Jiménez-Monteagudo, M.L. y Hernández-Álvarez, J.L. (2013). La formación inicial para una Educación Física inclusiva: situación, prospectiva y competencias / Initial teacher training for inclusive physical education: status, future and competencies. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 13 (51) pp. 471-494. Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista51/artformacion411.htm

ORIGINAL

LA FORMACIÓN INICIAL PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA: SITUACIÓN, PROSPECTIVA Y COMPETENCIAS

INITIAL TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION: STATUS, FUTURE AND COMPETENCIES

Jiménez-Monteagudo, M.L.[1] y Hernández-Álvarez, J.L.[2]

1. Licenciada en Educación Física. Máster en Actividad Físico-deportiva, Personas con Discapacidad e Integración Social. Profesora en la Universidad Católica de Valencia (UCV). laura.jimenez@ucv.es
2. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Física. C.U. Universidad Autónoma de Madrid (UAM). juanluis.hernandez@uam.es

Código UNESCO / UNESCO Code: 5801.03 Desarrollo del Programa de Estudios / Curriculum Development 5899 Educación Física / Physical Education
Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 4. Educación Física y Deporte Comparado / Comparative Physical Education and Sport

Recibido 25 de julio de 2011 **Received** July 25, 2011
Aceptado 21 de junio de 2012 **Accepted** June 21, 2012

RESUMEN

Este estudio pretendió conocer la situación de la formación inicial (FI) y las perspectivas de establecer un perfil de competencias en la formación de profesionales de actividad física adaptada (AFA). Desde una perspectiva interpretativa, se utilizó la entrevista y la observación no participante. Participaron siete reconocidos expertos en AFA y FI, vinculados con la universidad, y se asistió a un encuentro nacional de expertos que debatían temas vinculados al propósito del estudio. Los discursos de los expertos fueron analizados en su contenido, con la orientación de las categorías definidas previamente. Dicho análisis permite concluir que los juicios de valor sobre la FI están mediatizados por las percepciones de realidades concretas. Los expertos identifican elementos básicos para un perfil de competencias, con un fuerte

componente actitudinal, aunque se detecta falta de concreción sobre cuáles serían todos los ingredientes fundamentales de un perfil competencial del docente de EF que enseña AFA.

PALABRAS CLAVE: Educación Física; Actividad Física Adaptada (AFA); Formación Inicial de Grado; Competencias.

ABSTRACT

The purpose of the present study was to analyze the situation of the initial teacher training, and the framework for reaching a consensus on a competences profile in the training of professionals of adapted physical activity (APE). With the use of an interpreting method, non-participant observation and interviews were used. Seven prestigious and linked to the University experts in AFA and FI participated in the study, and we attended a National Convention of experts that discussed issues related to the purpose of the study. The experts' speeches were analyzed in its content, with the orientation of the previously defined categories. The analysis allows us to conclude that the judgments of value on the FI are mediated by the perceptions of concrete realities. Experts identify basic elements for a profile of competences, with a strong behavioral component, although we detect lack of precision about what would be the key ingredients of a competence profile for the training of the professional of PE that teaches AFA.

KEY WORDS: Physical Education (PE), Adapted Physical Education (APE), Initial Teacher Training, Competences, Inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

En 1994, auspiciada por la UNESCO, se celebró en Salamanca (España) la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. De dicha Conferencia surgen dos documentos de gran relevancia para la educación y para las personas con discapacidad. Como señala Saleh (2004), ambos documentos, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción, "constituyen el evento clave que hoy otorga confianza y firmeza global a la tarea de situar la cuestión de "la inclusión" en la agenda mundial" (p. 27).

A partir de entonces, las declaraciones institucionales, informes, normas y recomendaciones reflejan el avance social y cultural que ha experimentado el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. En ese marco institucional de referencia a las políticas de inclusión, las actividades físico-deportivas y recreativas no han quedado al margen y así se reconoce, por ejemplo, en el "Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006", aprobado por el Estado Español en 2008 (BOE, 2008). En dicha ratificación de la Convención de Naciones Unidas, el Estado Español

señala que “A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas” (art. 30), se adoptarán una serie de medidas, entre las que cabe sintetizar las de promoción de la participación de las personas con discapacidad, las de organización por las propias personas con discapacidad de actividades deportivas y recreativas específicas, las de igualdad en el acceso a las actividades y a las instalaciones, con especial atención a los niños y niñas con discapacidad,… Son medidas que, como señala Cid (2008), deben incidir, entre otros aspectos, en el reconocimiento de que la actividad físico-deportiva supone para las personas con discapacidad “una especial oportunidad para impulsar su desarrollo armónico…” y estrechar “lazos de amistad y comprensión” (pág. 135), constituyendo, como para el resto de las personas, una necesidad primaria, aunque con excesiva frecuencia los “humanos somos expertos en convertir las necesidades [primarias] en auténticas obras de arte” (pág. 94).

Sin duda, todas las declaraciones institucionales, y especialmente las medidas que se adoptan, son necesarias e ineludibles, pero insuficientes si no se acompañan de otras que deben promover que el conjunto de la sociedad integre los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para hacer realidad los principios de inclusión y cohesión social que se reflejan en las declaraciones y reconocimientos nacionales e internacionales. Para ello, uno de los procesos más relevantes que deben tener lugar, no sólo para profundizar en el conocimiento de las personas con discapacidad y la AFA, sino para sensibilizar, promover, organizar y poner en práctica acciones y programas de calidad, es la continua mejora de la formación de los profesionales que deben contribuir a hacer realidad las acciones señaladas en los documentos y declaraciones oficiales. Sin embargo, a pesar de la trascendencia que los procesos de formación tienen para la puesta en marcha de programas de calidad, como destaca Mendoza (2009), en el ámbito de la formación y de la enseñanza se cuestiona la preparación de los docentes para dirigir acciones de atención a la diversidad que presentan estas personas. A esa falta de una preparación adecuada, se suman otras barreras como son la persistencia de prejuicios, creencias e ideas que dificultan la intervención de calidad en la actividad física adaptada (Sánchez Palomino, 2007).

Tanto los déficits de formación como las creencias negativas sobre las posibilidades de favorecer el crecimiento personal de las personas con discapacidad por medio de la actividad física, se ven agravadas por la escasa atención que este objeto de estudio tiene en la investigación en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Pérez, 2009). Finalmente, dichas carencias se concretan en la ausencia de un consenso sobre las competencias claves que deberían desarrollar en general los profesionales de la actividad física que vayan a trabajar en este ámbito y, específicamente, las que deberían mostrar los profesores de Educación Física que deben enfrentarse en sus clases a situaciones en las que se ven implicadas personas con necesidades educativas especiales. Esa ausencia de un perfil de competencias es la que origina, en parte, que la formación recibida por los profesores de EF se haya calificado en

el pasado como inadecuada (Hernández y Hospital, 1999), y que en la actualidad se continúe sin un claro consenso sobre cuáles han de ser las directrices sobre conocimientos y habilidades que constituyan los fundamentos de las competencias que deben adquirir esos futuros profesionales.

