



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

## TESIS DOCTORAL

**Definición de un programa de  
formación del profesorado de educación  
física para la atención educativa de  
alumnado con discapacidad**

**Doctorando**

David Macías García

**Director**

Ignacio González López

Córdoba, 2016

TITULO: *DEFINICIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA ATENCIÓN  
EDUCATIVA DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD*

AUTOR: *David Macías García*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---





**TÍTULO DE LA TESIS: Definición de un programa de formación del profesorado de educación física para la atención educativa de alumnado con discapacidad**

**DOCTORANDO: David Macías García**

***INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS***

La tesis que aquí se informa configura una investigación con un alto sentido práctico que trata de construir conocimiento sobre la potencialidad de la educación física en la atención educativa del alumnado con discapacidad en el aula.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre la atención a la diversidad en educación física, aunando referencias epistemológicas con resultados derivados de la investigación y de la práctica en el contexto nacional y andaluz.

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que demuestran su adecuación a los estudios realizados en el área de ciencias de la educación. Esta se ha definido como un estudio no experimental de carácter descriptivo y correlacional. La información ha sido aportada por un conjunto de herramientas de carácter cuantitativo destacando el proceso exhaustivo llevado a cabo de construcción y validación, lo que ha conllevado el empleo de estrategias analíticas de carácter mixto que han resuelto satisfactoriamente los objetivos inicialmente formulados

A partir de los resultados obtenidos se ofrecen una serie de propuestas y alternativas que, a modo de orientación, podrían mejorar la atención educativa del alumnado con limitaciones en la movilidad a partir del trabajo realizado en las sesiones de educación física en la etapa de primaria.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 18 de enero de 2016.

Firma del director

Fdo.: Ignacio González López



Después de un largo y tedioso camino, pero a la vez desafiante, uno no se da cuenta de que las palabras más importantes y sinceras que va a escribir pertenecen a este apartado. Este trabajo no se habría convertido en una realidad sin la ayuda profesora, apoyo y comprensión de multitud de personas que, en mayor o menor medida, directa o indirectamente, han colaborado incipientemente en la realización de este estudio, sin exasperación por su parte, sobretodo al inicio del trabajo, cuando los conocimientos educativos del autor estaban comenzando a fraguarse.

En primer lugar, mi enorme agradecimiento a esta familia que tan buenos y bonitos momentos me hace sentir. Desde que comencé mi carrera estudiantil y profesional, solo han sabido aplaudirme y darme esa fuerza que se necesita para seguir adelante, se han sacrificado al máximo y han llevado a la máxima potencia el pensamiento *“por un hijo, todo lo que se haga es poco”*. A esos padres que ante cualquier sueño o inquietud que les transmito, me ponen su mano en mi espalda y me empujan a conseguirlo, a esos maravillosos padres a los cuales tengo que decirles *“...Chapó... chapó por la forma de educarme, chapó por desviviros por mí en cada instante, chapó por haberme ayudado a convertirme en lo que realmente he querido siempre y chapó por haberme dado la oportunidad de conseguir tener esta bonita vida que estoy viviendo y darme las alas suficientes para volar”*.

También me gustaría dedicar unas palabras a mi alma gemela, a ese que no me parezco en nada, pero que siempre sabe aportarme lo que necesito en cada momento, a ese que se hace llamar hermano, pero que hace funciones de padre y amigo incondicional, a ese por el cual me quito el sombrero por su forma de guiar a los suyos cuando algo se descarrila, simplemente decirte *“...lo vivido juntos fue bonito, lo que viene será insuperable”*.

Y a ti, solo me queda decirte gracias. Gracias porque has demostrado que tienes uno de los corazones más grandes que conocí. Hiciste de tu casa la mía, vinculaste tu vida con la mía haciéndome participe de forma muy activa en todos tus actos personales, compartiste tu tiempo y esfuerzo en que esto saliese adelante y lo que te hace más grande aun es seguir manteniendo tu estado de humildad. Por tantas aportaciones que me hiciste a nivel profesional y más aun si cabe a nivel personal, solo me queda decirte que lo siento mucho pero has dejado de ser mi director de tesis hace ya bastante tiempo y *“...Bienvenido, ya formas parte de mi familia. Familia que te tiene un gran aprecio y cariño y de la cual nunca te abriremos las puertas de salida. Fuiste, eres y serás MI GRAN AMIGO NACHO”*.

... Y muchas gracias a todas esas personas que de alguna manera me apoyaron y mostraron su ayuda de forma desinteresada para que este proyecto saliese adelante.



## ÍNDICE

Índice de tablas .....	13
Índice de figuras.....	17
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>19</b>
<hr/>	
<b>Bloque 1: MARCO TEÓRICO</b>	
<b>Capítulo 1. La atención a la diversidad</b> .....	<b>29</b>
1.1. Acercamiento al concepto de “diferencia” .....	30
1.2. Algunas notas sobre el concepto de “desigualdad” .....	33
1.3. Aproximacion al concepto de “diversidad” .....	35
1.4. Grupos de atención a la diversidad .....	38
1.5. La educación inclusiva.....	45
1.5.1. De la segregación a la inclusión .....	46
1.5.2. Diferencias entre escuela integradora y escuela inclusiva .....	48
1.5.2.1. Atención a las necesidades educativas del alumnado.....	48
1.5.2.2. Diseño del curriculum y alumnado con necesidades educativas.....	51
1.5.2.3. Actitudes y creencias de la comunidad educativa.....	53
1.5.3. Ventajas de la escuela inclusiva .....	54
1.5.4. Situación actual de la escuela inclusiva en el área de educación física	56
<b>Capítulo 2. La discapacidad</b> .....	<b>63</b>
2.1. Definición de “discapacidad”.....	63
2.2. La discapacidad física o motora: las limitaciones en la movilidad.....	70
2.2.1. Concepto y definición de “discapacidad motora”.....	70
2.2.2. Tipo de discapacidad motora.....	71
2.2.2.1. Parálisis cerebral.....	72



2.2.2.2. Distrofia muscular .....	74
2.2.2.3. Espina Bífida .....	76
2.2.2.4. Otros tipos de discapacidad motora.....	77
2.2.3. Discapacidad motora y vida cotidiana. La inclusión social de las personas que presentan discapacidad física.....	79
2.2.4. Discapacidad motora y sistema educativo.....	83
2.2.5. Diagnostico e intervención psicopedagógica con alumnado que presenta discapacidad motora .....	85
2.2.6. Adaptaciones curriculares para el alumnado con discapacidad motora.....	94
<b>Capítulo 3. La educación Física y el alumnado con discapacidad .....</b>	<b>105</b>
3.1. Aspectos generales de la Educación Física.....	105
3.1.1. Concepto y definición del área de “Educación Física” .....	106
3.1.1.1. Análisis científico y epistemológico.....	106
3.1.1.2. Aproximación al concepto de educación física desde la normativa .....	107
3.1.2. Contenidos del área de Educación Física .....	110
3.1.3. Competencias clave.....	111
3.1.4. Orientaciones metodológicas para enfocar el proceso de Enseñanza - aprendizaje del área de Educación Física según la legislación Andaluza.....	113
3.1.5. Materiales y recursos didácticos para trabajar en el área de Educación Física.....	115
3.1.6. Educación Física y valores .....	120
3.2. Educación Física adaptada.....	122
3.2.1. Concepto de “Educación Física Adaptada” .....	124
3.2.1.1. Actividad física adaptada y deporte adaptado.....	124
3.2.1.2. Educación física adaptada .....	128
3.3. El tratamiento de la diversidad en las clases de Educación Física: Diagnóstico e intervención.....	134
<b>Capítulo 4. Formación del profesorado de Educación Física .....</b>	<b>143</b>
4.1. La formación inicial del profesorado de educación física. Evolución y desarrollo .....	146
4.1.1. Evolución histórica de la formación inicial del profesorado.....	146

4.1.2. Modelos de formación inicial del profesorado .....	149
4.1.3. Situación de la formación inicial del profesorado de educación física.	152
4.1.4. El grado de educación física .....	154
4.1.4.1. De la Diplomatura al Grado .....	155
4.1.4.2. Del Grado a la Mención .....	158
4.1.5. Formación inicial en atención a la diversidad .....	165
4.2. Formación permanente del profesorado. Pasos a seguir .....	170
4.2.1. El significado de la formación permanente del profesorado .....	170
4.2.2. Modalidades y contenidos de la formación permanente para trabajar la diversidad en las sesiones de educación física .....	172
4.3. La formación permanente del profesorado de Andalucía .....	176
4.3.1. El III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado .....	176
4.3.2. El caso del profesorado de Educación Física de Córdoba. Oportunidades de formación .....	181

## Bloque 2: METODOLOGÍA

---

<b>Capítulo 5. Metodología y diseño.....</b>	<b>189</b>
5.1. Definición del problema de investigación.....	190
5.2. Objetivos e hipótesis.....	191
5.3. Variables de estudio .....	192
5.4. Diseño de investigación.....	196
5.5. Población y muestra.....	199
5.6. Instrumentos de recogida de información .....	205
5.7. Estrategias de análisis de datos.....	212
5.7.1. Análisis cuantitativo de datos .....	213
5.7.2. Análisis cualitativo de datos.....	214
5.7.2.1. La reducción de datos .....	215
5.7.2.2. Disposición y transformación de los datos .....	216
5.7.2.3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones .....	217
5.7.2.4. Definición operativa del análisis cualitativo de respuestas abiertas.....	217

<b>Capítulo 6. Validación del cuestionario por parte de un juicio de expertos y expertas.....</b>	<b>221</b>
6.1. Descripción del cuestionario inicial.....	222
6.2. La selección de los expertos y expertas.....	223
6.3. El protocolo de validación.....	224
6.4. Procedimientos de análisis de los juicios aportados por los expertos y expertas.....	225
6.5. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos.....	226
6.6. Aportaciones y sugerencias para la definición del cuestionario.....	229
6.7. Segundo borrador del cuestionario.....	231
<b>Capítulo 7. Aplicación experimental del cuestionario al grupo piloto.....</b>	<b>239</b>
7.1. Fiabilidad y validez del instrumento.....	240
7.2. Análisis de consistencia interna.....	241
7.3. Discriminación de los ítems.....	243
7.4. Revisión de las preguntas del cuestionario.....	245
7.5. Tercer borrador del cuestionario. El instrumento definitivo.....	251

### **Bloque 3: RESULTADOS OBTENIDOS**

---

<b>Capítulo 8. Resultados obtenidos.....</b>	<b>255</b>
8.1. Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física.....	256
8.2. Planificación didáctica y diseño curricular.....	259
8.3. Necesidades formativas.....	265
8.4. Demandas formativas.....	269
8.5. Análisis factorial exploratorio de las demandas formativas del profesorado.....	275
8.5.1. Extracción de los componentes.....	277
8.5.2. Rotación de los componentes y factores obtenidos.....	278
8.6. Análisis de las respuestas abiertas. Información procedente de la entrevista.....	282
8.6.1. Trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad.....	285
8.6.2. Necesidades formativas.....	287
8.6.3. Plan de formación permanente.....	289
8.7. Desde lo cuantitativo y lo cualitativo. Generación de las dimensiones formativas del profesorado.....	292

---

## Bloque 4: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

---

<b>Capítulo 9. Conclusiones y propuestas .....</b>	<b>297</b>
9.1. Conclusiones generales del estudio .....	297
9.2. Propuestas de un plan formativo dirigido al profesorado de Educación Física...	302
9.2.1. Justificación .....	304
9.2.2. Objetivos.....	304
9.2.3. Metodología.....	305
9.2.4. Actividades formativas a desarrollar.....	307
9.2.5. Evaluación .....	308
9.2.6. Desarrollo de las actividades formativas.....	310
9.3. Limitaciones y prospectivas .....	321

## Bloque 5: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Referencias bibliográficas .....	327
----------------------------------	-----

## ANEXOS..... 351

Anexo 1: Protocolo de validación del cuestionario dirigido a un grupo de expertos y epertas.	353
Anexo 2: Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física (Borrador 1) ..	365
Anexo 3: Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física (Borrador 2) ..	373
Anexo 4: Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física (Borrador 3) ..	381
Anexo 5: Entrevista dirigida al maestro de Educación Física .....	389
Anexo 6: Entrevista dirigida a la Asesora del Centro de Profesorado de Córdoba.....	391
Anexo 7: Entrevista dirigida al Inspector de Educación .....	393
Anexo 8: Transcripción de las entrevistas .....	395



## Índice de tablas

Tabla 1. Grupos atención a la diversidad.....	38
Tabla 2. Discapacidades motoras.....	72
Tabla 3. Tipos de parálisis cerebral.....	73
Tabla 4. Tipos de distrofia muscular.....	75
Tabla 5. Déficits asociados a la espina bífida.....	77
Tabla 6. Otros tipos de discapacidad motora.....	78
Tabla 7. Marco legislativo sobre accesibilidad en España y Andalucía (1978-2015).....	80
Tabla 8. Aspectos a observar en una persona con discapacidad motora.....	89
Tabla 9. Áreas de intervención psicopedagógica.....	92
Tabla 10. Intervención de diferentes profesionales con el alumnado con discapacidad motora.....	93
Tabla 11. Acceso al currículo.....	101
Tabla 12. Beneficios de los programas de actividades físicas y deportivas para personas con discapacidad.....	127
Tabla 13. Adaptaciones de acceso al currículo dentro del área de educación física.....	139
Tabla 14. Adaptaciones del currículo del área de educación física.....	140
Tabla 15. Asignaturas de la diplomatura de la especialidad de magisterio de educación física de la Universidad de Córdoba.....	159
Tabla 16. Grado en Educación Primaria con Mención en Educación Física de la Universidad de Córdoba.....	161
Tabla 17. Asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad en los grados de Educación Primaria.....	168
Tabla 18. Curso de formación en atención a la diversidad a nivel institucional en Córdoba...	183
Tabla 19. Variables de estudio.....	195
Tabla 20. Distribución de la muestra en función del sexo.....	199
Tabla 21. Distribución de la muestra en función de la edad.....	199
Tabla 22. Título universitario poseído por el grupo muestral.....	200
Tabla 23. Asistencia a actividades de formación permanente.....	200
Tabla 24. Motivos de participación en actividades de formación.....	200
Tabla 25. Años de experiencia docente en Educación Primaria y Educación Física.....	202
Tabla 26. Nivel educativo en el que se imparte la docencia actualmente.....	202

Tabla 27. Impartición de otras asignaturas distintas a la Educación Física.....	202
Tabla 28. Otras asignaturas impartidas .....	203
Tabla 29. Alumnado con discapacidad en el aula.....	203
Tabla 30. Discapacidad del alumnado.....	203
Tabla 31. Escala de medición del cuestionario .....	207
Tabla 32. Categorías de análisis del contenido.....	218
Tabla 33. Descripción del cuestionario inicial dirigido al profesorado de Educación Física ...	223
Tabla 34. Descripción del grupo de expertos y expertas .....	224
Tabla 35. Pertinencia y claridad de la dimensión “Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física” .....	226
Tabla 36. Pertinencia y claridad de la dimensión “Planificación didáctica y diseño curricular” .....	227
Tabla 37. Pertinencia y claridad de la dimensión “Necesidades formativas” .....	228
Tabla 38. Pertinencia y claridad de la dimensión “Demandas formativas”.....	228
Tabla 39. Comentarios globales de los expertos y las expertas al modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario .....	230
Tabla 40. Modificaciones en el borrador 1. Dimensión “Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física” .....	231
Tabla 41. Modificaciones en el borrador 1. Dimensión “Planificación didáctica y diseño curricular” .....	232
Tabla 42. Modificaciones en el borrador 1. Dimensión “Necesidades formativas” .....	234
Tabla 43. Modificaciones en el borrador 1. Dimensión “Demandas formativas” .....	235
Tabla 44. Segundo borrador del cuestionario dirigido al profesorado de Educación Física....	237
Tabla 45. Coeficientes Alfa en el total del cuestionario en función de la diversidad .....	242
Tabla 46. Comportamiento de los ítems.....	242
Tabla 47. Poder de discriminación estadístico de los ítems del cuestionario.....	244
Tabla 48. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión “Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física” .....	247
Tabla 49. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión “Planificación didáctica y diseño curricular” .....	247
Tabla 50. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión “Necesidades formativas” .....	249
Tabla 51. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión “Demandas formativas” .....	250
Tabla 52. Cuestionario definitivo dirigido al profesorado de Educación Física .....	251
Tabla 53. Valoración de la concepción de la discapacidad por parte del profesorado.....	256
Tabla 54. Valoración de la concepción de la discapacidad por parte del profesorado en función de la variable sexo .....	257

Tabla 55. Valoración de la concepción de la discapacidad por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente.....	257
Tabla 56. Valoración de la concepción de la discapacidad por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente en Educación Física .....	258
Tabla 57. Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular.....	259
Tabla 58. Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular en función de la variable sexo .....	261
Tabla 59. Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular en función de los años de experiencia docente.....	262
Tabla 60. Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular en función de los años de experiencia docente en Educación Física.....	263
Tabla 61. Valoración de las necesidades formativas por parte del profesorado.....	265
Tabla 62. Valoración de las necesidades formativas por parte del profesorado en función de la variable sexo.....	266
Tabla 63. Valoración de las necesidades formativas por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente.....	267
Tabla 64. Valoración de las necesidades formativas por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente en Educación Física .....	268
Tabla 65. Valoración de las demandas formativas por parte el profesorado.....	269
Tabla 66. Valoración de las demandas formativas por parte el profesorado en función de la variable sexo.....	271
Tabla 67. Valoración de las demandas formativas por parte el profesorado en función de los años de experiencia docente .....	272
Tabla 68. Valoración de las demandas formativas por parte el profesorado en función de los años de experiencia docente en Educación Física.....	274
Tabla 69. Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial.....	278
Tabla 70. Items que saturaban cada componente como resultado del Análisis Factorial (matriz de componentes rotados) .....	279
Tabla 71. Factores obtenidos, aportación al modelo de cada componente e índice de fiabilidad de los elementos resultantes del Análisis Factorial .....	280
Tabla 72. Categorías de análisis de las entrevistas .....	282
Tabla 73. Actividades del plan de formación .....	308
Tabla 74. Descripción del curso 1: Didáctica de la educación Física adaptada al nuevo marco legislativo LOMCE .....	310



Tabla 75. Descripción del curso 2: La programación como elemento de planificación en el área de Educación Física y las adaptaciones curriculares .....	311
Tabla 76. Descripción del curso 3: La Educación Física y el alumnado con limitaciones en la movilidad en los centros .....	312
Tabla 77. Descripción del curso 4: Creación y utilización de materiales para el trabajo en el área de Educación Física con alumnado con limitaciones en la movilidad.....	313
Tabla 78. Descripción del curso 5: Sistemas de evaluación en Educación Física y sistemas de evaluación en Educación Física adaptados al alumnado con limitaciones en la movilidad ..	314
Tabla 79. Descripción del curso 6: Técnicas de comunicación verbal y no verbal y sistemas alternativos de comunicación .....	315
Tabla 80. Descripción del curso 7: Diseño de proyectos de innovación e investigación en Educación Física y atención a la diversidad.....	316
Tabla 81. Descripción del curso 8: Mediación de conflictos en el aula y mejora del trabajo en grupo.....	317
Tabla 82. Descripción del curso 9: Los primeros auxilios y la psicomotricidad en las clases de Educación Física.....	318
Tabla 83. Descripción del curso 10: Habilidades sociales para la mejora de la práctica docente a través de la inteligencia emocional.....	319
Tabla 84. Descripción del curso 11: Conocimiento, utilización y creación de recursos TIC para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro de las clases de Educación Física.....	320

## Índice de figuras

Figura 1. Tipos de discapacidad .....	65
Figura 2. Estilos de enseñanza en educación física .....	114
Figura 3. Evolución histórica de la legislación educativa .....	147
Figura 4. Modelo relacional de las variables .....	192
Figura 5. Esquema de las fases de la investigación.....	198
Figura 6. Proceso general del análisis de datos cualitativos .....	215



# INTRODUCCIÓN

---



## INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por la multitud de rápidas y profundas transformaciones tecnológicas y sociales que dan lugar a un nuevo escenario de relación y participación ciudadana, en la que se desarrollan nuevas formas de desarrollo y conocimiento. Este contexto tiene su reflejo en la escuela, de tal forma que se demandan nuevos contenidos e informaciones, nuevas metodologías colaborativas e innovadoras y un rol docente con mejoras notorias en autonomía y creatividad. Por lo tanto, la educación debe versar en promover el desarrollo de una ciudadanía crítica, autónoma y participativa para dar respuesta a estos nuevos retos, lo cual requiere un esfuerzo en recursos didácticos, en formación del profesorado y en asesoramiento del mismo. Por este motivo, no podemos limitarnos a enseñar conocimientos, sino que debemos formar para el desarrollo vital a partir de la transmisión de unos valores que permitan recuperar a los discentes su función socializadora, integradora, inclusiva y humana dentro de la sociedad.

