los estudiantes como una orientación muy adecuada, lo que está en consonancia con la opinión de diferentes especialistas que presentan el aprendizaje cooperativo como inherente a la escuela inclusiva (Pujolàs, 2012; Ríos, 2009). En este sentido, también cabe señalar las resistencias a la inclusión que muestran las prácticas orientadas a los códigos competitivos del deporte, en el estudio de De Souza y Pich (2013).

Finalmente, el trabajo en equipo en la metodología TAD ha sido un factor clave para el buen desarrollo de las sesiones en las que los estudiantes se han visto apoyados por sus compañeros y compañeras en situaciones que suponían mucha incertidumbre. Los estudios que respaldan el aprendizaje cooperativo en la universidad refrendan esta idea: “Un alumno/a... que se siente respaldado por su grupo... a nivel académico, afectivo, emocional o laboral probablemente encontrará un contexto de actuación más seguro, inclusivo y motivador” (Aramendi, et al., p. 426).

Los resultados obtenidos no presentan diferencias significativas entre chicos y chicas. Hutzler (2003) indica que las mujeres tienden a expresar actitudes más positivas hacia la inclusión que los hombres. Este hecho no se ha visto reflejado en la percepción del alumnado sobre la metodología utilizada en su formación.

6. CONCLUSIONES

Dando respuesta a los objetivos de la investigación podemos afirmar que los estudiantes perciben los TAD como una estrategia metodológica que relaciona mejor la teoría con la práctica, en la medida en que les permite reflexionar sobre experiencias y vivencias en el ámbito de la inclusión y les muestra la complejidad de la realidad educativa. A su vez, la perciben como una metodología motivadora y útil para mejorar su capacidad organizativa y adquirir recursos didácticos. Resaltan como principales estrategias didácticas aquellas que se refieren a la adaptación de tareas, a la utilización del aprendizaje cooperativo, a los retos y juegos cooperativos y a las actividades de sensibilización.

Con relación a la adquisición de actitudes inclusivas, los estudiantes se ven más capaces de tratar con alumnos o alumnas que presenten alguna discapacidad en sus clases. La asignatura les ha ayudado a superar prejuicios y estereotipos, así como el temor a trabajar en entornos inclusivos.

Con todo ello, podemos decir que si bien esta metodología implica un importante trabajo de contacto con las escuelas, solicitud de permisos y tareas organizativas y de coordinación, los resultados son muy satisfactorios, en lo que se refiere a los aprendizajes de los futuros profesores y profesoras y a su adquisición de actitudes inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arameri, P., Bujan, K., Garín, S., y Vega, A (2013). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429. Obtenido el 10-10-2016 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL13.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Block, M. E. y Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. doi: 10.1123/apaq.24.2.103
- Calverol, T. (2000). Atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad física en los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona. *Apunts. Educació física i esports*, 60, 37-45. Obtenido el 6-10-2017 en: <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306961>
- Caus, N. y Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educación y diversidad*, 5(1), 119-130. Obtenido el 10 de noviembre de 2016 en: [http://www.ugr.es/~ctriguer/Secundarias/Master/Diversidad/5%20Caus-Santos%20\(2011\).pdf](http://www.ugr.es/~ctriguer/Secundarias/Master/Diversidad/5%20Caus-Santos%20(2011).pdf)
- Chicon, J.F., Lauer, L., Rodrigues Mardegan, T., Carvalho Siva de Sá, M. G., y Estevão, A. (2016). Educação física e incluso: A mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. *Movimento*, 22(1), 279-292. Obtenido el 1-2-2017 en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56302> doi: 10.22456/1982-8918.56302
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance. Practitioner Research for the next generation*. New York: Teachers College, Columbia University.
- De Souza, G.C. y Pich, S. (2013). A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. *Movimento*. 19(3), 149-169. Obtenido el 10 de noviembre de 2016 en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/35851/26022>. doi: 10.22456/1982-8918.35851.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de*

- la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348. Obtenido el 10-10-2016 en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.pdf>
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusión on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55. Obtenido el 1-02-2017 en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ833682.pdf>
- Fernández, J.M, Sánchez, C.R., Jiménez, F., Navarro, V., y Anguera, T. (2012). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 67-73. Obtenido el 1-2-2017 en: <http://www.rpd-online.com/article/view/943/826>
- Garro, J., Median, J., y Fernández-Río, J. (2002). La experiencia de sensibilización para la integración de alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Física. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y práctica*, 87, 27-31.
- González, L., Rivera, E., y Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de educación física. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 14(2), 305-320. Obtenido el 15-01-2017 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL9res.pdf>
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of Individuals with disabilities in Physical Activity: A Review. *Quest*, 55(4), 347-373. doi: 10.1080/00336297.2003.10491809
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34. doi: 10.1177/0022487109347321
- López-Martínez, M. J. (2014). The social and emotional competences in the earliest academic training of compulsory education teachers within multicultural contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 549-556. Obtenido en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814032625> el 01-02-2017. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.352

- López-Ros, V., Serra, J.M., y Vilà, M. (2015). El uso de “situaciones prácticas reales” en la formación inicial del profesorado. En *Actas V Congreso Internacional Univest'15*. Universidad de Girona.
- Mendoza, N. (2009). La formación del profesorado de educación física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 43-56. Obtenido en: https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mendoza_4.pdf el 10-10-2016.
- Mérida, R., González, E., y Olivares, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199. Obtenido el 10 de noviembre de 2016 en: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/299/162>
- Monereo, C. (2010) La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. Obtenido el 10 de noviembre de 2016 en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.htm>
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Obtenido el 01-02-2017 en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60. Obtenido el 10 de noviembre de 2016 en: http://ww.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Puigdellívol, I. (2014). La inclusión: aproximación conceptual. en M. Ríos, P. Ruiz, y N. Carol (Coords). *La inclusión en la actividad física y deportiva* (pp. 5-17). Barcelona: Paidotribo.
- Pujolas, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1) 89-112. Obtenido el 10 de noviembre de 2016 en: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149151/132141>
- Raimundo, C. L. (2014). Inclusive Physical Education: Teachers' Attitudes. *Movimento*, 20(2), 637-656. Obtenido el 10 de febrero de 2016 en: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/40143/35191>

- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M.C., y Moreno-Murcia, J.A. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): a two-component scale in spanish. *European Journal of human Movement*, 36, 75-87. Obtenido el 15-02-2017 en: <http://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/368/584>
- Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de Educación Física. *Tandem. Didáctica de la Educación física*, 21, 81-91.
- 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 educación física y el deporte*, 9, 83-114. Obtenido el 10 de noviembre de 2016 en: https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6.pdf
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43-53. doi: 10.1080/09669761003693959
- Taliaferro, A., Hammond, L., y Wyant, K. (2015). Preservice Physical Educators' Self- Efficacy Beliefs Toward Inclusion: The Impact of Coursework and Practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67. doi: 10.1123/apaq.2013-0112
- Timken, G. L. y Van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers' value orientations. *Physical Education and Sport pedagogy*, 14(2), 169-187. doi: 10.1080/17408980701718459
- UNESCO (2009) *Directrices sobre políticas para la inclusión en educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> obtenido el 10-11-2016.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and fieldexperiences in college-and University- based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. doi: 10.1177/0022487109347671