No obstante, en las dos últimas décadas, se han producido algunos intentos por plasmar un marco de referencia competencial. Así, entre otros trabajos, en la última década del siglo XX, Jansma y Surburg (1995), identificaron las competencias que debería alcanzar un especialista en EF Adaptada que participaba en un programa específico de formación, en el marco de un programa de doctorado. Así, junto a la demostración de la habilidad para formular planes curriculares adaptados y poder mostrar un amplio conocimiento sobre las condicionantes de la discapacidad, el rendimiento motor y físico de las personas con discapacidad, se hace referencia a competencias avanzadas en aspectos como la demostración de conocimiento amplio de la literatura existente respecto de la actividad física adaptada, a las habilidades para realizar evaluaciones y cursos para futuros profesionales en el ámbito de la actividad física adaptada, a los conocimientos y habilidades para la valoración de recursos y modelos curriculares en educación física adaptada, o, a la posibilidad de demostrar conocimientos avanzados en torno a la legislación referente a la educación con personas con discapacidad (ver p. 313). Se trata sin duda, de una identificación de competencias ambiciosa, como corresponde a un programa de posgrado, que constituye una referencia que debe ser tomada en consideración, aunque necesitada de una adaptación a las exigencias propias de una formación de grado.

Años más tarde, cabe citar el desarrollo del *European Inclusive Physical Education Training* (EIPET), proyecto realizado durante dos años (2007-2009) con el apoyo del *Centre for Adapted Physical Activity* de Irlanda (EIPET, 2011). El proyecto aborda las competencias que deberá poseer el profesorado de Educación Física para ofrecer una Educación Física inclusiva. Las once competencias propuestas se asocian a las habilidades y los conocimientos claves que configuran el sustrato base de las mismas.

Más allá de los trabajos institucionales, aunque escasos, diversos autores también han realizado algunos intentos por definir un perfil de competencias para los profesionales de la actividad física. Entre otros trabajos cabe destacar, por ejemplo, los de Reina (2010), que recogen desde la necesidad que tienen los profesionales de comprender la diversidad y las bases conceptuales de la discapacidad, hasta su competencia para el “diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas de intervención adaptados al contexto sociocultural de un colectivo cualesquiera” y su “capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales adaptados al colectivo y contexto de intervención” (p. 112).

También es preciso destacar algunos trabajos de investigación centrados en la percepción que de sus competencias tienen los propios docentes cuando se enfrentan a situaciones de inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física (Díaz del Cueto, 2009; Silva, Duarte y Almeida,

2011). En ambos casos, los autores relatan discursos de los docentes en los que de manera abierta hacen referencia a sus dudas y carencias para atender a la diversidad y exponen cómo las posibilidades de inclusión del alumnado con necesidades especiales se ven comprometidas por su propia formación.

Por su relevancia, es necesario hacer una referencia final de antecedentes a los trabajos desarrollados con el apoyo de la *European Federation of Adapted Physical Activity* (EUFAPA), organización que ha contribuido con sus proyectos a potenciar un foro de debate sobre la AFA. Entre sus proyectos, cabe señalar el comenzado en 2008 bajo la denominación de *European Standards in Adapted Physical Activities* (EUSAPA, 2011). Entre los principales objetivos del proyecto se encuentra el de tratar de describir las competencias profesionales en tres diferentes áreas de intervención: la Educación Física adaptada; los deportes adaptados y las actividades recreativas; y la actividad física adaptada en el campo de la rehabilitación. Centrado en esas tres áreas, el proyecto EUSAPA pretende abordar la situación y necesidades de la AFA en los países integrados en el proyecto, definir estándares académicos de calidad especificando las competencias específicas y los resultados de aprendizaje que deberían alcanzarse en la formación, y, finalmente, tratar de desarrollar un marco de referencia a nivel europeo respecto de la calidad de la formación profesional en las tres áreas identificadas en el proyecto. Desafortunadamente, entre las instituciones que desarrollan el proyecto no se encuentra ninguna universidad española, lo que, de alguna manera, refleja la necesidad de potenciar el trabajo de nuestras instituciones en este ámbito, incrementando los estudios e investigaciones orientadas a una mejor comprensión de la situación de la AFA y las personas con discapacidad en nuestro país, objetivo al que también pretende contribuir el estudio que aquí se presenta.

En la actualidad, en un contexto marcado internacionalmente por un proceso de cambio, de adaptación, y de convergencia de los planes de formación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, la identificación del estado actual del ámbito de la actividad física en su relación con las personas que presentan algún tipo de discapacidad constituye una necesidad urgente, así como la estructuración de algún tipo de consenso sobre las competencias que deben ser mostradas por los docentes de Educación Física para intervenir en procesos de calidad en la inclusión educativa por medio de su disciplina.

2. OBJETIVOS

Consecuentemente, en ese marco, el presente trabajo pretende analizar y dar a conocer cuál es la realidad actual de la Actividad Física Adaptada (AFA) en la Formación Inicial (FI) de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en las universidades españolas. En consecuencia, constituyen objetivos fundamentales del estudio:

- Conocer y contrastar la percepción de expertos de reconocido prestigio sobre la formación inicial que reciben en el Grado de CCAFyD los futuros profesionales de la enseñanza de la Educación Física para intervenir en procesos de enseñanza y aprendizaje con personas con discapacidad.

- Identificar, en los discursos de los expertos, los componentes fundamentales que, a su juicio, deben integrarse en un perfil competencial que oriente y permita evaluar los programas y acciones formativas que llevan a cabo las universidades.

3. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde una perspectiva metodológica cualitativa, centrada en las entrevistas a un grupo de destacados expertos nacionales en el ámbito de la AFA y de la formación, así como en la observación no participante del encuentro de expertos celebrado en marzo de 2011 en la ciudad de León. Se trata, fundamentalmente, de un análisis del contenido de los discursos de los expertos reconocidos como tales en su ámbito de trabajo y de influencia.

3.1 Participantes

De acuerdo con criterios de formación académica, contacto real con el ámbito de la actividad física y las personas con discapacidad, y experiencia docente, fueron seleccionados 7 expertos en el campo de la AFA. Todos estos expertos tienen en común que han cursado estudios superiores en Educación Física y que imparten o han impartido docencia universitaria en AFA, deporte adaptado, atención a las necesidades educativas especiales o similares. Además, todos ellos, han sido o son profesores universitarios, con distintas experiencias docentes en universidades españolas, públicas o privadas. Todos los expertos seleccionados tienen actualmente algún tipo de vinculación con el mundo de la discapacidad, con una significativa implicación en el campo de la AFA contribuyendo a su avance y desarrollo. A modo de síntesis, con su correspondiente seudónimo, participan en este estudio:

Experto-1 (EXP-1). Hombre, con más de 30 años de experiencia en la enseñanza de la Educación Física y de la AFA. Autor de diversas publicaciones en el ámbito. Ha impartido docencia en todas las etapas del sistema educativo: primaria, secundaria y universitaria. Actualmente, su dedicación profesional se centra en el ámbito de la formación universitaria.

Experto-2 (EXP-2). Mujer, con más de 20 años de vinculación y compromiso con el ámbito de las personas con discapacidad. Autora de publicaciones en el ámbito. Docente universitaria en formación de AFA para futuros profesionales de la actividad física y el deporte durante gran parte de su trayectoria profesional. Actualmente, su dedicación se centra en el ámbito de la gestión vinculada con las personas con discapacidad.

Experto-3 (EXP-3). Hombre, con más de 15 años de tareas profesionales relacionadas con la Actividad Física y el Deporte Adaptados. Autor de publicaciones en el ámbito. Docente universitario dedicado a la formación de grado y de posgrado en materias de AFA. Actualmente, con dedicación al ámbito de la formación universitaria y de la gestión e investigación relacionada con la Actividad Física y el Deporte adaptados e inclusivos.