En este sentido, entendemos que el futuro de la escuela se encuentra en un nuevo contexto de responsabilidad compartida, no solo por las y los docentes sino también por la sociedad donde se encuentra inmersa. La escuela es un lugar donde los maestros y las maestras acuden a trabajar para aprender colaborando mutuamente y para disfrutar junto a sus discentes de una buenas prácticas educativas, colaborando con el entorno social del alumnado. Por este motivo, la educación y el rol que desempeña el profesorado se ha convertido en un proceso complejo que ha de empezar a entenderse como el elemento favorecedor que tiene el poder de pleno desarrollo de la personalidad, lo cual significa que cada vez más se está dotando de un nivel de exigencia superior a la escuela y al profesorado.

A partir de esta nueva forma de ver la escuela y el profesorado, la educación física ha ido creciendo de manera paulatina, ha ido ganando un espacio de reconocimiento en el ámbito pedagógico, desde que empezase a través de los contenidos militaristas (sexista y competitiva), hacía unas líneas pedagógicas más lúdicas y mixtas, en las cuales se promociona la salud física y mental y el disfrute. En los últimos años, la ejercitación física ha adquirido una práctica masiva de la población, lo cual se asocia a la eliminación del sedentarismo de nuestras vidas y a la promoción de estilos de vida saludables. En España, esto se ha notado en la dotación de equipamientos e

instalaciones deportivas en la mayoría de pueblos y ciudades a los que acuden no solo jóvenes, sino personas de todas las edades y de ambos sexos buscando una mejora de su calidad de vida.

Otra cuestión de interés asociada es que la mayoría de personas adultas que acude a instalaciones deportivas lo hacen por motivos de prescripción médica, por belleza, por moda, etc. Pero no porque forme parte de estilos de vida y de conducta. Por este motivo, se incorporó la educación física en el sistema educativo español, para convertirla en un estilo de vida y provocar una mejora notoria en la calidad de vida de la ciudadanía. Es decir, la inclusión de la educación física dentro del currículo escolar no se justifica solamente por los beneficios directos e inmediatos que afectan al alumnado, sino por la afectación y modificación de hábitos de conducta en la ejercitación diaria a través de la actividad física e intentando que estos perduren durante toda la vida del ciudadano.

Por este motivo, el futuro de la escuela se encuentra en un ámbito de responsabilidad compartida entre familia–docente y la sociedad en la que está inmerso el alumnado. En este contexto, la educación física se convierte en una propuesta de gran interés educativo debido a su rol de desarrollo de los valores en el alumnado, mejora la convivencia creando espacios comunes y ambientes donde su nivel de interrelación es bastante elevado, es una materia que promueve la creatividad, el humor, el amor y favorece el desarrollo personal y social del alumnado. Dentro de los 4 bloques de contenidos que explicita la normativa (LOMCE, 2013), hay que destacar que algunos de estos promueven en gran medida la sensibilización, la comunicación, la asertividad, el compañerismo, etc. y esto le dota de unas características que la hacen diferente al resto de asignaturas.

Haciendo un mayor hincapié en este estudio, destacar que el contenido que versa con mayor importancia es la educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad, y más en concreto la formación que recibe y tiene el profesorado de educación física en el trabajo en dicha área con este alumnado. El tema de estudio elegido es de vital importancia en mi trabajo como docente de esta área curricular. La formación que se recibe con respecto a este tipo de alumnado es escasa, lo cual me hizo tomar la decisión de realizar una investigación con su correspondiente plan formativo para intentar paliar de alguna manera las necesidades formativas del profesorado de educación física de educación primaria cuando se enfrenta a una clase con alumnado con limitaciones en la movilidad o con cualquier tipo de discapacidad. Creemos que esta tesis doctoral puede ser relevante para los maestros y las maestras que imparten docencia en los centros de educación primaria y para el alumnado que cursa el grado de magisterio de educación primaria en la universidad, así como para todas las personas responsables de la

formación inicial y continua en los centros de profesorados demás instituciones relacionadas con la formación.

También he de aclarar que la elección del tema no solo viene dado por la importancia del mismo sino por mi experiencia personal y profesional en el mundo de la educación física y en lo relacionado con personas que poseen algún tipo de discapacidad, ya que el trabajo con este tipo de alumnado me despierta un gran disfrute y entusiasmo y por el bajo número de tesis doctorales relacionadas con esta temática específica. En definitiva, dicha elección viene dada por una vinculación laboral, ya que soy docente de un colegio público de educación primaria en el área de educación física, por mi trabajo como psicopedagogo durante un tiempo en la Asociación Síndrome de Down en Córdoba y por el gran número de alumnado con discapacidad al que imparto docencia en el centro donde ejerzo mi labor profesional, y sobre todo, por mi vinculación social con personas con discapacidad. En segundo lugar, por especializarme en el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de educación física. En tercer lugar, porque se trata de un tema de actualidad y de necesidad de cambio en la formación para poder mejorar las respuestas docentes ante sus discentes. En cuarto lugar, porque debemos fundamentar y vincular la educación física con la investigación para que este tipo de estudios mejoren, modifiquen e implanten nuevas metodologías y formas de trabajo que promuevan la inclusión de este alumnado y que mejoren su incorporación al entorno social.

En esta tesis se hace hincapié en el profesorado de educación física dentro del nivel de educación primaria como el elemento fundamental de la investigación. Aunque queda claro que el alumnado es el referente sobre el que versa y gira el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente se convierte en la pieza clave sobre la que tomar las medidas y decisiones que van a mejorar la calidad del mismo y van a optimizar las actuaciones en los escenarios educativos. Esta curiosidad por saber qué se hace dentro de los colegios públicos de la capital cordobesa, nos lleva a hacernos una serie de preguntas para ver si el trabajo dentro de los mismos con alumnado con limitaciones en la movilidad es el correcto o por el contrario necesita de alguna reforma o modificación para desarrollar al máximo las competencias clave en este tipo de alumnado y proponer las estrategias y la formación necesaria para el profesorado con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Para conseguir estos objetivos se plantean una serie de preguntas a las cuales me gustaría dar respuesta durante el transcurso de la investigación, como por ejemplo: ¿El docente tiene los suficientes recursos materiales y las suficientes estrategias y habilidades para dar respuesta al trabajo con este tipo de alumnado? ¿La formación en la educación física en educación primaria es correcta y está enfocada a paliar las necesidades del docente? ¿Los centros educativos están adaptados para que el alumnado con limitaciones en la movilidad sea lo más autónomo posible?



¿El profesorado de educación física participa en actividades de formación relacionadas con las limitaciones en la movilidad? ¿Qué dificultades encuentran los maestros y maestras a la hora de ejercer su labor docente?

Para dar respuesta a estas cuestiones, esta Tesis Doctoral se organiza en cuatro bloques.

El Primer bloque se estructura en cuatro Capítulos centrados en la fundamentación teórica como justificación epistemológica de esta investigación. En el Capítulo Primero, titulado *“La atención a la diversidad”*, se comienza con una aproximación a los conceptos de diferencia, desigualdad y diversidad. Llegado a este último concepto, se definen los grupos específicos de atención a la diversidad. Seguidamente, se lleva a cabo una aproximación a la Educación Inclusiva y se hace referencia al cambio sufrido en educación en los últimos años para la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En el Capítulo Segundo, titulado *“La discapacidad”*, se profundiza en el concepto de discapacidad a nivel general a través de diferentes autores y normativas, para adentrarnos de una forma más específica en la discapacidad física o motórica, que es el objeto de estudio de esta investigación. En este capítulo se explican contenidos diversos entre los que destacan diferentes clasificaciones de las discapacidades en los últimos años, tratamiento ante las diferentes discapacidades, diagnóstico de necesidades y adaptaciones.

Dentro de este contexto de intervención se retoma la función de la educación física como agente socializador y de fomento de la inclusión de las niñas y de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, en el Capítulo Tercero titulado *“La educación física y el alumnado con discapacidad”*, se analizan el término educación física desde el ámbito científico y epistemológico, así como en el ámbito legislativo y se especifican los diferentes elementos curriculares a tener en cuenta en este ámbito (contenidos, competencias clave y orientaciones metodológicas y evaluativas). En este mismo sentido, se expone en este capítulo lo que se entiende por educación física adaptada, actividad física adaptada y deporte adaptado, para poder terminar con aspectos relativos a la atención a la diversidad desde el área de educación física.

Para finalizar con el primer bloque, nos encontramos el capítulo 4, *“La formación del profesorado de educación física”*, aproximándonos de un modo sistemático a la formación inicial y permanente del profesorado, adentrándonos en la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía.

El Segundo bloque, constituido por tres capítulos, comienza por Quinto titulado “*Metodología y diseño*”, y se centra en los aspectos metodológicos del planteamiento del estudio. Para ello, comenzamos describiendo el problema de investigación y los objetivos e hipótesis planteados, explicitando a continuación nuestro diseño de investigación a partir del desarrollo de tres fases que marcarán el plan de trabajo a realizar, describimos la población de referencia y la muestra participante, así como los instrumentos de recogida de información utilizados. Por último, explicamos las estrategias de análisis de datos empleadas para el tratamiento de toda la información recogida.

El Capítulo Sexto, “*Validación cuestionario por parte de un juicio de expertos y expertas*”, expone los pasos seguidos para la elaboración, validación e implementación del cuestionario de elaboración propia dirigido al grupo de maestros y maestras de Educación Física de la etapa de Educación Primaria.

El Capítulo Séptimo, “*Aplicación experimental del cuestionario a un grupo piloto*”, tiene por objetivo identificar si las preguntas del instrumento diseñado son adecuadas, si el enunciado de los ítems es correcto y comprensible, si las preguntas tienen una extensión adecuada, si las respuestas disponen de una categorización correcta, si se produce algún tipo de resistencia o barrera psicológica o rechazo hacia algunas preguntas, si están ordenadas de forma lógica y si la duración de realización del cuestionario está dentro del tiempo aceptable por los encuestados. Para ello se ha llevado a cabo una aplicación experimental de mismo a un grupo de maestros y maestras de la especialidad de educación física que imparten docencia en la etapa de primaria.

El Tercer bloque está integrado por el Capítulo Octavo titulado “*Resultados Obtenidos*”, en el que se exponen los datos descriptivos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recogida de información. Se analizan cada uno de los casos en relación a los interrogantes planteados, detallando la influencia y relevancia de las dimensiones de análisis.

Por último, en el Cuarto bloque constituido por el Capítulo Noveno y titulado “*Conclusiones y propuestas*”, los resultados se someten a un proceso de discusión tomando el Marco Teórico como referente para trazar un conjunto de reflexiones que se desprenden de la investigación realizada desde una perspectiva inclusiva junto a orientaciones y estrategias prácticas de mejora al respecto. Esto ha dado lugar al diseño de un plan de formación del profesorado de educación física en la etapa de primaria con que aminore las necesidades que acontecieron alrededor de los maestros y maestras de Educación Física que han participado en el estudio y

dirigido a cubrir las demandas que tienen en su área en el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.

En definitiva, nos proponemos descubrir, describir y analizar la realidad que viven los y las docentes del área de educación física en educación primaria con alumnado con limitaciones en la movilidad y a partir de ahí crear vías de investigación y propuestas de intervención y mejora de la formación para promover y provocar una mejora de la calidad docente y un nuevo impulso hacia la inclusión del alumnado con limitaciones en la movilidad en la sociedad.

Bloque I

**MARCO TEÓRICO**

---



# Capítulo 1

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- 1.1. Acercamiento al concepto de “diferencia”
- 1.2. Algunas notas sobre el concepto “desigualdad”
- 1.3. Aproximación al concepto de “diversidad”
- 1.4. Grupos de atención a la diversidad
- 1.5. La educación inclusiva

La sociedad actual a la que pertenecemos está inmersa en un proceso de cambio continuo, el cual se introduce a su vez en la escuela, ya que el concepto sociedad y escuela, están totalmente ligadas, es decir, “van de la mano” y tienen una relación en la cual se nutren mutuamente. Entre los cambios más importantes se encuentra la presencia numerosa de personas de procedencia inmigrada y de etnias minoritarias, la visibilidad del alumnado con discapacidad o la presencia de estudiantes con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativa, etc.

De esta idea, basándonos en los argumentos de Jiménez y Vilá (1999), podemos afirmar que el problema existente deriva de la no aceptación de los grupos minoritarios. A lo largo de la historia hemos visto que el tratamiento de la diferencia en la escuela se ha llevado a cabo desde diferentes posicionamientos según la época y el contexto socio-cultural y económico. Hay múltiples autores que han evidenciado esto desde diferentes perspectivas (García, 1993; Carbonell, 1996; ; Illán y Arnáiz, 1996; Jiménez y Vilá, 1999; Arnáiz, 2000 y 2003; Ainscow 2001, 2005 y 2009; Arroyo y Salvador , 2003; Essomba, 2007; López, 2007 y Lumby y Morrison, 2010), dependiendo del momento que les ha tocado vivir. Son numerosos los estudios que muestran que hay millones de niñas y niños en la sociedad que no tienen acceso a la escuela, y esto no ocurre solo en los países menos desarrollados, sino que en países más ricos donde se produce, además, un alto índice de abandono escolar (Echeita y Ainscow, 2011). Estos trabajos han mostrado que la diferencia es una característica del ser humano, por lo tanto, ha existido siempre, lo que ha producido la diversidad dentro del alumnado y asimismo distintas formas de atender a éste.

Para poder realizar un estudio basado en el análisis de los documentos de la literatura

que nos permita conocer la evolución del tratamiento de la diversidad, debemos esclarecer previamente algunos conceptos significativos, como son: diferencia, diversidad y desigualdad.

## 1.1. Acercamiento al concepto de “diferencia”

Las diferencias, tanto naturales como sociales, siempre han existido, frecuentemente se han considerado como un peligro para la sociedad y por consiguiente se ha tratado de aislar o bien eliminarlas (Sánchez y Lázaro, 2011). En nuestros días, la sociedad está cambiando y también las posturas que se están tomando ante estas diferencias. Cuando hablamos de este término dentro del ámbito educativo, entendemos que las diferencias entre el alumnado son las características individuales propias de cada alumno o alumna que hace que cada uno sea único. Consideramos que estas características individuales de cada persona contribuyen a que se dé un proceso de retroalimentación o *feedback* que hace posible el enriquecimiento, desarrollo y construcción de cada ser humano en todas sus dimensiones.

En palabras de Sánchez y Pulido (2007, p.16), la diferencia es “la representación mental de la diversidad”, es decir, según estos autores la diversidad es un concepto abstracto, un concepto no visible que se hace palpable a través de las diferencias. López (2004), para explicar el concepto de diferencia nos narra la perspectiva de Francis Galtón y John Stuart Mill, dos científicos contrapuestos en las causas u origen de las diferencias. Apoyando las palabras del autor, hemos de decir que sería un absurdo pensar que el ser humano nace y muere con las mismas características y no se da ningún tipo de evolución en él, por este motivo hay que considerar el proceso de crecimiento de aprendizaje del alumnado, teniendo claro que todas y todos somos diferentes y tenemos objetivos distintos, por lo que el profesorado debe realizar las adaptaciones necesarias para que el alumnado consiga alcanzar los objetivos propuestos (Echeita et al., 2015)

Desde nuestra perspectiva, consideramos que el ser humano nace con una serie de rasgos, pero a su vez adquiere una serie de cualidades a través de la interacción con el contexto que le rodea. Por eso estamos de acuerdo con Berger y Luckman (1986) citado por López (2004), quienes expresan que el ser humano es único, tanto por lo que trae cuando nace como por lo que adquiere con la experiencia. Es decir, estamos sujetos a ser diferentes entre sí, pero no estamos sujetos a que nuestras diferencias valgan como motivo para la exclusión por parte de otros.

Así, encontramos varias clasificaciones que hacen distinción o etiquetan las diferencias encontrando las relacionadas con variables biológicas, psicológicas o socioculturales (Sánchez y

Pulido, 2007), diferencias personales, por motivaciones para aprender, por posibilidades para el aprendizaje, por formas de aprendizaje o diferencias referidas a las aulas (Sánchez y Lázaro, 2011). Estas, sobre la base de las referencias aquí nombradas, se describen a continuación:

1. Diferencias personales: a lo largo de la etapa de educación primaria el alumnado va incrementando su autonomía y se produce además un importante avance en el lenguaje oral, escrito, matemático, corporal, etc. Es en esta etapa donde empiezan las relaciones entre iguales, desarrollan la capacidad de adoptar y respetar el punto de vista del otro, lo que les hace huir del egocentrismo que está insertado en edades más tempranas. En estas edades, los alumnos y las alumnas asimilan un sistema de valores que les hace tener un juicio y una posición moral autónoma. A nivel motor, también sufren cambios importantes, tanto a nivel de conocimiento y control corporal, como de habilidades (perceptivo-motrices, básicas, genéricas y específicas) y capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad).
2. Diferentes motivaciones para aprender: la motivación para aprender es uno de los factores que diferencia al alumnado y condiciona su implicación en el aprendizaje. A esta edad (6- 12 años), su principal interés está centrado en actividades lúdicas, actividades que impliquen movimiento. Se empiezan a interesar por actividades de equipo (baloncesto, voleibol, etc.). Conforme avanzan en edad y se acercan más a la edad adolescente, van demandando actividades de mayor profesionalidad y tecnicismo, además al ir incrementándose las diferencias entre ambos sexos.
3. Diferentes posibilidades para el aprendizaje: nos referimos a la facilidad o dificultad que tienen los alumnos y las alumnas para realizar sus tareas. En este sentido, algunos docentes se quejan de los malos resultados que obtienen determinados estudiantes, quienes realizando un gran esfuerzo, no consiguen los resultados deseados, con la consiguiente pérdida de la autoestima que esa situación conlleva. El análisis de este tipo de problemas puede ser erróneo, ya que con frecuencia se cae en un reduccionismo, al centrarse unilateralmente en las capacidades del alumnado obviando las estrategias de enseñanza, los recursos y el apoyo pedagógico que todo alumnado necesita.
4. Diferentes formas de aprendizaje: es evidente que todos los alumnos y alumnas no alcanzan los fines educativos con la misma facilidad, pero todos ellos tienen necesidades educativas comunes que satisfacer. Estas necesidades pueden ser de



dos tipos, de una parte, necesidades educativas comunes a todos los alumnos; y de otra, necesidades educativas específicas o especiales, las cuales vienen determinadas por lo que necesita cada alumno para individualmente realizar progresos, admitiendo que, debido a sus circunstancias y características, necesitarán ayudas especiales.

5. Diferencias referidas a las aulas: las diferencias referidas a las aulas (grupo-clase), proceden del tipo de interacciones que se establecen entre las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la experiencia docente se puede ejemplificar si consideramos que a veces, el grupo-clase se singulariza positivamente por su elevado nivel de colaboración, sus expectativas favorables al aprendizaje, el clima de relaciones de comunicación que ha logrado generar; mientras que en otras, la situación es contraria, el grupo-clase se distingue de forma negativa por su escaso nivel de motivación y rendimiento colectivo, y por las interferencias que opone al proceso de comunicación en el aula.

Pensamos que todos estos tipos de diferencias están encerrados en la definición general de este concepto, el cual no tiene una definición concreta, pero Navarro (2011) aclaró que las diferencias individuales son como un conjunto de características o rasgos que diferencian a una persona de las demás, dentro de las cuales destacan la personalidad, la inteligencia, la cognición, la motivación y los estilos de aprendizaje. Por tanto, consideramos que la diferencia tiene un carácter positivo ya que supone la nutrición mutua entre personas (Collo y Miras, 2001). De esta forma, defendemos que en la diferencia está la educación y así el desarrollo de todo el alumnado que encontramos en las aulas. No debemos olvidar que no sólo nuestro alumnado es diferente entre sí, sino que todos nosotros somos únicos y, por lo tanto, construimos nuestra personalidad y forma de concebir la vida en el *feedback* que mantenemos con el resto de personas, que a su vez, en el marco educativo, significa la consecución del enriquecimiento de toda la comunidad educativa.

Con todo esto, intentamos hacer ver que para nosotros las diferencias son un valor de la persona, ya que son ellas las que hacen que cada persona sea distinta a la otra, es decir, única e irreplicable. Esto supone una gran virtud de la naturaleza, ya que ésta nos permite la interacción con el ambiente y las personas que nos rodean, para nutrirnos y que cada día podamos ser más ricos en cualidades. Todo esto nos lleva a ver que estas diferencias visibles y palpables hacen que hoy exista una sociedad diversa y plural donde cada uno tiene una serie de características que le hacen ser diferente al otro, contribuyendo a formar una sociedad no homogénea sino heterogénea

y, por tanto, diversa.

## 1.2. Algunas notas sobre el concepto de “desigualdad”

En las últimas décadas se ha constatado que las diferencias sociales y culturales del alumnado condicionan su progreso educativo y sus propios resultados provocando desigualdades (Bernal y Lorenzo, 2012).

La desigualdad es un fenómeno típico de la mayoría de las sociedades ya que es a través de ella dónde se establecen jerarquías que se puedan presentar y que suelen marcar las diferencias en el acceso a los derechos como alimentación, vivienda, educación y salud. Si bien es cierto, dentro de los distintos grupos sociales que pueden convivir en un núcleo social hay diversos tipos de desigualdades. Estas están muy relacionadas con el estilo de vida de las personas, con su etnia, religión, género, edad y conocimiento, entre otras (Navarro y Favila, 2013).

Factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela que pueden incrementar o disminuir estas desigualdades. El ambiente familiar y el compromiso de estos sobre la escuela y con el profesorado tienen una gran repercusión en el devenir educativo del alumnado, los recursos y nivel de estudios de la familia, las actividades culturales que realizan y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar sus hijos y sus hijas son factores de gran influencia (Lahire, 2000). Otro de los factores que influyen en las desigualdades es el tipo de sistema educativo implantado en esa sociedad (Marchesi, 2000). Aspectos como los recursos existentes, el apoyo a las familias, la formación del profesorado, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación son algunos de los aspectos que influyen en los resultados escolares del alumnado.

Una vez analizado el concepto de desigualdad, nos basamos en una propuesta de Coleman (1968), citada por Navarro y Faliva (2013), a través de la cual se procuran vencer las desigualdades favoreciendo la igualdad:

- Igualar las oportunidades de ingresar en el sistema educativo que tengan los individuos que posean las mismas habilidades.
- Igualar las oportunidades de ingresar en el sistema educativo que estén al alcance de los miembros de todos los estratos sociales independientemente de sus características demográficas y de sus habilidades intelectuales.

- Igualar los resultados educativos que obtengan en el mismo centro escolar todos los individuos que cuenten con determinados niveles de habilidades académicas y que dediquen a su aprendizaje igual cantidad de tiempo y esfuerzo.
- Igualar los resultados educativos que obtengan en el sistema escolar todos los individuos que dediquen a su aprendizaje igual cantidad de tiempo y esfuerzo, independientemente de las habilidades académicas que posean y del estrato social al que pertenezcan.
- Lograr que quienes pertenecen a los diferentes estratos sociales adquieran las mismas habilidades para el aprendizaje, mediante el acceso a recursos educativos de calidad inversamente proporcional a las habilidades con que ingresen a cada curso.

Para poder avanzar más en el concepto de desigualdad educativa, nos centraremos en definir qué son las desigualdades sociales y económicas, causas que están muy ligadas a la desigualdad educativa, ya que por norma general, las desigualdades no suelen aparecer solas en el tiempo y desligadas unas de otras, sino que una desigualdad suele llevar a otras.

Antón (2013) afirma que la desigualdad social, y más en concreto, la desigualdad socioeconómica está adquiriendo cada vez más importancia en el mundo en que vivimos. Este autor entiende la desigualdad social como la existencia de oportunidades en el acceso, posesión y control de recursos. Se parte de que la desigualdad social aporta ventajas o privilegios, o por el contrario desventajas o discriminación, explotación, subordinación, etc., de algunas capas de la sociedad sobre otras, tomándola como una situación injusta e inmerecida para ese grupo social.

En las relaciones sociales y culturales se pueden establecer divisiones no jerárquicas basadas en la cooperación o la reciprocidad, derivados del contrato social y la combinación más o menos asimétrica de derechos y deberes. La propia división social del trabajo entre distintas profesiones y oficios está fundamentada por la diferente función económica e institucional, por la especialización productiva, y puede llevar aparejada la necesidad de la cooperación (Campillo y Sáez, 2012). Igualmente, en el plano cultural puede haber diversidad de opciones y preferencias que no conllevan relaciones de desigualdad, subordinación o dominación.

Centrándonos en el aspecto educativo, existen numerosos factores que producen desigualdad en los centros de educación primaria con respecto a su alumnado entre los que destacan: los recursos existentes, el apoyo a la familias, los criterios de admisión del alumnado, el número de alumnos por aulas, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de

evaluación establecidos (Marchesi, 2000). En la actualidad, uno de los factores que más desigualdad genera es el acceso a internet y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aquellas personas que disponen de recursos tic y que pueden acceder a internet de una forma habitual tienen una mayor posibilidad de recibir información, de ampliar su cultura y de estar en una mejor posición para adaptarse a la tan cambiante sociedad del conocimiento; por el contrario, si no se dispone de recursos tecnológicos ni acceso a la red, se queda desplazado y en una situación de desigualdad (Tedesco, 2010).

Por tanto, no todas las ‘diferencias’ o divisiones conllevan desigualdad o establecimiento de jerarquías ilegítimas. Entonces se hablará de ‘diversidad’.

### **1.3. Aproximación al concepto de “diversidad”**

Lumby y Morrison (2010) sostienen que la diversidad se ha convertido en un término omnipresente en la educación, a menudo se maneja con un segundo concepto, el de la inclusión, y aparece con frecuencia en la política actual y en los discursos de la práctica educativa.

La diversidad es consecuencia directa de las diferencias. Si contemplamos por un momento nuestro alrededor observamos que la naturaleza es diversa. Encontramos flores distintas, árboles diferentes, climas variados, animales de distintas especies, ríos con diferente caudal, un amanecer y atardecer nuevo cada día, etc., pero seguro que esta diversidad existente en la naturaleza nos parece equilibrada, con contraste, que trasmite vida, proporcionada, etc. En definitiva, nos parece bella, porque gracias a las diferencias que mantiene la diversidad de la naturaleza se puede dar algo tan crucial para todos como es el ciclo de la vida. Por tanto, no debemos obviar que esta virtud de la naturaleza es extensible hasta llegar al ser humano (parte de ésta), lo que nos hace reflexionar que la diferencia, que hace patente la diversidad, es positiva para el desarrollo y enriquecimiento de éste mismo (Muntaner, 2000).

Apoyando esta idea anterior, Gairín (1998, p. 242) dice que “pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales”. El concepto de diversidad es un concepto polisémico ya que encierra en sí mismo muchos significados, alude a múltiples realidades y se concreta en innumerables matices que lo componen y dan lugar a manifestaciones diferentes

y, a veces, contradictorias. Si revisamos textos de algunos autores, analizamos contextos, investigaciones, prácticas y legislación, podemos observar que el término diversidad se asocia a otros términos, como interculturalidad, multiculturalidad, necesidades educativas especiales, discapacidad, individualización de la enseñanza, etc. (Margalef, 2000). Como señalan otros autores la diversidad es un término que engloba muchos significados (Jiménez y Vilá, 1999; Margalef, 2000; Marqués, 2002; Muntaner, 2000; Pujolàs, 2000; Essomba, 2006; Sánchez y Pulido, 2007; Jiménez y Guzmán, 2013; Palacios y Románach, 2014).

La diversidad es un concepto polivalente en una doble perspectiva educativa y social que surge por la necesidad de atender las necesidades de cada alumno y alumna fruto de la heterogeneidad de los mismos (Muntaner, 2000).

La diversidad se presenta en nuestro ámbito educativo de distintas formas, desde los individuos concretos hasta grupos que se hacen visibles por factores muy variados (Sola y López, 2000). Además, aparece en contraposición al concepto de necesidades educativas especiales (NEE) (Marquès, 2002) para atender a las diferencias de cada individuo (Alegre de la Rosa, 2000), incluso haciendo referencia a diferentes diversidades según las diferencias (Pujolàs, 2001).

Lumby y Morrison (2010) piensan que existen múltiples concepciones en torno al término diversidad. Unos lo relacionan exclusivamente con la diversidad cultural, otros lo ligan a la discapacidad, etc. Pero resaltan dos enfoques esenciales: uno relacionado con aquellos que creen necesario el estudio de la diversidad realizando grupos según la etnia, el género, la religión, etc.; y otros que piensan que la clasificación de las personas distorsiona y hace más compleja la vida de las mismas. En definitiva, estos segundos apuestan por un enfoque que conlleva entender la diversidad en su conjunto, sin hacer clasificaciones, estudiando las relaciones existentes entre todos los individuos considerando las características de cada cual como beneficio para el grupo.

De acuerdo con esta última idea, pensamos que la diversidad es la suma o aportación de todas las características individuales que presenta cada ser humano. Por tanto, atender a la diversidad significa atender a las características individuales de cada uno, a su idiosincrasia, ya sean características culturales, personales, de etnia, de raza, de capacidad, de color de pelo, etc. sea cual sea el carácter de la peculiaridad.

Apoyándonos en palabras de Álvarez y Paniagua Vel (2000, p. 83) podemos decir que el término diversidad, asimismo, en el contexto educativo, no se refiere sólo a las personas que conocemos como discapacitadas, sino que “hace referencia a la identificación de la persona como

es y no como gustaría que fuera. La diversidad entendida así es en realidad un valor para la persona y para la sociedad”. Por tanto, consideramos que existe diversidad de todo aquello que derive de una característica individual del ser humano, ya sea esta de raíz social, biológica o psicológica; y que, además, cada característica debe ser atendida individualmente, siempre que no se caiga en la exclusión o desigualdad.

La diversidad, en nuestro marco educativo, ha sido entendida o igualada con el concepto de necesidades educativas especiales, es decir, el concepto de diversidad se ha utilizado para sustituir el concepto de NEE con la nueva normativa<sup>1</sup>, necesidades de apoyo específico a la educación, olvidando el sentido de diversidad como mención a la pluralidad de intereses y expectativas de todos los alumnos y alumnas, maestros y maestras, etc.; y según Margalef (2000) al desarrollo de metodologías que permitan atender a las diferencias de todos y todas; a la organización de los tiempos; y a las formas de gestión de la diversidad. Sin embargo, en la actualidad se relaciona con una nueva visión que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual (Murillo y Hernández, 2011a), que va más allá de las necesidades de apoyo específico en educación (Alexander et al., 2010).

De acuerdo con esta idea, Lumby y Coleman (2010) piensan que la diversidad va más allá de las características o diferencias que tengamos por raza, etnia, capacidad, género, etc. Ellos consideran, que la diversidad se entiende como la repercusión que tiene la confluencia de esas características y la aportación que dan a cada persona.

Finalmente, podemos decir que la diversidad aparece como consecuencia de la diferencia y es, por otro lado, una cualidad del ser humano. Por tanto, no debemos caer en el error de asociar diversidad con alumnado, sino que por el contrario debemos pensar en diversidad y ligarlo con todo: diversidad de alumnado, diversidad de profesorado, diversidad de metodologías educativas, diversidad de organizaciones del centro educativo, diversidad de estrategias para gestionar la diversidad en los centros educativos... De esta forma, concluimos diciendo que estamos ante un mundo educativo diverso que necesita de nuestras diferencias para dar respuesta a la diversidad existente en el centro escolar. “La diversidad es un valor que la escuela ha de poner al alcance de todos y todas” (Alegre, 2000, p. 17).

---

<sup>1</sup> Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa (Junta de Andalucía). Recuperado de

## 1.4. Grupos de atención a la diversidad

En este epígrafe, y después de haber realizado una introducción y aproximación al concepto de diversidad, se hará referencia a los grupos de atención a la diversidad. Estos grupos son agrupamientos y colectivos de personas en los cuales la atención a la diversidad debe ejercer sus funciones con una mayor intensidad, debido a las desigualdades que sufren (Bisquerra, 2011). Entre estos destacamos los siguientes: infancia, adolescencia, adultez, tercera edad, mujeres, minorías étnicas, población inmigrante y personas con discapacidad (Silva, 2004) (ver tabla 1).

Tabla 1: Grupos de atención a la diversidad

Grupos de atención a la diversidad	Definición
Infancia	Personas entre 0 y 11 años, pasando por las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Pueden tener diferentes necesidades educativas a lo largo de su escolaridad, además de cualquier otra circunstancia que pueda afectarles (familiares, contextuales, etc.).
Adolescencia	Personas entre 12 a 17 años, pasando por las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), entre otras enseñanzas post-obligatorias. Pueden surgirles nuevas necesidades, incluyendo falta de motivación y desorientación, entre otras circunstancias.
Adultez	Una vez que ha madurado, pueden seguir teniendo necesidades para lograr alcanzar sus metas personales, originados por necesidades que
Tercera edad	Desde enfermedades propias de la edad, o necesidad por querer aumentar sus conocimientos o estudiar aquello que no pudieran estudiar en su día, entre otras necesidades como la de tener compañía y disfrutar del tiempo libre.
Minorías étnicas	Minoría étnica es un segmento de la sociedad que se distingue por su lengua, dialecto, raza, religión, cultura u origen histórico. Estas diferencias a menudo, constituyen el motivo para que sean, o se sientan discriminados por la sociedad mayoritaria. Los grupos étnicos minoritarios pueden identificarse con ciertos territorios, pueden tener o no una estructura organizada, o su cohesión puede estar basada solo en las relaciones propias de su calidad como grupo étnico.
Población inmigrante	Personas procedentes de otros países que vinieron a nuestro país en búsqueda de aquellas oportunidades que no encontraban en nuestro país.
Discapacidad	Personas que, a causa de una deficiencia, tienen restricciones para poder desenvolverse en la sociedad y alcanzar todas sus metas.
Mujeres	Por razones históricas, en relación a paradigmas discriminatorios que existían en los seres humanos, las mujeres han sido discriminadas y se le han cerrado oportunidades por razones de género, a nivel académico y laboral.