Experto-4 (EXP-4). Hombre, con más de 10 años de experiencia profesional en el ámbito de la AFA y el Deporte Adaptado. Docente universitario con dedicación a la formación de grado en materias de actividad física y deporte adaptados. Experto en el ámbito del Deporte Paralímpico. Asesor e investigador en dicho ámbito.

Experto-5 (EXP-5). Mujer, con más de 10 años de experiencia profesional en el ámbito de la AFA y el Deporte Adaptado en contextos formales y no formales. Autora de publicaciones en el ámbito. Actualmente, destaca su aportación en la formación de grado y de posgrado en materias relacionadas con la Actividad Físico-deportiva y las Personas con Discapacidad.

Experto-6 (EXP-6). Hombre, con más de 10 años de experiencia profesional en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física. Actualmente, Profesor de EF en Secundaria en un instituto de carácter preferente, en el que está integrado alumnado con discapacidad intelectual. Vinculado a tiempo parcial a la docencia universitaria, en materias relacionadas con la formación deportiva.

Experto-7 (EXP-7). Hombre. Es el experto más joven. Persona con discapacidad. Atleta paralímpico de alto nivel. Reciente experiencia en el papel de alumno con discapacidad en la clase de EF. Licenciado en Educación Física. Ha impartido docencia universitaria en materias de AFA desde 2010.

En consecuencia, integran un grupo con experiencia y vivencias del tema que nos ocupa desde diversas perspectivas, destacando la inclusión de personas con discapacidad y, en todos los casos, una trayectoria profesional vinculada a la enseñanza universitaria y no universitaria. Por tanto, con conocimiento para abordar el objetivo fundamental de este estudio: analizar la situación de la FI y del necesario marco de competencias profesionales que debe surgir de ese proceso formativo.

3.2 Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica de encuesta se concretó, en este caso, en el uso de la entrevista semi-estructurada para recabar las percepciones y opiniones de los informantes claves o expertos.

El uso de la técnica de observación no participante se utilizó en el Encuentro Nacional de Expertos, celebrado en León en Marzo del 2011. Al no poder conocer con anterioridad suficiente el orden del día de la reunión, no fue

posible planificar la recogida de información por medio de un instrumento preciso. No obstante, la atención se centró en conseguir información sobre los problemas de la formación en AFA y las posibles intervenciones de los expertos que pudieran aludir a las competencias profesionales que sería deseable desarrollar en los futuros profesionales.

3.3 Tratamientos de los datos

Para el análisis de las entrevistas realizadas a los expertos que han participado en nuestro estudio, se establecieron categorías integradas en dos grandes dimensiones: La FI del profesorado de EF; y la perspectiva de competencias profesionales que mantienen los expertos. En la primera de las dimensiones se establecieron como categorías: la calidad de la FI; los problemas y avances; los aspectos a incluir en la FI; y la estructuración de la FI. En cuanto a la segunda de las dimensiones se establecieron como competencias: la importancia que los expertos le asignan a su concreción; las tentativas que ha habido para identificar un perfil de competencias; la estructura que debería presentar esa identificación y su opinión sobre cuáles deben ser las competencias fundamentales.

3.4 Aspectos éticos

Se informó a todos los participantes de las características de la investigación, de los objetivos de la misma, de cuál es su papel en el proyecto, y de la relevancia de su participación. Asimismo, en el caso de los entrevistados, se procedió a solicitar los permisos correspondientes para el consentimiento de la grabación de las entrevistas (consentimiento firmado).

4. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con la estructura general de las entrevistas realizadas a los expertos y del sistema de categorías ya presentado en el apartado de método, la presentación de los resultados se expone en dos grandes apartados: La percepción de los participantes sobre la FI del profesorado de EF; y la perspectiva de competencias profesionales que mantienen los expertos.

4.1 La FI del profesorado de EF

4.1.1 Sobre el estado actual de la formación inicial

La opinión sobre la actual insuficiencia de la formación en AFA es unánime entre los expertos consultados. A modo de ejemplo, sirva la afirmación de que:

> *"los profesores de EF tienen un déficit enorme en su FI en relación con el mundo de la discapacidad como he podido comprobar en múltiples ocasiones"* (EXP-1, EN-10marzo2011).

En opinión de algunos de los expertos, los propios docentes que deben poner en práctica clases o programas relacionados con las AFA tienen la percepción de una formación deficiente, que se constata en la realidad de procesos de enseñanza en prácticas (EXP-5, EN-28abril2011). Esa baja percepción de competencia constituye igualmente una de las conclusiones de la investigación desarrollada para conocer la auto-valoración que el profesorado en activo hace de sus competencias en el desarrollo de las clases cuando en ellas se incluye alumnado que presenta algún tipo de discapacidad (Díaz del Cueto, 2009). Como señala el autor, "el profesorado de educación física se percibe con un bajo nivel de competencia al utilizar diversidad de contenidos que permitan desarrollar en el alumnado sus capacidades y atendiendo a sus características personales" (p. 340). Asimismo, la percepción sobre las posibilidades reales de intervenir con un mínimo de calidad en la inclusión de personas con discapacidad se encuentra presente en los discursos de los profesores de EF en Brasil, quienes señalan que su propia capacidad compromete la participación de dichas personas (Silva, Duarte y Almeida, 2011).

En ese sentido, a pesar del tiempo transcurrido desde la realización del estudio de Hernández Vázquez y Hospital Tort (1999), sobre la actitud y el desarrollo profesional de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de Barcelona, en el que se señalaban importantes limitaciones pedagógicas del profesorado para hacer frente a los alumnos con necesidades educativas especiales, los expertos consultados confirman las deficiencias del sistema de formación de los futuros y actuales profesionales.

Sin embargo, no existe un acuerdo entre los expertos para identificar los motivos de la deficiente formación que se constata en la realidad. El número de créditos asignados a las materias vinculadas con la AFA aparece como uno de los posibles motivos, pero para algunos de los expertos más que de déficit en las horas de formación sería necesario hacer referencia a una puesta en práctica deficiente de esa formación. En ese sentido, es relevante la opinión de uno de los expertos cuando, en alusión a los titulados, expresa que:

> *Salen con una formación básica, podemos discutir si es la mejor o la peor, yo creo que salen con una formación mínima para abordar, en este caso una discapacidad (…) depende del plan de estudios del centro, depende sobre todo de cómo se trate esa asignatura* (EXP-3, EN-1abril2011).

En ese mismo sentido se incide en esa falta de consenso sobre la asignación de los mínimos en lo que se refiere a formación básica, poniendo de manifiesto que la suficiencia de la formación inicial *"depende de qué facultad hablamos, pero yo creo que sí, la formación básica la tienen"* (EXP-2, EN-14feb2011).

Como se señala en diversos momentos, las escasas horas de formación son una realidad y una barrera, aunque cuestionada por algunos expertos, pero existe mayor consenso al señalar que más relevantes son las carencias de una didáctica específica y la falta de contacto con la realidad de las personas con discapacidad y de su vinculación con la actividad física (EXP-6, EN-31marzo2011).

4.1.2 Sobre los problemas y avances en la FI

En lo que se refiere a la evolución de la FI en los últimos años con respecto a la AFA, los expertos aluden a una serie de problemas, resistencias u obstáculos, que han dificultado su desarrollo en el sistema educativo. Entre los problemas más importantes se señalan algunos que afectan a la estructura de las titulaciones y al peso de la tradición o la hegemonía que mantienen determinados contenidos de la FI. Así, se señalan como dificultades para la evolución positiva de las materias de AFA *"la repartición de horas o de créditos en las titulaciones"* (EXP-6, EN-31marzo2011), y se señala que:

> *El gran problema es la nula formación en AFA y la falta de interés, en general, del profesorado universitario. Ya se escucha con frecuencia que bastante se han reducido los créditos de las asignaturas deportivas como para dedicar parte de su tiempo a hablar de deporte adaptado* (EXP-4, EN-2marzo2011).

En definitiva, en opinión de los expertos, existe una falta de valoración de estos contenidos dentro de las universidades en general, lo que origina que *"la falta de materias específicas y obligatorias en los planes de estudio ha hecho que el desconocimiento de este ámbito sea mayor"* (EXP-5, EN-28abril2011), cerrando el círculo que dificulta la mayor presencia en los Planes de Estudio. Esta percepción se refleja de forma nítida en la afirmación:

> *Los planes de estudios de las distintas universidades no parecen valorar suficientemente los contenidos de formación en lo que podría ser una especialidad dentro de la EF. Las guerras entre los diferentes departamentos por hacer acopio de créditos de contenido tradicional, impiden que nuevas líneas de docencia e investigación con futuro profesional, puedan ocupar su espacio natural y contra esto es muy difícil luchar* (EXP-1, EN-10marzo2011).

En efecto, la formación en AFA no ha gozado de facilidades para abrirse camino en el ámbito universitario. Sin embargo, a juicio de varios expertos, éste no parece ser el único problema que ha dificultado su evolución, señalando que una de las limitaciones importantes para mejorar la FI es *"la falta de conciencia social respecto al tema de la discapacidad"* (EXP-5, EN-1abril2011), algo que puede parecer sorprendente después de haber pasado ya más de 20 años desde la Ley que posibilitó la integración dentro del sistema educativo ordinario, la LOGSE (Gutiérrez y Caus, 2006). Sin duda, como señala Villagra

(2008), las leyes pueden posibilitar los cambios, pero para cambiar no es suficiente que las leyes cambien sino que "los docentes que configuran la institución deben querer cambiar" (p.70).

Esa falta de conciencia social se ve reflejada en los diferentes protagonistas del proceso educativo. Por un lado, los expertos señalan la existencia de *"un poco de rechazo…miedos, falta de sensibilización y que nuestros propios compañeros se den cuenta de la importancia que tiene atender a estas personas"* (EXP-2, EN-14feb2011), por otro, apuntan hacia los propios alumnos y alumnas que deben compartir los procesos educativos con compañeros o compañeras que presentan discapacidad, señalando como una dificultad *"la propia motivación del alumnado hacia estos temas, lo ven como una cosa ajena a ellos"* (EXP-6, EN-31marzo2011).

Los recursos e infraestructuras constituyen otra de las barreras que, a juicio de los expertos, influye en un inadecuado desarrollo de la formación inicial. Al igual que, como mantienen Gutiérrez y Caus (2006), "la pedagogía y el equipamiento, es decir, el contexto, deben ser adaptados para responder a las necesidades de la educación de los alumnos especiales" (p. 4), las universidades deberían contar con los recursos e infraestructuras que permitan las simulaciones y prácticas reales que deben constituir un pilar básico de la formación, pero como mantienen algunos expertos, *"carecemos en algunas Facultades del material para realizar prácticas"* (EXP-7, EN-16marzo2011), y *"tenemos barreras arquitectónicas, un pabellón que está abajo, hay escaleras y el de silla no puede bajar, bueno…"* (EXP-2, EN-Feb2011), que dificultan una formación de calidad.

Por último, algunos expertos señalan a la falta de documentación e investigación en este ámbito, así como a su difusión, como una causa más que dificulta los avances en la FI del profesorado con respecto a la AFA:

> *Hay una clamorosa falta de atención a nivel de producción académica científica (…) a mi modo de ver falta quizá interés por parte nuestra, por parte de la propia titulación* (EXP-3, EN-1abril2011).

> *Poco material en cuanto materiales didácticos, publicaciones y demás…aunque se está investigando, hay poco acceso a esta información, poca divulgación* (EXP-6, EN-31marzo2011).

La carencia a nivel de investigación es confirmada por otros autores, que señalan "la necesidad de incrementar los esfuerzos investigadores a la hora de comprender los factores, condiciones y procesos que hacen que determinados centros escolares tengan más éxito o se muestren mejor preparados para avanzar en la dirección señalada" (Villagra, 2008, p. 65).

Todas estas circunstancias originan que algunos de los expertos se muestren críticos con la posible mejora de la formación en AFA en los últimos años:

> *No percibo avances en la FI del profesorado de EF, los últimos planes de estudio han marginado con descaro la FI (…) han pasado a tener las materias formativas en esta especialidad como optatividad* [sic] *y eso contribuye decisivamente en la calidad y la cantidad de personas formadas en esta especialidad* (EXP-1, EN-10marzo2011).

Sin embargo, esa opinión no es compartida por todos los expertos, aunque parece que la posible mejora responde a cuestiones de mínimos, tal y como se refleja en la opinión de EXP-2 cuando afirma que *"por lo menos ya se sabe que existe, o que hay que atenderles (…) y se han dado cuenta de que han de dar esa formación para dar respuesta a esas necesidades que tienen"* (EN-14feb2011).

No obstante, diferentes expertos coinciden en señalar el momento actual de desarrollo de los nuevos Planes de Estudios como importante para la mejora de la formación en el ámbito. A este respecto, son ejemplo de esa opinión las afirmaciones:

> *Se están incorporando materias troncales que tienen que cursar todos los alumnos para su formación* (EXP-5, EN-28abril2011).

> *El proceso del marco europeo de la enseñanza superior, que ha hecho que tengamos que pensar sobre qué es lo que estamos haciendo, ha venido muy bien* (EXP-3, EN-1abril2011).

Así pues, el momento parece ser propicio para incidir en procesos de mejora de la FI en AFA. Un momento en el que no sólo el cambio de los Planes de Estudio, como señalan los expertos y otros autores (Reina, 2010), pueden posibilitar un impulso en la FI del profesorado de EF con respecto a la AFA, sino que también se caracteriza porque *"cada vez existen más actividades, congresos, seminarios, másteres que van contribuyendo a que se sepa más sobre el tema"* (EXP-4, EN-2marzo2011), lo que nos habla de una progresiva incorporación en la sociedad de esta realidad. En ese sentido, cabe también señalar que *"hay programas de máster oficial* (en referencia al Máster de la UAM), *el cual se dedica a las poblaciones especiales y hay una formación específica centrada en el ámbito de la discapacidad al que vienen personas de todos los países…"* (EXP-5, EN-28abril).

4.1.3 Aspectos claves para su inclusión en la formación inicial

Coincidiendo con la apreciación de que "el desconocimiento y la poca sensibilización pueden provocar conductas insolidarias concretándose en actitudes de rechazo y de evitación" (Ríos, 2007, p.363), si en algún aspecto

existe un consenso general entre los expertos ese es el de la necesidad de incorporar a la FI aquellos contenidos que favorezcan la sensibilización de los futuros profesionales sobre las personas con discapacidad, sus derechos, y la necesidad de combatir las diferentes barreras que impiden una verdadera inclusión. Como señala EXP-2, "*lo primero es sensibilizar a los alumnos de la situación…"* (EN-14feb2011), y, en definitiva, que el alumnado adquiera mayor *"conciencia social"* (EXP-5, EN-28abril2011).