Fuente: (Silva, 2004)

El primer grupo de atención a la diversidad al cual haremos un acercamiento teórico, es la atención a la diversidad en la **infancia**. La diversidad del niño o niña en la etapa temprana, se entiende como las características que tienen y que los diferencian de los demás. Estas características podrán ser de muchos tipos (sociales, étnicas, culturales, personales, etc.), y en cualquiera de los casos, requerirá o podrá requerir una educación más especializada o simplemente una programación que apoye de manera efectiva y eficaz el transcurso del niño o niña a través de su etapa en la educación infantil o primaria, con la finalidad de que se produzca la consecución de

los objetivos planteados previamente (Silva, 2004). Además, hay otros factores que se deben tener muy en cuenta a la hora de hablar de atención a la diversidad, entre estos destaca la acción docente (forma de impartir las clases, modo de enfoque de la práctica docente, etc.), el centro escolar o educativo (debe proporcionar mecanismos de búsqueda de las dificultades del alumnado y potenciar las facultades personales del alumnado, etc.) y el proceso de enseñanza-aprendizaje (distribución del espacio-tiempo, uso de los materiales curriculares, relación con las familias, etc.). En definitiva, la diversidad es un aspecto bastante presente en el ámbito educativo de la etapa infantil y primaria, con lo cual habrá que realizar un nuevo planteamiento de la acción del profesorado (Louzao, 2015), ya que deberá conocer y tener muy en cuenta los factores de diversidad que se puede encontrar en el aula e intentar suplirlos y dar respuesta de una manera lo más eficiente posible y así solventar los posibles problemas que se pueden acontecer en el aula (Fermin, 2014).

El segundo grupo al cual se atiende a la diversidad está en la edad de la **adolescencia**, es decir, el grupo de atención a la diversidad del adolescente. La adolescencia, es una época en la que son frecuentes los conflictos personales y escolares y en la que finaliza el periodo de escolaridad obligatoria y el estudiante debe de tomar una serie de decisiones vinculadas directamente con su continuidad o abandono de la escolaridad (García, 2002). Si tenemos en cuenta las características de los estudiantes que abandonan los estudios, se trata de alumnos con una baja habilidad cognitiva, bajo rendimiento, baja valoración de la educación, los que acceden a la vida laboral y los de entornos socio-económicos desfavorecidos (Entwisle, 1990), cabe pensar que los procedimientos utilizados en secundaria reproducen las diferencias socio-personales y que la escuela lo único que hace es confirmar los pronósticos de fracaso escolar para aquellos estudiantes poco adaptados a la vida escolar. Por eso para atender a la diversidad con este grupo social, hay que atender al escenario educativo donde recaban la mayor parte de su tiempo y de donde surgen las nuevas vinculaciones sociales con las que compartirán su tiempo de ocio.

La finalidad primordial del sistema educativo, no es otra que hacer que la persona desarrolle sus competencias personales adecuadas para lograr una integración social lo más plena posible. Los grandes ejes referenciales para una educación integral, en los ámbitos personal, familiar, sociocultural, académico y profesional se concretan en aprender a vivir de manera responsable y autónoma, aprender a aprender y a pensar de forma crítica, aprender a comunicarse, aprender a vivir juntos, aprender a desarrollarse como persona y aprender a hacer y a emprender (Aramendi et al., 2011). Las capacidades humanas son el referente que se deben de tener en cuenta a la hora de definir los objetivos de la educación integral. Todas las necesidades del adolescente y de la sociedad en general es el determinante básico de que todo el alumnado debe obtener una



vez finalizado la educación obligatoria. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) implanta unas propuestas con lo que no se debe dejar de aprender antes de finalizar la enseñanza obligatoria y la actual legislación educativa vigente LOMCE (2013) propone cambios en la orientación académica en las etapas de secundaria y bachillerato). Este hecho, nos lleva a reflexionar sobre qué tipo de educación o que contenido a enseñar es considerado como imprescindible, el cual debe ser adquirido por toda persona para su integración en la sociedad (Escudero, 2005). Si nos centramos en el estado español, los resultados obtenidos en este ámbito no son los deseados, ya que su tasa de fracaso escolar es una de las más altas de la Unión Europea en lo que concierne a la Educación Secundaria Obligatoria. Roca (2010) afirma en una investigación publicada en una revista de educación, que a comienzos de este siglo, la tasa de abandono temprano de los estudios en España se situaba ya muy próxima al 30% mientras que en la Unión Europea la cifra rondaba el 17%. Estos últimos años los porcentajes de la UE han experimentado un ligero descenso (15%), mientras que en España han permanecido constantes. Por consiguiente, todas estas estadísticas vendrán provocadas por una serie de condicionantes y de factores que apoyaran dichas desigualdades. Esta tasa ha en descenso en los últimos años, pero el descenso ha sido menor que en otros países de la UE, lo cual nos ha elevado a la máxima tasa de abandono escolar (29%) en toda la unión según un artículo de periódico contrastado (INE, 2015).

Tenemos por un lado los conocidos como factores predictivos de riesgo como pueden ser la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica, la familia de inmigrantes, el desconocimiento de la lengua mayoritaria, el tipo de escuela, la ubicación geográfica, la falta de apoyo social, etc. (Serna, Yubero y Larrañaga, 2008). Otro tipo de factores que también hay que tener en cuenta son los factores socioculturales y las variables psicosociales (motivación de logro y expectativas del estudiante) influyen de manera significativa en el rendimiento académico. Atendiendo a todos estos condicionantes, se velará porque se produzca una plena integración social y para ello la educación debe responder a todas las necesidades del alumnado y suscitar y potenciar a su vez, el deseo de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Delors, 1996).

El tercer grupo al cual se atiende a la diversidad, está en una edad superior a la edad adolescente, es el grupo de atención a la diversidad del **adulto**. Aquellos niños y adolescentes que tuvieron necesidades educativas durante su escolaridad, es posible que todavía presenten dichas necesidades. La mayoría de los trastornos no tienen cura, aunque sí pueden reducirse los síntomas con el adecuado apoyo educativo (Echeita et Al. 2014). Durante su adultez, necesitarán todavía algunos apoyos para poder facilitar su inclusión educativa. Luego, necesitarán nuevos apoyos educativos para poder desenvolverse en nuevo contextos, como en la propia Universidad (Rodríguez, 2013) y, sobre todo, en el contexto laboral. Las diferentes Administraciones deberán

promover políticas para promover la inclusión social, laboral y educativa de todas las personas, tengan o no alguna necesidad específica de apoyo educativo. Podemos encontrarnos desde personas discapacitadas, hasta personas que han sido azotadas por las crisis económicas que hemos padecido en los últimos años y que han conllevado a que familias se encuentren con todos sus miembros en desempleo, o que viven en barrios con niveles de pobreza y bajos niveles socioculturales y económicos. También se encuentran aquí personas que, en su día, no pudieron recibir una educación satisfactoria y presentan un bajo nivel académico (Jiménez, 2012).

Otro grupo al que se atiende, es el de la **tercera edad**, que también son adultos pero que son personas que, debido a su avanzada edad, van presentando nuevas necesidades (Cardoso et al. 2004). No solamente en lo que se refiere a enfermedades que van surgiendo debido al posible deterioro de su estado de salud con el paso de los años, sino personas que por diversas razones no pudieron tampoco recibir una educación positiva o que no han logrado adaptarse (LLanes et al. 2015) a las innovaciones en la sociedad debido a que no han recibido una buena orientación. Aquí, por ejemplo, podríamos mencionar la “*brecha digital*” (Cabero, 2008), que son las posibles barreras que se pueden encontrar las personas (no solamente personas de la tercera edad, sino también discapacitados, minorías culturales y cualquier otro grupo de atención a la diversidad) para poder acceder al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales nos permiten actualmente acceder a una gran cantidad de conocimientos y posibilidades de interacción con el exterior. También estas personas pueden sufrir momentos de soledad y necesitan conocer nuevas maneras de disfrutar de su tiempo libre y de nuevas actividades de aprendizaje que les permitan “reciclarse”, cultivarse y estudiar aquello que en su día, por las circunstancias del momento, no pudieron estudiar (Giró, 2009).

El siguiente grupo, las “**minorías étnicas**”, la inmigración ha dado paso a que en España existan nuevas minorías, además de la gitana. En esta definición solamente se incluyen a aquellos individuos que se ven a sí mismos como culturalmente distintos del resto de la sociedad y que son, a su vez, percibidos por los demás de igual manera, diferenciándose por su lengua, historia o estirpe (real o imaginada) (Fernández, 2015). La falta de participación es la nota central de su condición marginal y esto es la esencia misma de su marginación (Rodríguez, Ortega y Zich, 2014). Estos grupos están en situación de desventaja social porque les está vedado o muy limitado el acceso a los bienes y beneficios alcanzados en un momento histórico por el resto de la sociedad en la que se encuentran como la vivienda, la formación, la estabilidad laboral, un empleo digno, etc. (Lago, 2000). En los últimos años, en Andalucía, a raíz de la Ley de Solidaridad de 1998 o el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales

desfavorecidas y en el último año se han desarrollado y se han establecido medidas para atender las necesidades educativas del alumnado procedente de minorías culturales, entre las que destacan las medidas de la nuevas instrucciones de 22 de junio de 2015:

- Aplicación de programas de carácter preventivo.
- Detección temprana e intervención inmediata con el alumnado que presente dificultades en su desarrollo y aprendizaje, así como el que presente altas capacidades intelectuales, especialmente en los primeros niveles educativos.
- Definición de criterios para la organización flexible tanto de los espacios y tiempos como de los recursos personales y materiales para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.
- Adecuación de las programaciones didácticas a las necesidades del alumnado.
- Metodologías basadas en el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan el principio de inclusión.
- Realización de acciones personalizadas de seguimiento y acción tutorial, así como aquellas de ámbito grupal que favorezcan la participación del alumnado en un entorno seguro y acogedor.
- Actividades de refuerzo educativo con objeto de mejorar las competencias clave del alumnado.
- Actividades de profundización de contenidos y estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar al máximo su capacidad y motivación.
- Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico.
- Desdoblamiento de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza.
- Programas de enriquecimiento aplicados por profesorado con disponibilidad horaria.
- Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos del alumnado.
- Oferta de materias optativas atendiendo a las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Refuerzo del área de Lengua Castellana y Literatura, en lugar de la Segunda Lengua Extranjera.
- Permanencia de un año más en el mismo curso, una vez agotadas el resto de

medidas generales.

- Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas.
- Programas de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos.
- Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocioe de curso.
- Programas para la mejora del aprendizaje y el rendimiento.

También se proponen desde las instrucciones (Junta de Andalucía, 2015, pp. 136) una serie de medidas de carácter asistencial para alumnado con NEAE:

- Ayuda en la alimentación: Puede proponerse para los casos en que se haya indicado en el apartado valoración de la movilidad y autonomía personal que el alumno o alumna no tiene autonomía en la alimentación. Es importante destacar que no se está consignando que el alumno o la alumna necesita el servicio de comedor escolar.
- Ayuda en el desplazamiento: Puede proponerse para los casos en que se haya indicado en el apartado valoración de las necesidades educativas especiales relativas a la movilidad y autonomía personal que no tiene autonomía en el desplazamiento requiriendo asistencia específica.
- Ayuda en el control postural en sedestación: Puede proponerse para los casos en que se haya indicado en el apartado valoración de las necesidades educativas especiales relativas a la movilidad y autonomía personal que necesita atención específica en relación con el control postural.
- Transporte escolar adaptado. Puede proponerse siempre que se haya solicitado o se vaya a solicitar la prestación de este servicio a través de los procedimientos ordinarios establecidos para ello, en aquellos casos en que el alumno o la alumna necesite que el transporte escolar sea adaptado. Es importante destacar que no se está consignando la necesidad del servicio de transporte escolar, sino que en el caso de su uso éste sea adaptado.
- Asistencia en el control de esfínteres. Puede proponerse para los casos en que se haya indicado en la valoración de las necesidades educativas especiales relativas a la movilidad y autonomía personal que no tiene adquirido el control de esfínteres ni se prevé que pueda conseguirlo con un programa adecuado de estimulación, precisando por tanto atención específica.
- Asistencia en el uso del WC. Puede proponerse para los casos en que se haya indicado en la valoración de las necesidades educativas especiales relativas a la

movilidad y autonomía que el alumno o alumna que, teniendo adquirido el control de esfínteres, debido a sus limitaciones funcionales no tiene autonomía en el uso del WC requiriendo atención específica.

- Asistencia en la higiene y aseo personal. Puede proponerse para los casos en que se haya indicado en la valoración de las necesidades educativas especiales relativas a la movilidad y autonomía que el alumno o alumna requiere de atención específica para el desarrollo de las tareas propias de la higiene personal que se realicen de forma habitual en el centro educativo.
- Vigilancia: Puede proponerse para los casos en el que el alumno o alumna precise supervisión de carácter general (aula, recreo, salidas, entradas,...) realizada por el profesorado sin la necesidad de intervención del profesional técnico en integración social (monitor o monitora de educación especial).
- Supervisión especializada: Puede proponerse para los casos en el que el alumno o alumna precise supervisión directa e individualizada por parte de un Profesional técnico en integración social (monitor o monitora de educación especial).

En conexión con el anterior grupo se encuentra la **población inmigrante**. Diferentes grupos de personas han venido a nuestros países para buscar aquellas oportunidades que no lograron encontrar en su país, y tienen que superar algunas barreras, como el aprendizaje de la lengua de acogida, adaptarse al currículo escolar de su país de acogida (a veces pueden surgir desfases entre lo aprendido por el sujeto y el nivel exigido en los currículos escolares de nuestro sistema educativo), socializarse con el resto de compañeros y compañeras de clase, y además poder conocer la cultura de su nuevo país y a la vez no perder de vista sus propias raíces culturales (Souto, 2013). Se suelen plantear dinámicas de educación intercultural con el objetivo de provocar un “mestizaje cultural” entre todos y todas (Jiménez, 2004). Estos alumnos se encuentran dentro del grupo de “Incorporación tardía al sistema educativo español”, dentro del concepto de “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE) que se encuentra en la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Según los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014), el número de extranjeros descendió un 4% debido sobre todo a la emigración y a la adquisición de nacionalidad española, hasta situarse en 4.870.487. De entre ellos, predominan los Rumanos (769.608) y los marroquíes (759.273).

El siguiente grupo es el de “**discapacidad**”, que trataremos con más profundidad en el siguiente capítulo. Dentro de las NEAE, se encuentran aquellas personas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad (Junta de Andalucía, 2015). En el ámbito educativo sobre todo trabajamos las siguientes, tomando como referencias las Guías de

Atención a la Diversidad elaboradas por la Junta de Andalucía en 2012: Discapacidad cognitiva o intelectual, discapacidad física o motora, y la discapacidad sensorial (visual, auditiva y sordoceguera) y tomando como referencia las últimas instrucciones sobre alumnado NEAE los divide en alumnado con NEE (discapacidad visual, auditiva, física, intelectual, etc.), alumnado con dificultades de aprendizaje (retraso del lenguaje, capacidad intelectual límite, etc.), alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado que precisa acciones de carácter compensatorio.

Presentan una serie de necesidades que les permiten tener algunas dificultades para poder desenvolverse con autonomía en su entorno en todos los niveles (cognitivo, lingüístico, social, afectivo, motor...) y en todos los ámbitos (académico, laboral y la vida cotidiana), además de que a veces una discapacidad puede dar lugar a otros déficits asociados (Bayot et al., 2002). El objetivo es evaluar sus necesidades, partiendo de sus potencialidades, y diseñar propuestas educativas que permitan que estas personas puedan también ser educadas en igualdad de oportunidades.

Para finalizar, y no menos importante que los demás, se encontraría el grupo de las “**mujeres**”. Aún cuando España se encuentra entre el grupo de los países desarrollados, existen colectivos de mujeres que se encuentran en condiciones de desventaja social (López y Santos, 2013), formados por mujeres con responsabilidades familiares no compartidas en situaciones de inseguridad económica (Díez, Terrón y Anguita, 2009), originadas en ocasiones por separaciones o viudedad, madres solteras que deben afrontar solas el cuidado de sus hijos e hijas, mujeres mayores solas con pensiones de viudedad escasas, mujeres inmigrantes sin o con trabajos en condiciones precarias, mujeres con algún tipo de discapacidad u otras. Mujeres que se ven excluidas de los niveles de bienestar que son alcanzados por la mayor parte de ciudadanos y ciudadanas, quedando al margen de la participación en la vida social y económica (Gobierno de Aragón, 2001). Estas desigualdades en el sexo femenino están aún vigentes, como es el caso de la desigualdad que se produce en el mercado laboral entre hombres y mujeres, una situación que persiste incluso en un escenario de incremento de la actividad femenina (Torns y Recio, 2012).

## **1.5. La educación inclusiva**

En este apartado se explica un modelo educativo llamado “*educación inclusiva*”, el cual busca atender a las necesidades del aprendizaje de todas y todos los niños, jóvenes y adultos, teniendo especial atención en aquellos que sean más vulnerables a la marginalidad y la exclusión social (Echeita y Ainscow, 2011). Para ello, se muestra el cambio que ha sufrido la educación desde

la segregación hasta llegar a la inclusión educativa, teniendo en cuenta las diferencias que se producen entre escuelas integradoras y escuelas inclusivas, así como las ventajas de la escuela inclusiva y el omento que vive la inclusión educativa en el área de educación física.

### **1.5.1. De la segregación a la inclusión**

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) ha sufrido muchos cambios a lo largo de los años. Hace muchos siglos, se pensaba que estos sujetos eran creados por seres malignos, demoníacos, y eran encerrados e incluso sacrificados. Posteriormente, se crearon centros específicos de Educación Especial para atender a este alumnado específico, con un currículum diferente al del alumnado escolarizado en centros ordinarios. En los años sesenta, con la intención de que los sujetos con algún tipo de deficiencia aprendiesen por imitación y que aumentasen los contactos entre profesorado y especialistas, se desarrolló el modelo de “integración educativa”, intentando desarrollar actitudes de respeto y solidaridad en los otros alumnos, y que en general la sociedad se volviese más tolerante y abierta, preparando a estos sujetos para afrontar una sociedad competitiva como la que tenemos actualmente, y proporcionarles un entorno escolar para vivir unas condiciones y formas de vida lo más normalizadas posible (Sánchez y Torres, 1998).

Tras el Informe Warnock (1978), se reflexionó acerca del concepto de “necesidades educativas especiales”, y el 6 de marzo de 1985 se publicó el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, que legalizaba el programa experimental de integración educativa, y más adelante se establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración en educación preescolar y en el primer ciclo de la antigua Enseñanza General Básica en centros ordinarios completos, obligando a la desaparición de las llamadas Aulas de Educación Especial en los centros ordinarios. La UNESCO diseñó el proyecto *Special Needs in the Classroom* en 1988, con la finalidad de producir y divulgar un paquete de materiales que pudieran usarse en contextos de formación inicial y permanente, para ayudar a los docentes a responder positivamente a los niños que experimentaran dificultades dada su discapacidad y otros diagnósticos, siendo incluido en un programa de formación permanente del profesorado (Ainscow, 2001).

La integración educativa supuso un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas; pero aún no era suficiente. A pesar de sus buenas intenciones, mantenían unas concepciones basadas en el enfoque médico de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDIM, 1980) sobre déficit, discapacidad y minusvalía, partiendo

de que presentaban una enfermedad y que evolucionaba a una deficiencia, que le hacía discapacitado para realizar una serie de tareas específicas, y que era fundamental recibir una terapia para “curarle” (Egea y Sarabia, 2004). El concepto de discapacidad se concebía como un hecho que sólo afectaba a la persona como ser individual. El alumnado con “necesidades educativas especiales” (NEE) era escolarizado en el centro ordinario, pero solía pasarse la mayor parte del tiempo en un aula de Apoyo (Biedma y Moya, 2015) trabajando con especialistas, y recibiendo una Adaptación Curricular Individualizada, no beneficiándose del aprendizaje que podría recibir en su aula ordinaria con sus compañeros de clase, limitando sus oportunidades y favoreciendo unas posibles actitudes de discriminación entre el alumnado (Ortega y Puigdemívol, 2004). Los resultados contradecían las intenciones primarias del modelo, sobre todo porque interpretaron la diversidad en el sentido de que la reducían como estrategia para “maquillar” u ocultar la aplicación de la “lógica de la homogeneidad” (González, 2008 y Muntaner, 2010).

La UNESCO reflexionó acerca de un modelo de intervención que pueda mejorar la calidad de la atención a la diversidad, incluyendo no sólo al alumnado con NEE, sino a todos aquellos que tienen necesidades educativas. Por ello, creó en 1994, en la Declaración de Salamanca, el concepto de “escuela inclusiva”. La UNESCO define la “inclusión educativa” como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Unesco, 2005, p. 13)”. A raíz de estos cambios en las creencias, la Organización Mundial de Salud (OMS) publicó en el año 2001 la *Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), en donde revisaba la clasificación realizada por el CIDDDM y reconocía que existían restricciones en el entorno donde viven, provocando la creación de esas barreras para las actividades y para la participación de las personas que tienen alguna discapacidad. Siguiendo a Egea y Sarabia (2004), ya no se enuncian tres niveles de consecuencias de la enfermedad, sino de “funcionamiento” como la capacidad del sujeto para desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano. Por su parte, se define la “discapacidad” como aquellas deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano. En resumen, los principios y concepciones que se empleaban en el enfoque de “integración educativa” cambian en el enfoque de “inclusión educativa”. ¿Exactamente en qué se diferencian estos dos modelos?



## 1.5.2. Diferencia entre escuela integradora y escuela inclusiva

La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. Mientras que la aspiración de ésta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser examinados (Blanco, 2008), permitiéndoles convertirse en ciudadanos activos, críticos y participativos (García Vallinas, 2003). Sin embargo, muchos tienden a confundir “integración” con “inclusión”, así que vamos a detallar a continuación las principales diferencias entre ambos modelos con la ayuda de autores como Giné (2001), Pujolàs (2003), Echeita (2007), Blanco (2008), González, (2008); Infante (2010), Muntaner (2010), Escribano y Martínez (2013), Jenaro et al., (2014) y Biedma y Moya (2015).

### 1.5.2.1. Atención a las necesidades educativas del alumnado

La escuela integradora se centra en los alumnos con discapacidad o problemas permanentes, mientras que, según la escuela inclusiva, todos podemos tener necesidades educativas. Se preocupa por todo el alumnado, incluso por aquel que presenta un rendimiento aceptable, y por lograr la calidad de la enseñanza-aprendizaje en todos (Monzón y Gaintza, 2014). La integración intenta conseguir que el alumnado se adapte al currículum que ya está establecido a nivel general en el centro educativo, mientras que la inclusión construye el currículum a raíz de las potencialidades y necesidades de su alumnado. Fomenta además la cooperación de toda la comunidad educativa, incluyendo las familias y el profesorado-tutor, y no sólo es el especialista el que se encarga de intervenir (Torres y Fernández- Batanero, 2015). Según Moliner (2008), la inclusión educativa es posible gracias al apoyo de las familias del alumnado que está en situación de exclusión o marginalidad y en esta participación familiar en el proceso aprendizaje del alumnado pueden darse las siguientes condiciones (García, 2003; Alfonso, 2003 y Bolívar, 2006):

- La familia puede llegar a delegar la responsabilidad de la educación de sus hijos en el centro educativo, siendo además uno de los criterios de selección para los padres el escoger aquellos centros educativos que puedan exigirle al profesorado más responsabilidad y mayor eficacia y calidad en su labor.
- Falta de interés de algunas familias por lo que se realiza en el centro educativo o incluso por la educación de sus hijos (por ejemplo, creencias culturales acerca de lo

que pueden aportarles a sus hijos a raíz de las expectativas que ellos tienen sobre su futuro).

- Puede darse el caso de que sean familias desestructuradas que poco cooperan entre ellas para educar de forma adecuada a sus hijos y establecer unas relaciones afectivas de apego.
- Una vez incorporada la mujer al mundo laboral (lo cual se considera positivo), ambos no presentan el suficiente tiempo para dedicarlo a la participación en los centros educativos.
- Dependiendo del sector al que se dediquen, pueden estar dedicando un mayor o menor número de horas al mundo laboral.
- No existen unas relaciones de cercanía suficientes ni vínculos fuertes entre profesorado y familias.
- Existen docentes que presentan una actitud individualista y se niega rotundamente a que las familias cuestionen su dinámica de trabajo. Por ello, rechaza implicar más a las familias en los centros educativos y en las aulas. Además, puede llegar a sentir desconfianza acerca de lo que pueden aportar a la educación, e incluso cuestionan su eficacia como padres para educar a sus hijos.
- El profesorado desconoce cómo poder implicar más a las familias en el centro educativo, ciñéndose a lo establecido por normativa.
- A medida que los hijos van creciendo y llegan a la etapa de Educación Secundaria, los padres contactan menos con los tutores por considerar a sus hijos más autónomos e independientes que cuando eran infantes.
- Hay familias que, cuando se plantean metodologías diferentes a las que ellos estaban acostumbrados cuando fueron estudiantes, las rechazan automáticamente, incluyendo las relacionadas con la participación en el centro educativo.
- Desinformación por parte de las familias debido a los escasos vínculos entre familia

y escuela.

Las familias son un pilar básico en la educación del alumnado que se inserta en los centros educativos, y junto a la escuela se convierten en uno de los primeros agentes de socialización del individuo. La calidad de la relación y el grado de implicación que se produzca entre la familia y la escuela versará en gran medida del grado de consecución de una inclusión eficaz dentro de la escuela que beneficiará no solo al alumnado, sino también al profesorado y a las familias (Bolívar, 2006). Para que dicha inclusión se produzca, se deberá atender a todas las necesidades que se reclamen desde el alumnado, por consiguiente, se explican las diferentes formas de atención educativa que se plantean para los centros de educación primaria de la comunidad de Andalucía desde la legislación vigente (Junta de Andalucía, 2015):

- Atención educativa diferente a la ordinaria a nivel de centro: se impulsarán actuaciones para la sensibilización, formación e información destinadas al profesorado y las familias. Asimismo, se fomentarán la colaboración y cooperación de los recursos personales, el trabajo en equipo, la participación en proyectos comunes y la formación permanente. Estos aspectos constituyen la estrategia fundamental en la respuesta educativa de calidad para el alumnado con NEAE. Por otro lado, se deberá prever que este alumnado pueda utilizar los espacios comunes del centro, velando no solo por la eliminación de posibles obstáculos o barreras arquitectónicas, sino también por la eliminación de barreras cognitivas o para la comunicación.
- Atención educativa diferente a la ordinaria a nivel de aula: el alumnado con NEAE será atendido, preferentemente, en su grupo de referencia, de acuerdo con las medidas generales y específicas y los recursos previstos. Por su parte, las programaciones didácticas y el ajuste que cada profesor o profesora realiza para su grupo deben ser flexibles.
- Atención educativa diferente a la ordinaria para cada alumno o alumna NEAE: se asegurarán los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades específicas de apoyo educativo, puedan alcanzar de ese modo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Además, la identificación y evaluación de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo antes posible, por

personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

Con todo ellos se trataría de que el alumnado sea capaz de desarrollar con la ayuda de los demás en una “zona de desarrollo próximo” una habilidad que hasta ahora tenía dificultades dadas sus necesidades educativas, hasta que finalmente sea capaz de desenvolverse autónomamente en una “zona de desarrollo real” y poco a poco irán satisfaciéndose sus necesidades educativas (Vygostky, 1979). En este modelo inclusivo, las NEAE no se ven como deficiencias, aspectos a corregir o problemas, sino como un valor del cual poder aprender nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través de la interacción con esas personas, enriqueciéndonos los unos a los otros (Parrilla y Moriña, 2004 y Moliner y Moliner, 2007).

#### **1.5.2.2. Diseño del currículum y alumnado con necesidades educativas**

En la escuela integradora el alumnado con NEAE recibe una adaptación curricular o una serie de medidas de apoyo específicas (ejemplo: diversificación curricular), trabajándolas con un especialista a través de un trabajo más dirigido y sin tener las mismas oportunidades que sus compañeros, además de formar agrupamientos de alumnos que promueven la exclusión (edad, capacidades, intereses, expectativas, etc.). En la escuela inclusiva todos los alumnos trabajan un currículum similar en cuanto a contenidos, objetivos, tareas, recursos, etc., pero no son evaluados de la misma manera (ni todos deben llegar a la misma meta en cuanto a aprendizaje), favoreciendo la igualdad de oportunidades<sup>2</sup>.

Toda la comunidad escolar se incumbe para atender a todos los sujetos, tengan o no NEE, y no sólo el especialista, el cual se convierte en una medida de apoyo para el profesorado y se dirige a todos y no sólo a alumnos específicos con NEAE (Navarro y Gordillo, 2014). No se limitan el uso de recursos didácticos para el alumnado, y si tienen dificultades, en lugar de prohibírseles, se aplican otros recursos (Chonana y Gálvez, 2015) para favorecer su accesibilidad (por ejemplo, una pantalla táctil para el ordenador, un teclado en Braille, una calculadora con sonido, etc.). Tampoco se infravalora la utilidad de las asignaturas no instrumentales (coloquialmente denominadas “asignaturas *maría*”) por pensar que no les van a aportar conocimientos y habilidades significativas a raíz de sus dificultades o por temor a que puedan estar en peligro o no rendir adecuadamente dada su caracterización (Educación Física, Educación

---

<sup>2</sup> Con igualdad de oportunidades entendemos la atención discriminada según las necesidades de cada alumno y alumna (Sarramona y Rodríguez, 2010)

Plástica, Música, etc.), o que sean excluidos de las actividades que realizan sus compañeros (Ocete et al. 2015) (por ejemplo, en Educación Física, les mandan a estos alumnos realizar actividades individualizadas o más teóricas, o dedicar el tiempo a sesiones de fisioterapia).

En la escuela integradora, el alumnado con NEE es “expulsado” de su aula, sintiéndose discriminados y, al regresar, le cuesta incorporarse a la dinámica de las clases y se siente incómodo. Por ello, desea regresar con el especialista porque sabe que éste le atenderá, pero todo esto influye negativamente en su rendimiento y autoestima, afectando a su evolución, además de predominar una falta de superación y de estímulo hacia ellos. En la escuela inclusiva, el alumnado con necesidades trabaja dentro del aula con sus compañeros, realizando las mismas tareas, favoreciendo el aprendizaje, su rendimiento y autoestima, gracias al aprendizaje cooperativo. Todo el alumnado, tenga o no NEAE, es aceptado, valorado, reconocido en su singularidad y con posibilidades de participar en el centro educativo, independientemente de sus capacidades (Arnáiz, 2000).

Una buena respuesta escolar a través del principio de inclusión debe ser promovida desde diferentes ámbitos que Ainscow (2012) engloba desde un prisma curricular organizativo e innovador por parte del docente. A través de un currículum eficaz se puede alcanzar una educación de calidad para todas y todos. Tal y como señala Ortega y Puigdemívil (2004), el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) ha perdido su sentido inicial, convirtiéndose en algo clasificador y etiquetador y apareció el término “barreras de aprendizaje”, ya que estas barreras no solo se deben a sus propios déficits, sino que también pueden ser producidas por la respuesta educativa o por las políticas educativas existentes (Booth y Ainscow, 2002). Por tanto, este currículum inclusivo se caracteriza por ser abierto a la diversidad, comprensivo y participativo, donde la maestra y el maestro se considera como un elemento personal facilitador de la información y no como un mero transmisor (Rodríguez, 2014). Además, según Sánchez y Díez (2013), tiene que ser un currículum común y realizable; cooperativo, práctico y útil; reflexivo y moral; un currículum coherente y planificado desde la programación de centro, ciclo, aula y sesión; en definitiva, un currículum que garantice que todo el alumnado pueda tener las mismas posibilidades de desarrollo.

En aulas inclusivas todos pertenecen al grupo y todos tienen derecho a aprender según sus capacidades y a respetarse los unos a los otros (Hernández, 2003), y debemos desarrollar unas relaciones de aceptación y confianza para favorecer la convivencia, que se vivan los valores y que no existan contradicciones dentro de la propia escuela (López, 2005). No se trata de rebajar el nivel académico que se imparte en la clase, porque sería empeñarse en presenciar una

homogeneidad imposible, una confusión que muchos han mantenido (Parrilla y Moriña, 2004) sino de dar a cada alumno lo que requiere, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los aspectos que sea necesario y particularizando a cada alumna o alumno, con el fin de que todos alcancen los objetivos generales de etapa y adquieran el máximo grado posible las competencias claves.

Los especialistas se encuentran trabajando dentro del aula y atendiendo a todos los alumnos, tengan o no NEE, y el generalista también coopera a la hora de atender al alumnado con necesidades educativas (en el caso de que estuviesen solos, se tendría que modificar la estructura organizativa del aula y del centro educativo, por ejemplo, reducir el ratio profesor-alumno por aula, horarios más flexibles, etc.). El especialista se ocuparía de asesorar al docente, favorecer la “enseñanza cooperativa” (la cual veremos más adelante), coordinar las actividades y diseñar proyectos de intervención psicopedagógica en común, formar a los miembros de la comunidad educativa en técnicas “especiales”, colaborar en la observación del rendimiento del alumnado en cada una de las actividades, etc. (Salvador y Gallego, 1999).

### 1.5.2.3. Actitudes y creencias de la comunidad educativa

En la escuela integradora, existe una mayor influencia de las llamadas “barreras para el aprendizaje y la participación”. No nos referimos solamente a aquellas barreras arquitectónicas que dificultan el acceso al currículum (Torres, 2008), sino aquellas que se encuentran en la mente de las personas, influenciadas por estereotipos y prejuicios, que les llevan a sobreproteger o limitar las posibilidades de los alumnos, debido a esas bajas expectativas que mantienen sobre ellos y que afectan a su autoconcepto y autoeficacia (Guil, 2004); además, se centran en el alumno en sí solamente (el problema sólo se encuentra en él). En la escuela inclusiva, se evitan estas creencias y todas aquellas negativas que se encuentren dentro de la “*psicología popular*” (Bruner, 1991), y se centran en todo el centro educativo en sí, todos los factores que puedan influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan afectar al rendimiento del alumnado (profesorado, compañeros, organización del centro, recursos, unidades didácticas, etc., es decir, que puede ser el propio sistema el que esté fallando). Tenemos que tener en cuenta que la inclusión depende en gran medida de las actitudes y creencias del profesorado en relación con la diversidad (Arnaiz, 2004 y Echeita, 2007).

Entre otras barreras, siguiendo a Echeita (2007) y a González (2008), tenemos la inadecuada formación inicial del profesorado (conocimientos, habilidades, estrategias, recursos,

actitudes, valores, medidas, etc.), una cultura escolar tradicionalista que influye en la rutina de las prácticas del profesorado (Rayo y Pereyra, 2015) o influido por la propia cultura institucional impuesta por el sistema educativo (rigidez en la formulación de objetivos y contenidos por parte de la normativa y de los centros educativos, materiales rígidos, proceso de enseñanza-aprendizaje algorítmico, enfoque psicométrico en el diagnóstico, sin posibilidades de partir de sus “referentes teóricos” a la hora de realizar el ejercicio docente, un centralismo administrativo que reduce la autonomía de las instituciones educativas y su capacidad para resolver creativamente los problemas que les afectan y no favoreciendo al “cambio”, etc., (García, 2003), un currículum sobrecargado de contenidos y competencias, algunos que podrían reducirse para dedicarle más tiempo a aquellos más significativos para la vida cotidiana; un liderazgo educativo basado en un modelo absolutista, dentro de un enfoque racional estructural (González, 2008), sin libertad por parte del profesorado de sugerir nuevas propuestas de intervención a raíz de las necesidades surgidas, escasez de recursos y apoyos en los centros educativos, etc.

Es fundamental que todos y todas cooperen a la hora de construir su propia cultura escolar (actitudes, valores, creencias, hábitos, formas de asociación y de relación entre el profesorado.), que se construya la cultura del aula a raíz de la interacción entre alumnado y profesorado (Blázquez y Domínguez, 1999), y que el director o directora del centro educativo, como líder, se esfuerce en reconocer y potenciar a los miembros en la organización y orientar la toma de decisiones, actitudes y sentimientos (González, 2008). La participación real del alumnado en la vida escolar permitirá su desarrollo de competencias participativas básicas y posibilitará en el futuro su transferencia a la vida en sociedad. (Sarramona y Rodríguez, 2010).