Para ello, se destacan como medio de sensibilización las:

> *Situaciones vivenciadas de discapacidad o de restricción perceptiva, motriz o decisional* [sic] *(…) ponerlo en situación de simulación de la discapacidad (…) y no solamente ponerlo ahí sino reflexionar sobre eso* (EXP-3, EN-1abril2011).

Al mismo tiempo, se afirma que:

> *Los contenidos orientados a sensibilizar al alumno con la discapacidad que tratemos, ayudará que el propio alumno conozca cómo adaptar la clase a futuros alumnos que puedan tener cualquier tipo de discapacidad* (EXP-7, EN-16marzo2011).

Sin duda, las actitudes centran gran parte de las opiniones de los expertos: *"otro aspecto importante y significativo sería la actitud, o la formación del profesorado hacia las actitudes personales hacia este tipo de alumnado"* (EXP-6, EN-31marzo2011). En esta misma línea, los expertos insisten en destacar la necesidad de que los futuros profesionales tengan contacto real con las personas con discapacidad en el proceso formativo, como un medio privilegiado para conseguir la sensibilización deseada. Así, se expresa que este tipo de actividades:

> P*ueden incluirse en el prácticum, por ejemplo, determinado número de horas dedicadas a EF en donde al menos haya estudiantes con discapacidad integrados o incluidos* (EXP-4, EN-2marzo2011).

Y se insiste una y otra vez en que este tipo de trabajo va a posibilitar mejorar aspectos que se refieren a la actitud del alumnado:

> *Otro aspecto importante y significativo sería la actitud, o la formación del profesorado hacia las actitudes personales hacia este tipo de alumnado* (EXP-6, EN-31marzo2011).

No cabe duda de que el ámbito actitudinal ocupa una gran parte de las reflexiones de los expertos, con el riesgo de que se pueda entender que con una positiva actitud puede solucionarse el problema de la formación y de una educación inclusiva. En ese sentido, se motiva a los expertos a ofrecer una información sobre otros aspectos claves, de forma que van apareciendo

referencias a los conocimientos básicos que relacionados con los diferentes tipos de discapacidad deberían adquirirse en el proceso de formación inicial:

> *Una buena base de las características que tiene este tipo de alumnados (…) sin esa base, sin entender el origen a nivel social, a nivel psicológico y a nivel motriz, pues puede haber un problema* (EXP-6, EN-31marzo2011).

> *El futuro profesor debe tener un conocimiento básico sobre la terminología utilizada (…) y también sobre las características básicas de las diferentes discapacidades* (EXP-7, EN-16marzo2011).

En lo que se refiere a aspectos metodológicos, se pone de manifiesto la importancia de proporcionar al alumnado las herramientas y los recursos necesarios para poner en práctica en su futuro como docentes. Se mencionan *"herramientas para que aprendan a realizar esas adaptaciones"* (EXP-2, EN-14feb2011), o la importancia de *"familiarizar al futuro docente con el material que se utiliza en gran cantidad de deportes adaptados"* (EXP-7, EN-16marzo2011). Además, se señalan aspectos más concretos como la importancia de *"incluir aspectos metodológicos relacionados con una sesión"* (EXP-6, EN-31marzo), y que, en definitiva, todas ellas son herramientas que contribuyen a potenciar la *"capacidad de autoaprendizaje"* del alumnado con discapacidad (EXP-4, EN-2marzo2011).

Otro aspecto relevante que debería ser incluido en la FI hace referencia al conocimiento de la realidad social que actualmente experimenta el deporte adaptado y de las posibilidades de la AFA en la sociedad, con el objeto de orientar la autonomía del alumnado con discapacidad, fuera del ámbito escolar, tal y como se propone desde el sistema educativo (LOE, 2006). En ese sentido, se destaca que *"tienes que tener instrumentos para atender a canalizar esa demanda social de deporte"* (EXP-6, EN-31marzo2011), y que *"es muy importante que una vez conocidas las características de cada discapacidad, sepamos el potencial deportivo que ofrece el abanico de deportes en cada discapacidad"* (EXP-7, EN-16marzo2011).

Llama la atención las escasas referencias que se producen respecto del conocimiento de las diversas aportaciones de asociaciones o de organismos nacionales e internacionales. Aunque, cierto es que en la reunión de expertos celebrada en León (AEMNE-Leon2011) se enfatizó la idea de establecer algún medio, una página Web, que facilitara la difusión de los trabajos e investigaciones realizados por las distintas asociaciones, federaciones, etc, así como los enlaces correspondientes a las mismas.

4.1.4 Estructuración de la formación inicial

Una formación básica en AFA de carácter obligatorio y la posibilidad de completarla con materias optativas es la opción señalada por la mayoría de los

expertos, así como de otros autores especialistas en el tema (Ríos, 2009; Reina, 2010). Como se refleja en los discursos sobre las materias de AFA:

> *Deberían ser obligatorias en todos los planes de estudio porque todos los alumnos deberían de pasar por ese proceso de formación de ver qué características tienen las personas con discapacidad como algo fundamental* (EXP-5, EN-28abril2011).

> *Me parece muy bien que hay una asignatura troncal y todos los alumnos tienen que pasar por esta materia sobre personas con discapacidad* (EXP-2, EN-14feb2011).

> *Las materias optativas me parecen interesantes porque pueden cubrir aspectos que no cubren las materias troncales de forma más específica* (EXP-5, EN-28abril2011).

No obstante, existen otras posibilidades señaladas por algunos expertos que, sin contradecir la propuesta general, ofrecen una nueva perspectiva de una formación transversal que contribuya a dotar de solidez el desarrollo de las competencias necesarias al ser trabajadas por varios docentes en coordinación. En esa dirección se señala que:

> *En cada asignatura debería abordarse la inclusión de personas con diferentes discapacidades, tal y como se refleja en los nuevos planes de estudio de los Grados* (EXP-4, EN-2marzo2011).

> *Transversal, distintas asignaturas deberían de tener o tocar este tema, para darle distintas visiones* (EXP-6, EN-31marzo2011).

En ese contexto, aparece una idea que ya había sido expuesta cuando se analizó la situación del conocimiento en AFA, volviendo a ponerse de manifiesto en ese marco de formación transversal la necesidad de incidir en el desarrollo de una didáctica “especial” o específica, así como otro de los aspectos básicos de una formación didáctica y curricular como es el tema central de las adaptaciones de contenidos:

> *Por ejemplo, en la asignatura de didáctica habría que tener un apartado, donde se tendría que dar la didáctica especial…o el profesor de baloncesto, sabiendo algunos aspectos sobre las personas con discapacidad, él que conoce bien su materia, sabe cómo hacer las adaptaciones* (EXP-2, EN-14feb2011).

En síntesis, los expertos apuestan por una formación integral, en la que se proporcione una formación básica (materia obligatoria), fortalecida por una formación transversal trabajada a través de las demás materias, y completada con una formación optativa que cada alumno elegirá en función de su propio itinerario de formación. Así, concluimos este apartado con la opinión de uno de

los expertos: *"debe tenderse a normalizar con el tiempo, es decir a integrarse y hacerse imperceptible dentro de cada asignatura para que los estudiantes lo vivan como algo normal dentro de la diversidad de la sociedad"* (EXP-4, EN-2marzo2011).