### **1.5.3. Ventajas de la escuela inclusiva**

Ante este aspecto, algunos autores se han centrado más en observar cuales son las ventajas que oferta la escuela inclusiva, entre ellos Stainback (2004) cita algunas de ellas que él nombra y denomina como incuestionables:

- Se apoya y atiende a la totalidad del alumnado inmerso en el aula y en el centro.
- El esfuerzo y recursos del personal escolar se dedican a la evaluación de las necesidades docentes, a la adaptación del proceso de enseñanza- aprendizaje y a dotar del apoyo suficiente al alumnado para ofrecer una educación para todos y de calidad.
- Desde la escuela inclusiva se trabaja para que el alumnado llegue a ser una persona

independiente, respetuosa y responsable, todo ello en una sociedad en la cual el nivel de competitividad es cada vez mayor, tendemos a la búsqueda de un rendimiento alto e individualista y en una sociedad con entornos familiares separados.

Otros autores hablan de otra serie de ventajas, en concreto Avisar (2000), concluye en un estudio que las ventajas que aporta la escuela inclusiva en su gran mayoría son de tipo social, ya que la inclusión permite integrar en la sociedad a todos los alumnos y alumnas sin diferencias y permite además que todos y todas aprendamos a respetar las diferencias sin excepciones. Este autor señala que “la escuela es el primer escalón para lograr la diversidad”. Como otra de las conclusiones de su estudio, afirmó que el estudiante que presenta necesidades educativas de apoyo específico (ANEA), mejora su rendimiento con un índice mayor de aprendizaje, se relaciona, se siente más seguro, aumenta su nivel de autoestima y por lo general se siente a nivel personal mejor. En referencia al centro, explicó que toda la comunidad cambia su percepción hacia la persona que presenta discapacidad y lo perciben como un alumno o alumna más, que esta inclusión fuerza a que todo el profesorado se implique en el trabajo de aula y de centro con este alumnado y que se produzca un aumento en la participación en actividades de formación para el trabajo de aula con este alumnado.

Algunos especialistas muestran que la educación inclusiva es beneficiosa en el ámbito afectivo, en el rendimiento académico, en la aceptación social, en el profesorado y en el centro en general (Arranz, 2014). Según Arnaiz (2012), la escuela debe promover y garantizar los principios de igualdad, equidad y justicia social para todo el alumnado. Por este motivo, es fundamental el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas que ofrezcan una educación de calidad para todas y todos. Del mismo modo, el profesorado debe ser apoyado en su práctica docente favoreciendo unas condiciones laborales que tiendan a la innovación y los procesos de mejora educativa (Echeita y Aincow, 2011). El resultado de todo ello debería ser la construcción de comunidades educativas en las que la participación, la cohesión social y el aprendizaje estén presentes y garanticen el éxito de todas y todos.

Siguiendo a Echeita (2013), hay varias cuestiones claves para acercarnos al principio de inclusión en las escuelas. Entre ellas destacan la necesidad de delimitar una terminología coherente en los conceptos de inclusión y diversidad, el desarrollo de políticas integrales interconectadas y una mejora de la colaboración entre profesionales. Para su consecución debemos destacar una serie de estrategias que fomentarán dicho principio (Soto y Pérez, 2014):



- Revisión de los objetivos generales de la educación.
- Diseñar un marco curricular común.
- Ofrecer un currículo rico en significados.
- Evaluar individualizadamente los resultados y basándose en el rendimiento, de esta forma el profesorado informará de las habilidades adquiridas por el alumnado y no de los resultados.
- Tener presente la importancia del currículum oculto. Tal y como afirma García y Puigvert (2003, pp. 274), “el currículo oculto son todos esos aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los estudiantes a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela”.
- Utilizar una metodología cooperativa, ya que aumenta el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo tanto a alumnado de altas capacidades como alumnado con NEE; cohesiona el grupo y mejora las relaciones sociales y personales entre los integrantes del aula, creando una comunidad de aprendizaje donde la diversidad es lo que prima y proporciona al alumnado un bagaje experiencia, social, cognitivo y psicológico (Fernández et al. 2014).

#### **1.5.4. Situación actual de la escuela inclusiva en el área de educación física**

La tesis que se está desarrollando tiene como finalidad abordar la educación física inclusiva y la inclusión educativa del alumnado que presenta discapacidad motriz, y más en concreto, limitaciones en la movilidad dentro el área de Educación Física. En apartados anteriores, se contextualiza en la etapa de primaria en general sin atender a ningún área específica del currículo, por eso se ha creído conveniente analizar desde el área específica al que hace referencia dicha tesis.

Resulta obvio, que si a nivel general a la etapa de primaria le aparecen obstáculos que implican una dificultad para la participación total del alumnado que presenta NEAE, desde el área de educación física también aparecerán, y más si el alumnado al que hacemos referencia es alumnado con limitaciones en la movilidad. Ríos (2001), expresa que aunque las adaptaciones curriculares existen desde el año 1994, con mayor frecuencia de la deseada el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo adopta una mayor pasividad (Brogna, 2014) en las clases de educación física y en algunos casos, incluso a la no participación dentro de la

sesión. Con respecto a este problema, Ríos (2003), denomino a esta situación como “*falsa inclusión*”, en la cual el alumnado no forma parte activa de la sesión y su participación consistiría en (Rodríguez et Al. 2013):

- Hacer exclusivamente acto de presencia en el aula, sin tener ningún tipo de interacción ni con materiales, ni con compañeros y compañeras, etc.
- Abusar de trabajo teórico en contraposición al trabajo físico del grupo.
- Destinar tiempo de clase de educación física a otras materias o actividades diferentes a las que realiza el alumnado sin limitaciones en la movilidad.

La legislación educativa vigente en España (LOMCE, 2013) marca a nivel de área de educación física una serie de objetivos, contenidos, competencias claves, criterios y estándares de evaluación que nos servirán para alcanzar el máximo grado de adquisición de las competencias clave y los objetivos generales de etapa. Desde dicho ámbito, Ocete et al. (2015) aclaran que la participación en las sesiones de educación física es un derecho que ampara a todo el alumnado y que la no participación en las sesiones no queda excusada por ningún tipo de NEAE. En este sentido, se ha avanzado hacia la inclusión a nivel teórico, ya que nada tiene que ver las nuevas investigaciones que se consideraban como prácticas habituales en educación física, en las que el alumnado con NEE hacía únicamente acto de presencia, asumía únicamente roles pasivos, había un abuso de trabajo teórico, se destinaba mucho tiempo de clase a trabajo de fisioterapia y rehabilitación y las actividades que realizaban eran eminentemente individualizadas.

En la actualidad, han cambiado radicalmente las orientaciones a seguir para el profesorado en las clases de educación física ante alumnado con NEAE, aunque se siguen originando prácticas anticuadas que no favorecen la inclusión de dicho alumnado, debido a una falta de formación del profesorado, incorrecta organización escolar del centro, unas políticas educativas incoherentes e inaplicables con el principio de inclusión educativa, etc. (Moliner, 2014).

Centrándonos exclusivamente en la Educación Física, habrá que destacar que para que en dicha área se consiga el derecho de inclusión educativa, hay tener en cuenta que todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin ningún tipo de diferencias, teniendo en cuenta y adaptando la enseñanza y docencia para promover el mejor desarrollo de todo el alumnado. Por tanto, la inclusión supone compartir entre todo el grupo el proceso de aprendizaje y el contexto en el que se produce esa diversidad enriquece al grupo y lo cohesionan, ofreciendo mejores posibilidades de aprendizaje para todas y todos (Ríos, 2004).

Siguiendo a Ríos (2009), los condicionantes que influyen y condicionan el proceso de inclusión en educación física son los siguientes:

- Condicionantes infraestructurales: escasez de recursos económicos, lo cual limita los recursos del centro para atender a la diversidad; accesibilidad y diseño para todo el alumnado, que el material e infraestructuras estén adaptadas, etc.
- Condicionantes sociales: conductas insolidarias de rechazo y evitación provocadas por el desconocimiento y la poca sensibilización con el alumnado con NEAE.
- Condicionantes del alumnado con NEAE: alumnado con baja autoestima, automarginación, dificultades en las relaciones sociales y baja autoaceptación.
- Condicionantes de la práctica docente: la infravalorización del área de educación física, la carencia de formación del profesorado, la idiosincrasia del profesorado, la actitud de las familias, la actitud del grupo clase, los informes médicos y la opinión de los especialistas.

Desde la LOMCE (2013) se plantean unas medidas con la finalidad de dar respuesta desde todas las áreas al principio de inclusión educativa y propiciar una educación de calidad para todo el alumnado. Se consideran medidas generales de atención a la diversidad para llevar a cabo también desde el área de educación física las siguientes:

- La aplicación de programas de carácter preventivo.
- La detección temprana y la intervención inmediata con el alumnado que presente dificultades en su desarrollo y aprendizaje, así como el que presente altas capacidades intelectuales, especialmente en los primeros niveles educativos.
- La definición de criterios para la organización flexible tanto de los espacios y tiempos como de los recursos personales y materiales para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.
- La adecuación de las programaciones didácticas a las necesidades del alumnado.
- Metodologías basadas en el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan el principio de inclusión.
- La realización de acciones personalizadas de seguimiento y acción tutorial, así como

aquellas de ámbito grupal que favorezcan la participación del alumnado en un entorno seguro y acogedor.

- Actividades de refuerzo educativo con objeto de mejorar las competencias clave del alumnado.
- Actividades de profundización de contenidos y estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar al máximo su capacidad y motivación.
- Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico.
- Programas de enriquecimiento aplicados por profesorado con disponibilidad horaria.
- Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos del alumnado.
- La permanencia de un año más en el mismo curso, una vez agotadas el resto de medidas generales.
- Programas de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos.
- Planes específicos personalizados para el alumnado que no promoció de curso.
- Programas para la mejora del aprendizaje y el rendimiento.
- Cualquier otra medida general regulada por orden por la Consejería competente en materia de educación.

No se puede obviar mencionar uno de los elementos curriculares que más se ponen de manifiesto en el área de educación física, la metodología. López (2012) promueve las metodologías cooperativas y de educación en valores como las que más se asemejan al principio de inclusión.

- Las metodologías cooperativas: basadas en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los cuales los componentes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros del grupo. Durante este trabajo en pequeño grupo, se presentan características esenciales como interdependencia positiva de metas, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de trabajo en grupo y procesamiento de como fue el funcionamiento del grupo en cuanto al alcance de sus objetivos (Velázquez et al. 2014).
- Las metodologías de educación en valores: se fundamentan en pedir al alumnado comprometerse a esforzarse en una serie de pautas de comportamiento entre las

que destacan juego limpio, juega al máximo, juega con seguridad y juega divirtiéndote. El trabajo se desarrolla a través de un proceso reflexivo intercalado con la actividad, en el que se revisan como se están desarrollando en la práctica los acuerdos previos. El propio alumnado expresa como ha percibido el cumplimiento de los acuerdos previos, sacando sus propias conclusiones y estableciendo las próximas metas a conseguir en futuras sesiones de trabajo (De la Cruz y Lucena, 2010).

Los puntos fuertes de estas propuestas innovadoras son: el trabajo sistemático y en profundidad de los temas transversales en educación física, el logro de buenos climas de grupo en las aulas y un mayor grado de integración e inclusión. Atendiendo a la normativa vigente que rige el currículum en educación primaria en la comunidad autónoma de Andalucía (LOMCE, 2013 y Decreto 97/2015), nos encontramos que las metodologías planteadas destacan el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje basado en proyectos se define como (Junta de Andalucía, 2015, p. 57): “la aplicación al aula de los procedimientos habituales en la investigación científica y que permite desarrollar en el alumnado todas las competencias clave. Partiendo de una exploración de ideas previas en relación con un tema concreto, se formula una hipótesis que habrá que validar a lo largo de un proceso de investigación. En este modo de trabajo, el alumnado se organiza en grupos (siempre heterogéneos) y realiza la búsqueda de aquella información que, una vez analizada, servirá para comprobar si se podría confirmar la hipótesis inicial. El papel del docente se enfoca como orientador del proceso de búsqueda y de reflexión, garante del funcionamiento de los grupos de trabajo, apoyo en la selección de las fuentes de información, estímulo en el proceso, etc.”.

Por tanto, cabe destacar que los aprendizajes se plantean para todo el alumnado y que no podemos obviar al alumnado que presenta algún tipo de NEAE. Dentro de este grupo de alumnos nos encontramos con NEE (trastornos graves del desarrollo, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad intelectual, trastornos de la comunicación, discapacidad física, trastornos del espectro autista, trastornos graves de la conducta, trastornos por déficit de atención con hiperactividad, otros trastornos mentales y enfermedades raras), alumnado con dificultades de aprendizaje (dificultad específica de aprendizaje, dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje, dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite y dificultades de aprendizaje derivadas por trastornos con déficit de atención con o sin hiperactividad), alumnado con altas capacidades intelectuales (sobredotación intelectual, talento simple y talento complejo) y alumnado que precisa acciones de carácter compensatorio (Junta de Andalucía, 2015).

Centrándonos en la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en el área de educación física, la educación en actitudes y valores será uno de los puntos estrella para que todo el alumnado respete la diversidad y la vea como algo totalmente normal en la sociedad en la que vivimos y que esta inclusión sea un factor enriquecedor para todo el personal de la comunidad educativa. Para ello, dentro de las sesiones de educación física, podemos utilizar los juegos motores sensibilizadores (CFIE Valladolid, 2014) como elemento curricular de apoyo para la inclusión en las clases de educación física y de esta manera provocar una concienciación en el alumnado de forma lúdica que promoverá la inclusión educativa y social del alumnado con NEAE en el centro (Gomendio, 2000).

## **A modo de resumen**

En este capítulo se hace una revisión bibliográfica para fundamentar algunos conceptos fundamentales para entender la investigación. En primer lugar y basándonos en algunos autores nos acercamos al concepto de “diferencia”, teniendo en cuenta que estas diferencias son un valor de la persona. Seguidamente, se explica el concepto de desigualdad desde diferentes ámbitos (educativo, social, cultural y familiar). Una vez aclarados estos dos conceptos, se definió desde varios puntos de vista el término diversidad para poder atajar de una forma clara algunos de los grupos más comunes que son objeto de atención (infancia, adolescencia, adultez, tercera edad, población inmigrante, discapacidad y mujeres). Siguiendo en esta línea con el concepto diversidad, se realizó un recorrido por el ámbito legislativo en Andalucía y como esta aporta medidas y técnicas de mejora en diferentes ámbitos para que se produzca dicha atención.

Por último, se realizó una introducción al concepto de inclusión educativa, comparando el término de escuelas inclusivas con el de escuelas segregadas en torno a sus características. Seguidamente, se explicaron cuales son las diferencias de las escuelas integradoras y las escuelas inclusivas, en cuanto a la atención del alumnado, diseños curriculares y los elementos, actitudes y creencias educativas que posee cada una. Seguidamente, se plantean las ventajas de la escuela inclusiva, las cuales algunos autores las consideran incuestionables y se definen diferentes posturas sobre el cómo llegar a alcanzar el principio de inclusión en los centros. Para finalizar dicho capítulo, se muestra cómo está el área de educación física en la actualidad en referencia a la inclusión educativa dentro de sus sesiones y qué medidas y actuaciones se plantean desde la legislación actual para favorecer dicho principio.

## Capítulo 2

# LA DISCAPACIDAD

### 2.1. Definición de discapacidad

#### 2.2. La discapacidad física o motora: limitaciones en la movilidad

En este capítulo se expondrá toda la información relacionada con la discapacidad en general, hasta llegar a la definición de la discapacidad física o motórica. En primer lugar, se atenderá al concepto de discapacidad desde varias perspectivas y autores, e iremos concretando en la discapacidad motora y más aún en las limitaciones en la movilidad que es la característica definitoria del el alumnado objeto de estudio en esta investigación.

### 2.1. Definición de “discapacidad”

En primer lugar, y antes de empezar definiendo “*¿Qué es la discapacidad?*”, es importante explicar brevemente una serie de conceptos que nos ayudarán a entender y poder responder de una mejor manera la pregunta anterior. La Organización Mundial de la Salud (OMS) cuenta entre sus grupos de trabajo con uno dedicado a la «Clasificación, evaluación, encuestas y terminología» aplicables al campo de la salud. En el marco de las actividades de este grupo se ha realizado la revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) publicada por la OMS, para ensayo, en 1980. Para encuadrar la perspectiva actual que sobre el campo de la discapacidad y su relación con la salud tiene este Organismo Internacional, vamos a hacer un breve repaso a los conceptos y terminología empleados en la primera versión de la citada Clasificación. Así, siguiendo a Egea y Sarabia (2004), la OMS (2001) propone con la CIDDDM, un nuevo esquema: Enfermedad → Deficiencia → Discapacidad → Minusvalía

En este esquema ha de entenderse lo siguiente (Egea y Sarabia, 2004):

- La *enfermedad* es una situación intrínseca que abarca cualquier tipo de enfermedad,



trastorno o accidente. La enfermedad está clasificada por la OMS en su Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Relacionados (CIE).

- La *deficiencia* es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad y se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas).
- La *discapacidad* es la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características (edad, género...).
- La *minusvalía* es la socialización de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio.

Cada uno de los tres ámbitos de las consecuencias de la enfermedad, que antes hemos descrito, fue definido de forma operativa por parte de la OMS en la CIDDDM. Así pues, siempre dentro de la «experiencia de la salud»:

- Una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura función psicológica, fisiológica o anatómica.
- Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.
- Una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).

Siguiendo a Ríos (2003) y a Egea y Sarabia (2014), de un paradigma deficitario individual basado en un modelo médico que considera la discapacidad como un problema de la persona, directamente causado por su condición de salud (trauma o enfermedad), que necesita cuidados médicos y que es ella quien debe adaptarse a los demás y a su entorno, se pasa a un paradigma

competencial, basado en un modelo social de la discapacidad, centrado en el entorno de la persona.

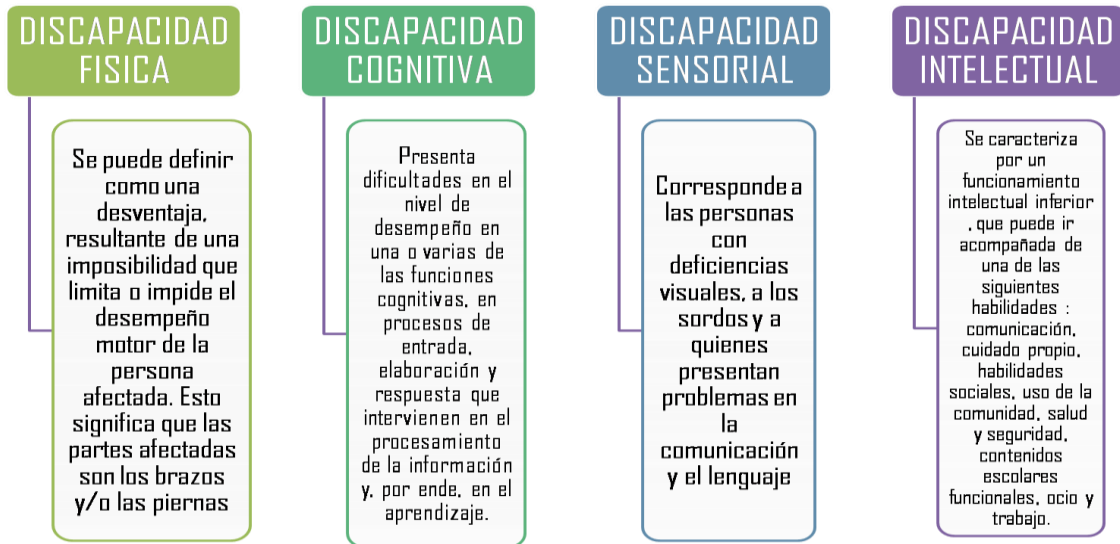


Figura 1: Tipos de discapacidad

Fuente: Junta de Andalucía (2012)

Los diferentes tipos de discapacidad, expresados en la figura 1, son las principales necesidades educativas especiales conocidas y que aparecen reflejadas en las guías y manuales de Atención a la Diversidad publicados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2012. Cada una de ellas presenta un perfil donde vienen recopiladas sus necesidades a nivel cognitivo, motor, lingüístico, afectivo y moral. Cada sujeto con una discapacidad determinada tiene un perfil diferente, y desde el sistema educativo se debe diagnosticar sus potencialidades, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje para diseñar una propuesta educativa que permita que puedan ser educados en igualdad de oportunidades. En junio del año 2015, se publicaron unas instrucciones que clasificaban las discapacidades de la siguiente forma en relación al alumnado con NEAE (Junta de Andalucía, 2015): alumnado con NEE (necesidades educativas especiales), alumnado con dificultades de aprendizaje, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado que precisa acciones de carácter compensatorio:

- Alumnado con NEE (Necesidades educativas especiales):
  - Trastornos graves del desarrollo: retrasos evolutivos graves o profundos, trastornos graves del desarrollo del lenguaje y trastornos graves del desarrollo psicomotor.
  - Discapacidad visual: baja visión y ceguera.

- Discapacidad intelectual: discapacidad intelectual leve, moderada, grave y profunda.
  - Discapacidad auditiva: hipoacusia y sordera.
  - Trastornos de la comunicación: afixias, trastornos específicos del lenguaje (expresivos, mixtos y semántico- pragmáticos), trastornos de habla (disartrias, disglosias y disfemias).
  - Discapacidad física: lesiones de origen cerebral, lesiones de origen medular, trastornos neuromusculares y lesiones del sistema osteoarticular.
  - Trastornos del espectro autista: autismo, síndrome de asperger, síndrome de rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.
  - Trastornos graves de conducta: trastorno disocial, trastorno negativista desafiante y trastorno de comportamiento perturbador no especificado.
  - Trastorno con déficit de atención con hiperactividad: TDAH con predominio del déficit de atención, TDAH con predominio de la impulsividad y la hiperactividad y TDAH tipo combinado.
  - Otros trastornos mentales.
  - Enfermedades raras y crónicas.
- Alumnado con dificultades de aprendizaje:
    - Dificultad específica de aprendizaje: Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura o dislexia, dificultad específica en el aprendizaje de la escritura (disgrafía o disortografía) y dificultad específica en el aprendizaje del cálculo o discalculia.
    - Dificultad de aprendizaje por retraso del lenguaje.
    - Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite.
    - Dificultades del aprendizaje derivadas del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.
  - Alumnado con altas capacidades intelectuales:
    - Sobredotación intelectual.
    - Talento simple.
    - Talento complejo.

- Alumnado que requiere acciones de carácter compensatorio

Desde el ámbito de la educación y de la educación especial en particular, entendemos por NEAE las necesidades educativas de apoyo específico que se requieren en los centros para proporcionar la mayor inclusión posible dentro del mismo (Biedma y Moya, 2015). Este concepto en la actualidad, engloba cuatro apartados diferentes entre los cuales se encuentran las NEE, las dificultades de aprendizaje, las altas capacidades intelectuales y la educación compensatoria (Junta de Andalucía, 2015):

1. Alumnado con NEE: en esta categoría se encuentra el alumnado que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una atención específica, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, trastornos graves del desarrollo o TDAH. A estos efectos, se considerará atención específica la aplicación de medidas específicas que impliquen necesariamente la dotación de recursos personales y/o materiales específicos. En consecuencia, si un alumno o alumna con discapacidad, trastorno grave de conducta, trastornos graves del desarrollo o TDAH no precisa de atención específica, no será considerado como alumno o alumna con necesidades educativas especiales y por tanto no será objeto de dictamen de escolarización (Márquez, 2014). Dentro de esta categoría, hay otros subgrupos de entre los cuales nos vamos a centrar en las discapacidades físicas, que es el alumnado objeto de estudio en nuestra investigación. Se entiende por discapacidad física “Limitación física y/o alteración motriz debida a un mal funcionamiento del sistema óseo articular, muscular y/o nervioso, que, en grado variable, suponen ciertas restricciones a la hora de enfrentarse a algunas de las actividades propias de la edad y que afecten de forma importante al aprendizaje escolar.” (Junta de Andalucía, 2015, p.156). Las discapacidades físicas se engloban siguiendo la última normativa en Andalucía en torno a 4 grupos: lesiones cerebrales: destacan la parálisis cerebral, traumatismo cráneo- encefálico, accidente cerebro- vascular, etc.; lesiones medulares: destacan la espina bífida, lesión medular traumática, lesiones degenerativas, tumores, etc.; trastornos neuromusculares: entre ellas se encuentran las distrofias musculares, neuromiopatías, etc. y lesiones del sistema osteoarticular: las más frecuentes son agenesia imperfecta, osteogénesis imperfecta, artrogriposis, acrodoplasia, etc.
2. Alumnado con dificultades de aprendizaje: Peñazola (2013) definió el concepto de las dificultades de aprendizaje (DA) como “término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la

adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo debido a disfunciones del sistema nervioso central y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Problemas en conducta de autorregulación, atención, interacción social, entre otras, pueden coexistir con las DA, pero no constituyen en sí misma una DA. Las DA tienen repercusión en una o más áreas del aprendizaje: lectura, escritura o cálculo.” (Peñaloza, 2013. p. 1). Autores como Chevrier-Muller y Narbona (2007) presentaron en paralelo con las nomenclaturas oficiales del CIE-10 y del DSM-IV una propuesta de clasificación de las dificultades de aprendizaje en tres categorías: trastornos secundarios a déficits instrumentales: deficiencia auditiva o de la ‘mecánica’ articularia; trastornos neurolingüísticos: trastornos del habla, disfasia, afasia adquirida, dislexia, trastornos de la expresión escrita, trastornos del ritmo; y trastornos lingüísticos en psicopatología: trastornos del lenguaje secundarios a carencias socioafectivas, mutismo selectivo y trastornos generalizados del desarrollo (TGD). Si nos centramos en la nueva normativa que se plantea desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para dar respuesta dentro del centro al alumnado con algún tipo de NEAE, observamos que las dificultades de aprendizaje se clasifican en tres subapartados (Junta de Andalucía, 2015): dificultad de aprendizaje por retraso del lenguaje; dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite; y dificultades del aprendizaje derivadas del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

3. Alumnado con altas capacidades intelectuales: definir el concepto de altas capacidades intelectuales no es una tarea fácil, ya que entre los miembros de la especialidad no existe aún una definición asumida. Sobre el tema, se han desarrollado multitud de definiciones diferentes, unas basadas en modelos de capacidades, otros basados en el rendimiento, luego los modelos cognitivos y socioculturales, etc. Por eso, es importante hacer algunas precisiones al respecto sobre lo que se refiere al alumnado (Monterde, 1998): el *superdotado* es aquel alumno que manifiesta un nivel de rendimiento por encima de los demás en una amplia gama de aptitudes y su aprendizaje en cualquier rama no requiere mucho esfuerzo; el *talentoso* muestra habilidades muy buenas y desarrolladas en áreas concretas y es mucho más afín a las relaciones sociales que el superdotado; el *prevoz* es aquel que en poco tiempo es capaz de desarrollar una habilidad de forma excepcional; el *prodigio* es aquel alumno o alumna que a una corta edad es capaz de desarrollar un producto específico de un área concreta en la cual se necesitan de habilidades adultas para desarrollarlo; el *genio*

es aquel que destaca en temas culturales o temas que la sociedad resalta como llamativos gracias a su inteligencia y creatividad; y la *eminencia* es aquel que produce una obra genial sin que su inteligencia sea el factor determinante, es decir, se basa en factores de azar, perseverancia, esfuerzo, etc. Desde la normativa andaluza este es el “Alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos” (Junta de Andalucía, 2015. p. 159). Estos son clasificados en tres grupos: sobredotación intelectual, talento complejo y talento simple.

4. Alumnado que precisa de acciones con carácter compensatorio: el programa de Educación Compensatoria está destinado a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. De igual forma, con este programa se atiende al alumnado que debe permanecer largos periodos de hospitalización o convalecencia. Según sus distintas peculiaridades, estos alumnos y alumnas presentan desde un desfase escolar significativo hasta dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía a la escuela, de una escolarización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países. Para atender a los alumnos y alumnas que se encuentran dentro del Programa de Educación Compensatoria en los Centros de Primaria y Secundaria, la Administración dotará a los centros que escolaricen un número suficiente de alumnos con necesidades de compensación educativa de profesores de apoyo y recursos materiales (Flores et al. 2014). Siguiendo con la normativa vigente y de mayor actualidad en el momento dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía, nos encontramos con la definición al respecto que plantean las instrucciones de 22 de junio de 2015: “Alumnado que precisa una atención educativa diferente a la ordinaria y de acciones de carácter compensatorio para el desarrollo y/o la consecución de las competencias clave, así como para la inclusión social y, en consecuencia, la reducción o eliminación del fracaso escolar, derivadas de su historia personal, familiar y/o social, con una escolarización irregular por períodos de hospitalización o de atención educativa domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, y por incorporación tardía

al sistema educativo” (Junta de Andalucía, 2015. p. 159).

## **2.2. La discapacidad física o motora: Las limitaciones en la movilidad**

En este apartado se realiza una breve fundamentación conceptual sobre el concepto de discapacidad física basándonos en diferentes autores, para poder definir a continuación cada una de las discapacidades motórica y su accesibilidad en los diferentes ámbitos (familiar, educativo y social), el diagnóstico e intervención y las adaptaciones curriculares que se plantean ante este alumnado, etc.

### **2.2.1. Concepto y definición de “discapacidad motora”**

Ríos y Martínez (2004) y Beltrán (2008) explican que la discapacidad física o discapacidad motora consiste en una alteración del sistema locomotor que afecta fundamentalmente a la ejecución de movimientos. Es un grupo heterogéneo de alteraciones, consecuencia de distintas disfunciones producidas en los Sistemas que desarrollan el movimiento (óseo-articular, muscular o nervioso). Su característica principal va a estar vinculada a una anomalía en el funcionamiento de los sistemas óseo o articular, muscular o nervioso. Díaz (2010, p. 2) entiende la discapacidad motora como “deficiencia que abarca todas las alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato locomotor o de su funcionamiento que afectan al sistema óseo, articulaciones, nervios y/o músculos. Las personas afectadas por ellas presentan una clara desventaja en su manipulación, pudiendo integrar dos o más de estas. A veces van acompañadas de otras alteraciones sensoriales, perceptivas y del lenguaje y en un porcentaje alto tienen conservada su capacidad intelectual. Lo importante del proceso de intervención no debe centrarse en el déficit que presenta el alumno, sino en las posibilidades de aprendizaje y las potencialidades educativas que este pueda desarrollar”. En esta misma línea, la UAM (2012), define la discapacidad motora como una alteración motriz transitoria o permanente que puede ser debido a un mal funcionamiento del sistema osteoarticular, muscular o nervioso y que limita las actividades de los individuos que la padecen.

Según la OMS (2015), la discapacidad física abarca las limitaciones en la movilidad y las restricciones de la participación. Son problemas que afectan a estructuras o funciones corporales,

son limitaciones que dificultan o imposibilitan las ejecuciones de las tareas y producen problemas para participar en situaciones vitales. En última instancia, destacar la definición al respecto que realiza la Junta de Andalucía (2015) como “limitación física o alteración motriz debida a un mal funcionamiento del sistema oseoarticular, muscular y/o nervioso, que, en grado variable, suponen ciertas restricciones a la hora de enfrentarse a algunas actividades propias de la edad y que afectan de forma importante al aprendizaje del alumnado”(Junta de Andalucía, 2015. p. 157)

Según el tipo y grado de la discapacidad, la persona que la sufre presenta una mayor o menor alteración en sus actividades de la vida cotidiana. Las necesidades pueden oscilar desde los especiales requerimientos que presenta un niño con una alteración ósea (baja talla), hasta una persona con secuelas de parálisis cerebral o espina bífida (daños derivados de una lesión en el sistema nervioso central). Las discapacidades motoras que se presentan en los siguientes párrafos son derivadas de las diferentes etiologías de las cuales se pueden producir las discapacidades físicas (Pérez, 2010):

- Las enfermedades durante el embarazo y el parto.
- Las malformaciones del sistema nervioso.
- Los accidentes.
- Enfermedades musculares (miopatías) y/o óseo articulares.
- Infecciones del sistema nervioso.
- Enfermedades degenerativas del sistema nervioso.
- Tumores del cerebro o de la medula espinal.

### **2.2.2. Tipos de discapacidad motora**

Una vez definido y aclarado lo que se entiende por el concepto discapacidad motora, nos adentramos en la clasificación que realizan las instrucciones de 22 de Junio de 2015 (Junta de Andalucía, 2015), en las cuales aporta que las discapacidades físicas se dividen en lesiones cerebrales, lesiones medulares, trastornos neuromusculares y lesiones del sistema osteoarticular (ver tabla 2).



Tabla 2: Discapacidades motoras

Discapacidad	Tipo de discapacidad
Lesiones cerebrales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parálisis cerebral</li> <li>• Traumatismo cráneo- encefálico</li> <li>• Accidente cerebro- vascular</li> <li>• Etc.</li> </ul>
Lesiones medulares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espina bífida</li> <li>• Lesión medular traumática</li> <li>• Lesiones generativas</li> <li>• Tumores</li> <li>• Etc.</li> </ul>
Trastornos neuromusculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distrofias musculares</li> <li>• Neuromiopatías.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
Lesiones del sistema oseoarticular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenesia imperfecta</li> <li>• Osteogenesis imperfecta</li> <li>• Artrogriposis</li> <li>• Acondrplasia</li> <li>• Etc.</li> </ul>

Fuente: Junta de Andalucía (2015)

### 2.2.2.1. Parálisis cerebral

Robaina, Riesgo y Robaina (2007) explican que la parálisis cerebral (PC) describe un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y la postura, causantes de limitación de la actividad que se atribuyen a trastornos no progresivos que ocurrieron en el cerebro fetal o infantil en desarrollo. Los trastornos motores de la PC se acompañan a menudo de trastornos sensoriales, cognitivos, de la comunicación, perceptivos y/o de conducta, y/o por un trastorno convulsivo (Badia, 2007):

1. Sensación: La visión, la audición y otras modalidades sensoriales pueden estar afectadas.
2. Percepción: La capacidad para incorporar e interpretar la información sensorial y lo cognitiva puede estar afectada como resultado del trastorno primario que se atribuye a la PC o como consecuencia secundaria de las limitaciones en la actividad, que reducen las experiencias de aprendizaje y de desarrollo perceptivo.
3. Cognición: Tanto los procesos globales como específicos pueden estar afectados, incluyendo la atención. Sin embargo, cuando el niño tiene un retraso cognitivo grave y no tiene signos motores (excepto quizás algún grado de hipertonía o hipotonía), no es frecuente incluirlo dentro del concepto de PC).
4. Comunicación: La comunicación expresiva y lo receptiva y las habilidades de

interacción social pueden estar afectadas.

5. Conducta: esto incluye problemas psiquiátricos o de conducta tales como trastornos de espectro autista, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), alteraciones del sueño, trastornos del estado de ánimo y trastornos de ansiedad.
6. Epilepsia: cualquier tipo de epilepsia o muchos síndromes epilépticos se pueden ver en personas con PC.
7. Problemas músculo-esqueléticos secundarios: contracturas musculares, dislocación de cadera, torsiones óseas y escoliosis.

A continuación mostramos la clasificación realizada por la Asociación de Parálisis Cerebrales de España de los tipos de parálisis cerebral según diversas características (ver tabla 3).