4.2 El perfil de competencias a desarrollar

4.2.1 La relevancia de establecer un perfil competencial

Como se ha señalado en la introducción de este estudio existen escasos trabajos en los que se haya profundizado en el establecimiento de un marco de competencias que deben mostrar los profesionales que desarrollan su labor en AFA y, más específicamente, los profesores de EF que deben atender a alumnado con discapacidad en el desarrollo curricular de la disciplina. Las conclusiones de los trabajos de diversos autores (Alejandre, 2007; Reina, 2010) inciden en esa carencia y en la necesidad de establecer el perfil competencial. Idea que es apoyada por los expertos participantes en nuestro estudio, y sobre la que existe una unanimidad al señalar no sólo su relevancia sino la necesidad de llegar a un consenso que oriente la formación inicial.

> *No solo lo creo importante sino imprescindible, ya que en nuestro país esta materia está muy poco desarrollada, sobre todo en el ámbito laboral y ello conlleva el escaso o nulo interés de la administración educativa para establecer líneas de formación en los centros universitarios* (EXP-1, EN-10marzo2011).

> *No es que sea posible, es que es necesario, debería de existir unas competencias delimitadas claras que haya que conseguir desarrollar en el alumnado* (EXP-6, EN-31marzo2011).

Sin embargo, a pesar del consenso sobre la importancia que pueda tener el establecimiento de un acuerdo sobre un perfil de competencias, algunos expertos anticipan lo que pueden ser las dificultades para su diseño y consolidación, cuestionando que se pueda establecer este perfil *"…hasta que no se regule una figura específica en AFA ¿Qué es fundamental*?...", aunque muestran que sería imprescindible abordar ese trabajo con la mayor diligencia:

> *Sí, diría mucho a favor de que se está trabajando para formar personas que se dediquen de forma profesional a ese ámbito* (EXP-5, EN-28abril2011).

No obstante, la observación no participante realizada en la reunión de expertos en León (AEMNE-León2011), nos permite afirmar que aunque hay un grupo de personas dedicando sus esfuerzos a mejorar la calidad de la enseñanza de las personas con discapacidad, no hay una plataforma sólida que dé consistencia a los trabajos que se puedan realizar en este ámbito, y más concretamente, a estudios y trabajos orientados al establecimiento de ese

perfil común de competencias que facilitara la planificación de las materias de AFA en los distintos Planes de Estudios de las universidades españolas.

Tal vez, algunas de las claves para comprender la ausencia de perspectivas orientadas al establecimiento de un perfil de competencias deben buscarse en la propia novedad del término. Así, al tiempo que se muestra la importancia de ese establecimiento, se duda de la propia capacidad:

> *A nivel universitario somos los últimos que nos hemos puesto a trabajar en la metodología por competencias, o sea que yo tenga que pensar en competencias que tengo que generar en el alumnado…a mí nadie me ha formado en eso* (EXP-3, EN-1abril2011).

4.2.2 Los intentos para establecer un perfil de competencias

De hecho, algunos de los expertos participantes en este estudio muestran su desconocimiento en lo que se refiere a las tentativas, foros, o trabajos que se estén llevando a cabo para definir un perfil de competencias para la formación de personas que trabajan en AFA. Aun así, algunos de ellos destacan algunos trabajos que se han realizado hace ya unos años:

> *En España hay una asociación española de motricidad y actividad física (AEMNE), que se hizo hace un montón de años, ahí estábamos incluidos todos los profesores tanto de educación como de la licenciatura de Ciencias del Deporte, donde lo que se intentaba era buscar una línea general y unificar criterios* (EXP-2, EN-14feb2011)*.*

Sin embargo, como se refleja en el informe realizado sobre la última reunión de la asociación (AEMNE-León 2011), a la que asistimos como invitados, ésta ha sido una iniciativa muy valiosa y creativa, pero poco desarrollada y explotada en la práctica, por lo que está en un nuevo proceso de reflexión y de lanzamiento. En ese estado de la cuestión, en ausencia nacional de intentos con continuidad para establecer consensos sobre los aspectos claves para establecer perfiles de competencias, alguno de los expertos manifiesta conocer las tentativas internacionales:

> *La EUSAPA que es una copia venida a menos de la versión americana, tienen un certificado nacional que es como la formación básica en AFA que debería recibir todo profesional* (EXP-3, EN-1abril2011)*.*

No obstante, como también se pone de manifiesto, este tipo de propuestas debe tomarse con la reserva que implica el poder aplicar una iniciativa de este tipo a un ámbito profesional específico, ya que "…*ese profesional, no está definido en la regulación profesional",* aunque, finalmente, se reconoce el valor de este tipo de iniciativas para orientar el propio debate interno y, en definitiva, "… *aventurar lo que debería saber alguien en un determinado ámbito"* (EXP-3, EN- 1abril2011)*.*

4.2.3 Las competencias fundamentales para el establecimiento de un perfil de formación y su estructura organizativa

Sin que exista un consenso claro sobre la posible estructura de un perfil competencial, cabe tratar de organizar los discursos de los expertos en tres ámbitos que abarcan aquellos aspectos que requiere la tarea docente: programación, ejecución y evaluación. Organización que, a su vez, debe complementarse con aquellos aspectos que deben integrar las competencias como identidad mestiza que engloba conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño de una labor profesional.

En ese sentido, los expertos vuelven a insistir en una vertiente clave de las competencias en este ámbito, como es la dimensión actitudinal del profesional. Coincidiendo con las perspectivas de otros autores que lo consideran como premisa básica para participar y contribuir al crecimiento y al desarrollo de las personas con discapacidad (Ríos, 2007), el tema de la sensibilización hacia las personas con discapacidad aparece como una prioridad en el discurso de varios de los expertos entrevistados:

> *Una sensibilización con las personas con discapacidad, la empatía, el profesor tiene que creerse lo que está haciendo* (EXP-2, EN-14feb2011).

> *Ser sensible a la realidad social de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de su desarrollo y actuar en consecuencia* (EXP-1, EN-10marzo2011).

Esa misma idea se encuentra presente en discursos que siempre enfatizan en la capacidad para *"tratar por todos los medios de que la inclusión de un alumno con determinada discapacidad sea factible"* (EXP-7, EN-16marzo2011), ya que aunque esta parezca una batalla ganada hace tiempo por el hecho de que el alumnado esté físicamente en el aula o en el gimnasio, se sabe que "estar" no significa necesariamente "formar parte", siendo imprescindible una actitud inclusiva por parte del docente para que se haga efectiva esta realidad (Echeita y Homand, 2008).

Más allá del "terreno" actitudinal, como ya hemos señalado, la tarea de tratar de concretar un perfil de competencias que debe desarrollar la formación inicial no parece sencilla y en los discursos de los expertos se entremezclan conocimientos básicos con la aplicación que de ellos deberían hacer los profesores de Educación Física. A su vez, de los discursos es posible extraer alguna formulación de objetivos, aunque en unos casos se presentan desde la perspectiva de los docentes universitarios y, en otros, desde la de los estudiantes. En ese contexto, expresiones como las de "*dar una visión general al alumno de la persona y la discapacidad*" (EXP-2, EN-14feb2011); o la de *"conocer y comprender la evolución histórica de la AFA para personas con*

discapacidad" (EXP-4, EN-2marzo2011), dan paso a expresiones más cercanas a la formulación de competencias:

> *Aplicar los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos* (EXP-4, EN-2marzo2011).

Cuando se trata de concretar aspectos de contenido, el deporte adaptado es la única referencia que aparece en el discurso de alguno de los expertos. El estudiante *"debe conocer mínimamente en qué consiste el deporte adaptado"* (EXP-3, EN-1abril2011) y su formación debe permitir *"que fuese un impulsor del desarrollo del deporte adaptado"* (EXP-7, EN-16marzo2011).

Aunque estos discursos podrían interpretarse como fuera del ámbito educativo, somos conscientes de que desde la escuela, por un lado, será básico despertar una serie de hábitos saludables en todo el alumnado y, por otro, dar a conocer las posibilidades de actividad física fuera del horario y del sistema educativo. En ese sentido, se señala hacia *"la competencia en gestión, sobre todo para poder planificar, organizar actividades deportivas, dentro del ámbito en el que se encuentran"* (EXP-5, EN-28abril2011), abriendo un abanico de posibilidades hacia la participación de las personas con discapacidad.

El campo del diseño y desarrollo curricular aparece con fuerza en los discursos de los expertos, enfatizando su importancia y realizando diversas alusiones a esa parte de una didáctica específica, al desarrollo de competencias para:

> *Programar o determinar objetivos para este tipo de alumnado, saber diseñar situaciones de enseñanza aprendizaje para que estos alumnos tengan posibilidades de éxito igual que los demás* (EXP-6, EN-31abril2011).

> *Adquirir conocimientos básicos y avanzados para elaborar y aplicar adaptaciones del currículo a las necesidades que se presenten en relación con la discapacidad* (EXP-1, EN-10marzo2011).

> *Diseñar los programas que tiene que llevar a cabo porque es fundamental que haya una estructuración de lo que se tiene que desarrollar en las personas con discapacidad* (EXP-5, EN-28abril2011).

Competencias que, vuelven a tener una referencia más avanzada, introduciendo la necesidad de abordar en la formación el tema de la elaboración de materiales curriculares que contribuyan a una mayor eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se incluyen personas con discapacidad: *"la competencia en la creatividad que pueda tener el profesor de EF a la hora del diseño, por ejemplo, de nuevos materiales, pues todavía*

queda mucho por investigar" (EXP-5, EN-28abril2011). La creatividad a la hora de diseñar e inventar nuevos materiales, va a dotar al docente de la capacidad de encontrar nuevas formas de llevar a cabo todo tipo de actividades, la posibilidad de renovar y actualizar sus programaciones, la oportunidad de motivar de forma continua a los alumnos al poder participar siempre de todas las actividades propuestas y la ventaja de ahorrar dinero, dado el elevado coste de muchos de los materiales adaptados.

La conducción y gestión de las tareas en la sesión de EF constituye el momento clave para la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y actitudes que se integran en las competencias para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los discursos de los expertos no se profundiza de forma clara en aspectos referidos a conocimientos claves y especialmente a su aplicación, y se define un perfil caracterizado por aspectos de actitud del profesional como que *"la persona tiene que ser muy dinámica, muy activa, o sea muy ágil de mente…"* (EXP-2, EN-14feb2011), o en el que debe destacar *"la competencia social",* alusión que se realiza refiriéndose a la importancia de desarrollar el compromiso social en el docente, y que concreta en *"la forma de establecer relaciones y comunicaciones con los alumnos…pues muchas veces no se sabe cómo establecer esa comunicación"* (EXP-5, EN-28abril2011).

En una dimensión más precisa en cuanto a intervención didáctica se alude a un profesional capaz de *"tener recursos para distinguir situaciones"* (EXP-6, EN-31marzo2011) a la hora de otorgar autonomía e intervenir más o menos en la actividad según las características concretas de cada alumno. Recursos que se concretan en el discurso de alguno de los expertos: *"me parece fundamental el manejo de recursos específicos del deporte adaptado o de la EF, materiales adaptados, y además en el conocimiento a nivel tecnológico ya que está habiendo grandes avances para que las personas puedan trabajar mejor"* (EXP-5, EN-28abril2011). De igual modo se resalta la importancia de que el docente sea capaz de proporcionar la posibilidad de que *"cada alumno busque su propio perfil de ejecución motriz o su propio perfil de adaptación al grupo"* (EXP-6, EN-31marzo2011).

En el ámbito de la evaluación, en línea con la idea de que la reflexión sobre la práctica es una de las claves para la formación y del desarrollo profesional de los docentes (Fraile, 2004), los expertos aluden a un profesional capaz de utilizar *"el feedback de después de reflexionar, qué sirve y qué no sirve…"* (EXP-2, EN-14feb2011) para mejorar las propuestas realizadas. Otros expertos insisten en la necesidad de que la formación centre sus atención en el desarrollo de competencias para la evaluación, concretándose en ocasiones en *"la problemática que existe para evaluar una adaptación curricular*" (EXP-6, EN-31marzo2011), aunque va más allá de la evaluación de tipo individual al afirmar que *"las diferentes instituciones deberían de tener un trabajo coordinado para hacer un seguimiento de esas adaptaciones"* (EXP-6, EN-31marzo2011), algo que por otro lado parece poco probable ya que hablamos de una materia que en principio, no goza de la importancia de otras como para aunar tantos esfuerzos. Sin embargo, vemos cómo otros autores (Ríos, 2007) resaltan la

importancia del trabajo coordinado para que la intervención sea realmente eficaz, afirmando que “implicará que la asunción de la diversidad sea una labor conjunta, en la que todos los miembros de la comunidad escolar estén implicados” (p. 217).

Con respecto a este último aspecto, a pesar de que autores como Castejón (2010) también aportan esta idea de la importancia de la autoevaluación en la tarea docente, afirmando que “autoevaluación y reflexión sobre lo que se entiende por una enseñanza de calidad son procesos unidos” (p. 68), y que, además, la competencia para la reflexión se refleja en las opiniones de los expertos entrevistados, debemos poner de manifiesto que encontramos falta de concreción en las intenciones que deben concretarse en la FI.

5. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

El presente estudio se centró en la percepción que expertos de reconocido prestigio tienen de la formación inicial de los futuros profesores de educación física para poder llevar a cabo una enseñanza inclusiva, respecto de las personas que presentan algún tipo de discapacidad. A tal efecto, mediante entrevistas semiestructuradas, los expertos han aportado su conocimiento de la situación de la formación inicial, de los aspectos claves que debería incluir y han tratado de concretar un posible perfil de competencias profesionales.

En el momento de establecer las conclusiones más relevantes cabe señalar que aunque existe un relativo consenso sobre lo insuficiente de la formación que reciben los futuros docentes, algunos expertos cuestionan dicha insuficiencia valorando la formación en función del desarrollo que las materias tienen en diferentes universidades. En el fondo subyace una opinión favorable hacia la mejora experimentada en la formación para la intervención educativa con personas con discapacidad, opinión sustentada sobre la mejora en el conocimiento de la realidad que implica el trabajo con estas personas a través de las AFA y, asimismo, la mejora de la formación de los formadores de los futuros profesionales y, por tanto, de la docencia universitaria en este ámbito. Sin embargo, se ponen de manifiesto barreras para una constante evolución de la mejoría, tales como las creencias poco favorables a las expectativas sobre lo que es posible poner en práctica con las personas con discapacidad y el valor de la actividad física para su desarrollo personal y social.

No obstante, en términos generales, la incorporación a la formación inicial en forma de materia obligatoria en los nuevos planes de estudios es valorada positivamente por los expertos, ya que permite una formación básica para todos los estudiantes, aunque todos han expresado la necesidad de que se incluyan también materias de carácter optativo que complementen la formación básica. Con el objeto de mejorar la formación, tanto los expertos entrevistados como los que asistieron al encuentro nacional de León expresan

unánimemente la necesidad de potenciar el desarrollo de líneas de investigación en torno a las AFA y las personas con discapacidad.

Los expertos llaman la atención sobre la necesidad de orientar la formación inicial en una dirección definida por un marco de competencias preciso y consensuado. Sin embargo, son conscientes del escaso avance que han experimentado los diversos intentos por plasmar un perfil competencial desarrollado en la formación inicial, ya se trate de intentos o movimientos internacionales como el de EUSAPA, o nacionales como el de AEMNE.

A este respecto, si bien los expertos mantienen algunos puntos de consenso sobre lo que podría entenderse como una propuesta para el diseño de las competencias de la formación inicial, cabe señalar que se trata de formulaciones incompletas en las que, en general, se hace alusión a alguno de los componentes que actualmente integran el concepto de competencia (conocimiento, habilidad y actitud). Entre dichos componentes, los expertos coinciden en destacar las actitudes como substrato clave de las competencias profesionales para una educación física inclusiva. La sensibilidad hacia la realidad social de la discapacidad y la actitud positiva hacia éste ámbito constituyen a su juicio los elementos claves para llevar a cabo una intervención con unas mínimas condiciones de calidad educativa.

La necesidad de incorporar en la formación aspectos relacionados con la terminología, con las características de las personas con discapacidad y de su contexto, así como con las características de la actividad física adaptada, configuran un marco de referencia sobre el componente de conocimiento que deberían integrar las competencias fundamentales. Esos conocimientos deben permitir a los profesionales mostrar sus habilidades, como componente práctico de las competencias, para aplicar técnicas e instrumentos válidos y adecuados para evaluar las necesidades de los alumnos, lo que permitiría complementarse con otra competencia: diseñar, programar y realizar adaptaciones curriculares en todos los niveles de concreción, como una de las competencias fundamentales e irrenunciables para el proceso de formación inicial. La habilidad para adaptar las actividades y tareas a las necesidades educativas específicas del alumnado en la clase de EF complementaría y pondrían en situación de intervención real las propias adaptaciones curriculares.

En ese mismo sentido se sitúan las demandas de los expertos sobre la competencia para utilizar adecuadamente los materiales adaptados durante las actividades con las personas con discapacidad, tanto para tratar de alcanzar aprendizajes claves como para tratar de ganar confianza y adhesión a la práctica de actividad física por parte de las personas con discapacidad.

Los expertos no se han olvidado de un aspecto clave para una intervención educativa de calidad. En ese sentido, se alude a la aplicación de conocimientos y técnicas para proceder a evaluar las propias planificaciones y

adaptaciones realizadas, mostrando una actitud de autocrítica que posibilite la autoevaluación de la tarea docente, su mejora y el desarrollo profesional.

Cabe destacar que, aunque existen dificultades para concretar una formulación precisa y clara, un número reducido de expertos aluden a una competencia para liderar y coordinar acciones, personas e instituciones para lograr la implicación en el proceso educativo de las personas con discapacidad.

En definitiva, cabe sintetizar que existe alguna dificultad para plasmar un juicio de valor consensuado sobre el progreso que ha podido experimentar la formación inicial del profesorado de Educación Física desde la Declaración de Salamanca (1994). Sin duda, la falta de un perfil competencial claro que debería desarrollar la formación inicial incide en esa dificultad de análisis de la situación actual de esa formación, ya que esa falta de criterios consensuados y basados en dicho perfil origina que cada experto realice sus juicios de valor desde perspectivas conceptuales no excesivamente explícitas.

Una de las aportaciones de este estudio ha sido la de explorar el discurso de los expertos para averiguar los posibles consensos y los disensos, o en algunos casos las lagunas, que pueden servir como punto de partida para la formulación de un perfil de competencias que permita no sólo sustentar las materias en la formación inicial sino también someter dicha formación a la prueba que permita concluir en qué medida existen posibilidades de que los estudiantes para profesor adquieran las competencias claves.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alejandre de la Torre, A. (2007). *Futuro inmediato en actividad física adaptada: la formación de profesionales en la construcción del espacio europeo de educación superior y ley orgánica de universidades*. II Conferencia Internacional sobre deporte adaptado. Málaga (15-17 Marzo). Fundación Andalucía Olímpica.

Cid Yagüe, L (2008). El deporte olímpico de las personas con discapacidad. *Citius, Altius, Fortius. Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y Ensayos*, 1(1), 133-145.

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.

Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homand, C. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 1-8.

European Standards in Adapted Physical Activities (EUSAPA). Consultado el 2 de febrero de 2011, en: http://eusapa.upol.cz/index.php/ape-in-schools/knowledge-competence-skills-framework#_ednref1

Fraile, A. (2004). El profesor de EF como investigador de su práctica. *Tándem, Didáctica de la Educación Física, 15*, 37-49.

Hernández Vázquez, J. y Hospital Tort, V. (1999). Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona. *Apunts, 56,* 48-56.

Jansma, P., y Surburg, P. (1995). Competency guidelines and Adapted Physical Education. Professional preparation in the United States. *Adapted Physical Activity Quaterly, 12*, 307-322.

Jefatura del Estado. *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.* BOE, nº 96, del 21 de abril de 2008.

Lagardera Otero, F. (2009). Ejercicio físico sostenible: una vía de conocimiento práctico hacia el bienestar y la felicidad. *Citius, Altius, Fortius. Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y Ensayos*, 2(2), 71-99.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de Octubre de 1990.

Mendoza Laíz, N. (2009). *Propuestas prácticas de Educación Física inclusiva para la etapa de secundaria*. Barcelona: INDE

Pérez Tejero, J. (2009). La investigación en Actividades Físicas y Deportes Adaptados: un camino aún por recorrer*. RICYDE*. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, V*(16), I-III.

Reina Vaíllo, R. (2010). *La actividad física y deporte adaptado ante el espacio europeo de enseñanza superior*. Sevilla: Wanceulen.

Ríos Hernández, M. (2007) *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad* (2ªEd.). Barcelona: Paidotribo.

Ríos Hernández, 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.

Saleh, L. (2004). Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En Echeita, G. y Verdugo, M.A. (coords.). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.* Salamanca: Publicaciones del INICO.

Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(2/3), 149-181.

Silva, A.J., Duarte, E, y Alemeida, J.J.G (2011). Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. *Movimento*, 17 (2), 37-55.

Villagra Astudillo, H. A. (2008). El papel de la escuela y de la educación física para los alumnos con discapacidad. En: Pérez, J. (coord.). *Discapacidad, calidad de vida y Actividad físico-deportiva: la situación actual mirando hacia el futuro* (pp. 65-97). Plan de formación. Madrid: Comunidad de Madrid.

Referencias totales / Total references: 20 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 0 (0%)