Tabla 3: Tipos de parálisis cerebral

Características	Tipos
Trastorno Tónico-Postural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parálisis Cerebral Espástica: "Hipertónica": Las personas que tienen esta clase de PC encuentran dificultad para controlar algunos o todos sus músculos, que tienden a estirarse y debilitarse, y que a menudo son los que sostienen sus brazos, sus piernas o su cabeza.</li> <li>• Parálisis Cerebral Disquinética o atetoide: Se caracteriza, principalmente, por movimientos lentos, involuntarios (que se agravan con la fatiga y las emociones y se atenúan en reposo, desapareciendo con el sueño) y descoordinados, que dificultan la actividad voluntaria. La parálisis cerebral atetoide, es el resultado de que la parte central del cerebro no funciona adecuadamente.</li> <li>• Parálisis cerebral atáxica: Existe por la afectación preferente del cerebelo. Hace que las personas que la padecen tengan dificultades para controlar el equilibrio, y si aprenden a caminar, lo harán de manera bastante inestable. Son propensos también a tener movimientos en las manos y un hablar tembloroso.</li> <li>• Parálisis cerebral mixta: Afectación de varias estructuras cerebrales. Es frecuente que no se presenten los tipos con sus características puras, sino que existen combinaciones en su forma clínica.</li> </ul>
Topografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemiplejía: Se produce cuando la mitad izquierda o la derecha del cuerpo está afectada por este tipo de parálisis cerebral, mientras que la otra mitad funciona con normalidad.</li> <li>• Paraplejía: afectación sobre todo de Miembros Inferiores.</li> <li>• Tetraplejía- Hemiplejía doble. Están afectados los dos brazos y las dos piernas.</li> <li>• Diplejía: afecta a las dos piernas, pero los brazos están bien o ligeramente afectados.</li> <li>• Monoplejía. Únicamente esta afectado un miembro del cuerpo.</li> </ul>
Severidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parálisis Cerebral ligera: Se produce cuando el afectado no está limitado en las actividades ordinarias, aunque presenta alguna alteración física.</li> <li>• Parálisis Cerebral moderadamente severa: En este caso el individuo tiene dificultades para realizar las actividades diarias y necesita medios de asistencia o apoyos.</li> <li>• Parálisis Cerebral severa: Aquí el sujeto se ve afectado por una gran limitación en las actividades diarias.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de ASPACE (2014) y Gallego (2000)

Weitzman (2005) nos explica las diferentes terapias de rehabilitación en niños con o en riesgo de parálisis cerebral. Las principales áreas de intervención son: (1) Comunicación y educación, (2) Movilidad, (3) Entrenamiento físico y (4) Independencia, enfatizando el concepto de que un paciente con parálisis cerebral no es un “paralítico cerebral” sino una persona con múltiples necesidades y potencialidades, que deben ser consideradas en su conjunto. La terapia física está orientada a la prevención de contracturas y patrones motores anormales, manejo del tono muscular, desarrollo de la fuerza muscular y la promoción de posturas y movimientos fisiológicos. También se encuentran las terapias neuro-desarrollo y estimulación temprana de todas las áreas sensoriales.

#### **2.2.2.2. Distrofia muscular**

Moreira y Viera (2010) y Aguirre (2013) definen la “*distrofia muscular*” como un grupo de enfermedades hereditarias que producen debilidad en los músculos estriados, que son los que producen los movimientos voluntarios del cuerpo humano, perdiendo incluso la capacidad de caminar. Esta enfermedad también afecta al corazón, el sistema gastrointestinal, las glándulas endocrinas, la columna, los ojos, el cerebro y otros órganos. Las enfermedades respiratorias y cardíacas son comunes, y algunas personas pueden tener un trastorno para tragar. La enfermedad causa degeneración muscular, debilidad progresiva, muerte de la fibra, ramificación y división de la fibra y en algunos casos, el acortamiento crónico o permanente de tendones y músculos. Además, la fuerza muscular en general y los reflejos tendinosos están generalmente disminuidos o faltan debido al reemplazo del músculo por el tejido conjuntivo y la grasa.

Estos niños suelen recibir distinto tipo de atención para la rehabilitación física, en especial, el trabajo con la respiración, ya que tienen problemas con los músculos diafragmáticos. Además reciben tratamiento farmacológico, en particular con corticoides. Esto influye en las posibilidades del trabajo escolar.

Presentan características particulares (espasticidad, movimientos involuntarios, etc.) que por un lado podrían limitar el uso autónomo de determinadas tecnologías y por otro, podrían suponer una mayor cantidad de accidentes (por ejemplo, caídas). En relación con las debilidades hallamos que tanto los padres y, en su mayoría, también el profesorado tienen dificultades para darle sentido al uso de esta tecnología con estos chicos. Se agrega a esto las diferencias (diversas patologías y distinto grado de severidad) entre los alumnos, aún en un mismo grupo de clase, lo que plantea otras dificultades y desafíos a la tarea docente.

En algunos casos, se puede requerir, además de la silla de ruedas correspondiente, la adaptación de la vivienda y de la escuela a las necesidades del niño, procurando su máxima integración en ambas y el establecimiento de un soporte psicológico del niño y sus familiares, especialmente padres y madres.

Aguirre (2013) nos explica los tipos de distrofia muscular que existen (ver tabla 4).

Tabla 4: Tipos de distrofia muscular

Tipo de distrofia muscular	Principales características
Distrofia muscular de Duchenne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de la proteína muscular distrofina</li> <li>• Pérdida de ciertos reflejos,</li> <li>• Marcha de pato,</li> <li>• Caídas frecuentes y torpeza,</li> <li>• Dificultad al levantarse de una posición sentada o acostada o al subir escaleras,</li> <li>• Cambios posturales en general,</li> <li>• Dificultad respiratoria,</li> <li>• Debilidad pulmonar y cardiomiopatía</li> </ul>
Distrofia muscular de Becker	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Función parcial pero insuficiente de la proteína distrofina, afectando los músculos de los brazos, hombros, muslos y pelvis.</li> <li>• Caminar en puntas de pie,</li> <li>• Caídas frecuentes,</li> <li>• Dificultad para levantarse del suelo.</li> </ul>
Distrofia muscular congénita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentan contracturas, escoliosis, dificultades para tragar y respiratorias, deformidades en los pies y debilidad de los músculos diafragmáticos lo cual puede causar insuficiencia respiratoria.</li> <li>• Puede afectar el sistema nervioso central, causando problemas de la visión y el habla, convulsiones, y cambios estructurales en el cerebro.</li> </ul>
Distrofia muscular de Emery-Dreifuss	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desgaste lento pero progresivo de los músculos de los brazos, piernas y debilidad simétrica.</li> <li>• Presentan contracturas provocando que los codos se traben en una posición flexionada</li> </ul>
Distrofia muscular facioescapulohumeral (FEH)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente afecta a músculos de la cara, hombros y brazos con debilidad progresiva.</li> <li>• Los cambios en la apariencia facial pueden ser el desarrollo de una sonrisa torcida, presentando dificultad para tragar, masticar o hablar.</li> <li>• Los hombros aparecen inclinados, los omóplatos con aspecto en forma de ala y lordosis.</li> <li>• También afecta las extremidades inferiores especialmente los bíceps y tríceps.</li> </ul>
Distrofia muscular del anillo óseo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida progresiva de masa muscular y debilitamiento simétrico de los músculos voluntarios, principalmente los de los hombros y alrededor de las caderas.</li> </ul>
Distrofias musculares recesivas del anillo óseo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta debilidad primero alrededor de las caderas antes de propagarse a los hombros, las piernas y el cuello.</li> <li>• Desarrollan una mancha de pato y tienen dificultad cuando se levantan de sillas, suben escaleras o transportan objetos pesados.</li> <li>• Se caen con frecuencia y son incapaces de correr.</li> </ul>

Tabla 4 (continuación): Tipos de distrofia muscular

Tipo de distrofia muscular	Principales características
Distrofia muscular distal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecta principalmente a los músculos distales en los antebrazos, las manos, las piernas y los pies.</li> <li>• Cuando se ven afectados los músculos de las piernas, se dificulta caminar, subir escaleras, saltar o pararse en los talones.</li> </ul>
Distrofia muscular miotónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecta el sistema nervioso central y otros sistemas corporales, inclusive el corazón, glándulas suprarrenales y la tiroides.</li> <li>• Los músculos de la cara y del frente del cuello son generalmente los primeros en mostrar la debilidad y pueden producir una cara demacrada, un cuello delgado y también afecta notablemente los brazos.</li> </ul>
Distrofia muscular oculofaríngea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentan párpados caídos, seguidos por debilidad en los músculos faciales y los músculos faríngeos de la garganta, causando dificultad para tragar.</li> <li>• La lengua puede atrofiarse, pueden producirse cambios en la voz, visión doble, problemas con la mirada hacia arriba e irregularidades cardíacas.</li> <li>• También se presentan dificultades para caminar, subir escaleras, arrodillarse o doblarse.</li> </ul>

Fuente: Aguirre (2013)

### 2.2.2.3. Espina bífida

Suárez (2003) y Moreira y Vieira (2010) explican que la espina bífida es una alteración cuya característica fundamental, es una variedad de anomalías que aparecen en los arcos vertebrales. Se caracteriza por ser un fallo del desarrollo de la columna vertebral, manifestado por una falta de fusión entre los arcos vertebrales posteriores, con o sin protusión y displasia de la médula y de sus cubiertas. La principal causa de la espina bífida es la deficiencia de ácido fólico en la madre durante los meses previos al embarazo y en los tres meses siguientes. Se ha probado que la espina bífida no tiene un componente hereditario, lo que se heredaría sería la dificultad de la madre para procesar el ácido fólico.

La Espina Bífida se puede definir como una malformación congénita del sistema nervioso que consiste en un anormal desarrollo embrionario del tubo neural y de sus estructuras adyacentes. Se localiza a lo largo de toda la columna vertebral, desde el cráneo hasta la región sacro-coxígea, aunque normalmente se produce a nivel lumbar y sacro. Normalmente, las raíces nerviosas y la médula quedan afectadas por debajo de la lesión. La espina bífida presenta una serie de déficits asociados, siendo su importancia determinada por la localización y naturaleza de la lesión (Suárez, 2003) (ver tabla 5).

Tabla 5: Déficit asociados a la espina bífida

Déficit	Descripción
Hidrocefalia	Es la acumulación de líquido cefalorraquídeo en el interior del cerebro, produciéndose una dilatación de las cavidades ventriculares. Resulta necesario un tratamiento quirúrgico en el que se inserta una válvula intracraneal que permite derivar el líquido al corazón o a la cavidad peritoneal.
Parálisis en extremidades inferiores	Las funciones de los miembros inferiores suelen estar afectadas, presentando flacidez o espasticidad, deformidades ostearticulares y falta de sensibilidad. Los huesos de estas zonas paralizadas son frágiles por lo que las fracturas son frecuentes. Suelen aparecer llagas en pies y nalgas.
Alteraciones ortopédicas	Afectan fundamentalmente a caderas, raquis y pies. Las alteraciones de la cadera características en el niño con espina bífida son: Luxación paralítica, Deformidad en flexión y Deformidad en rotación externa. Deformaciones: Pie equino, equinovaro y talo.
Disfunción urológica e intestinal	Se manifiesta por una falta de control de los esfínteres, vesical y fecal. Esta alteración se produce porque la zona inervada encargada del control esfinteriano está afectada. Es frecuente la aparición de infecciones de orina al no poderse vaciar adecuadamente la vejiga, de forma que esta infección urinaria puede alcanzar al riñón deteriorando así el sistema renal y poniendo en peligro la vida del niño.
Otras alteraciones	Aparecen asociadas a la espina bífida secuelas como úlceras de decúbito, obesidad y defectos visuales.

Fuente: Suárez (2003)

La gravedad de las secuelas dependerá en gran medida de los siguientes factores: localización de la lesión en la columna vertebral (la lesión tendrá mayor afectación cuanto más alta se localice la vertebra dañada), extensión del defecto e hidrocefalia asociada. La Espina Bífida tiene varias consecuencias, las asociadas con mayor frecuencia son los trastornos urológicos e incontinencia, trastornos motores, sensitivos y de aprendizaje. Cuando la Espina Bífida conlleva una hidrocefalia asociada, tenemos que tener especial cuidado con algunos signos que nos indicaran que la válvula de derivación instalada en los ventrículos cerebrales está funcionando de forma anómala, ya que ello puede presentar una presión intracraneal muy alta. Entre los signos de alerta más significativos caben destacar los siguientes: cambios de carácter, llantos, dolor de cabeza, vómitos, inapetencia, sueño a deshoras, rigidez en miembros, etc. (Junta de Andalucía, 2008).

#### 2.2.2.4. Otros tipos de discapacidad motora

Otras de las discapacidades motoras que aparecen con menor frecuencia que las anteriores en el ámbito educativo son las que aparecen en la siguiente tabla (ver tabla 6), la cual nos muestra el tipo de discapacidad junto a la definición y características más significativas de la misma.

Tabla 6: Otros tipos de discapacidad motora

Tipos	Definición
Lesión medular	<p data-bbox="432 309 1406 454">Siguiendo a Aguirre (2013), la lesión medular provoca una pérdida de la función motora, sensitiva, vegetativa, o mixta del tronco y las extremidades debido a la destrucción total o parcial de los tejidos nerviosos que se encuentran en el canal de la médula espinal. Dependiendo de la región de la lesión (cervical, torácica o dorsal, sacra, cóccigea) se presentan problemas en determinadas funciones corporales como paraplejía o tetraplejía.</p> <p data-bbox="432 456 539 486">Síntomas:</p> <ul data-bbox="432 488 1299 719" style="list-style-type: none"> <li>• Debilidad y pérdida de la sensibilidad en la zona de la lesión y por debajo de ella.</li> <li>• Parálisis.</li> <li>• Aumento en el tono muscular (espasticidad).</li> <li>• Pérdida del control de esfínteres.</li> <li>• Entumecimiento.</li> <li>• Cambios sensoriales.</li> <li>• Dolor.</li> </ul> <p data-bbox="432 721 576 750">Tratamientos:</p> <ul data-bbox="624 752 938 846" style="list-style-type: none"> <li>• Medicamentos.</li> <li>• Fisioterapia.</li> <li>• Dispositivos ortopédicos.</li> </ul>
Esclerosis múltiples	<p data-bbox="432 853 1406 943">La EM es una enfermedad inflamatoria crónica del sistema nervioso, que afecta principalmente la sustancia blanca o mielina, pero también puede lesionar la sustancia gris o los axones de los tractos nerviosos.</p> <p data-bbox="432 945 1406 1034">Algunas manifestaciones motoras se evidencian por la debilidad o disminución de la fuerza en una extremidad, a veces parálisis, en los miembros superiores o en los inferiores, generalmente en forma asimétrica. Esta debilidad se puede acompañar de espasticidad.</p> <p data-bbox="432 1037 539 1066">Síntomas:</p> <ul data-bbox="624 1068 1267 1229" style="list-style-type: none"> <li>• Debilidad o disminución de la fuerza (asimétrica).</li> <li>• Espasticidad, rigidez o aumento de tono de los músculos.</li> <li>• Alteraciones en la marcha o el equilibrio (ataxia).</li> <li>• Fatiga y temblor.</li> <li>• Problemas con la coordinación.</li> </ul> <p data-bbox="432 1232 576 1261">Tratamientos:</p> <ul data-bbox="624 1263 831 1323" style="list-style-type: none"> <li>• Medicamentos.</li> <li>• Fisioterapia.</li> </ul>
Lesiones cerebrales	<p data-bbox="432 1330 1406 1630">El origen de dicha lesión puede ser intrauterino, relacionado con el parto, por un traumatismo o por una infección posterior. Si la lesión se ha producido durante el periodo de crecimiento comprendido hasta los 16 años, se suele hablar de parálisis cerebral. Debemos saber, que las lesiones son muy diversas y tienen secuelas muy variadas según las estructuras cerebrales dañadas o la gravedad de la lesión y amplitud de la misma. Las secuelas pueden presentarse de forma aislada o combinada: trastornos motores con diferentes niveles de control de la postura y el movimiento, alteraciones del tono muscular, dificultades auditivas, visuales, perceptivas, comunicativas, cognitivas y epilepsias. No son lesiones progresivas, aunque dependerá mucho de los apoyos y adecuaciones del entorno que reciba la persona, el que no agrave con el tiempo y que pueda aminorar su limitación (Junta de Andalucía, 2008)</p>
Problemas de crecimiento por alteraciones óseas	<p data-bbox="432 1637 1406 1688">Al referirnos a personas con problemas de crecimiento por alteraciones óseas, podemos encontrar más de 150 tipologías diferentes. Las podemos clasificar como:</p> <ul data-bbox="432 1691 1406 1868" style="list-style-type: none"> <li>• Alteraciones en huesos tubulares y/o columna.</li> <li>• Acondroplasia e Hipocondroplasia, Displasia espóndio-epifisiaria, Displasia diastrófica, Mucopolisacaridosis, osteogenesis imperfecta,...</li> <li>• Alteraciones por crecimiento desorganizado de las partes blandas de los huesos: Exostosis múltiple.</li> <li>• Alteraciones por destrucción de los huesos: osteolisis idiopática.</li> </ul> <p data-bbox="432 1870 1406 1953">La diagnosis de las alteraciones de la estructura ósea ha ido evolucionando, ya no viene determinado solo por el aspecto óptico externo, sino por el radiográfico y los factores genéticos (Junta de Andalucía, 2008)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Aguirre (2013) y Junta de Andalucía (2008)

### **2.2.3. Discapacidad motora y vida cotidiana. La inclusión social de las personas que presentan discapacidad física**

García, Martínez y Ortega (2011) consideran que, hoy en día, dentro del grupo de personas discapacitadas, las que tienen mayores problemas para llevar una vida autónoma debido a las dificultades de acceso en diversos ámbitos sociales, son las personas que tienen discapacidad física. Sus limitaciones en el área motora o en el control de movimientos, de funcionalidad y/o de sensibilidad, por la pérdida o anormalidad en la estructura anatómica del sistema osteo-particular, nervioso o muscular. Esto les impide realizar las actividades de la vida diaria de manera independiente, con diversos niveles de dificultad según la zona afectada y el grado de deficiencia.

La accesibilidad consiste en el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 13 de diciembre de 2006, citado por García, Martínez y Ortega, 2011), expone que la accesibilidad es un derecho que implica la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar, de manera segura, confortable y autónoma. Ello implica que las barreras de entorno físico deben ser suprimidas.

Las barreras son aquellas trabas e impedimentos sociales, económicos o arquitectónicos que dificultan la integración de las personas en la sociedad (Roviera-Beleta Cuyás, 2003, citado por García, Martínez y Ortega, 2011). Hoy en día los ciudadanos con discapacidad se enfrentan a barreras en su vida diaria, que las podíamos clasificar en:

1. Barreras sociales y culturales: Una persona se ve abocada a la minusvalía cuando se le niegan las oportunidades de que dispone la comunidad, y que son necesarias para los aspectos fundamentales de la vida diaria. Las políticas relativas a la discapacidad deben asegurar el acceso a la totalidad de servicios que presta la comunidad a todos sus miembros, sin excepción, centrándose sobre las capacidades de las personas con alguna discapacidad y no en sus limitaciones.
2. Barreras físicas o arquitectónicas: Se definen como todos aquellos obstáculos físicos que limitan la libertad de movimientos de las personas y siguen entorpeciendo la integración de las personas (Fernández et Al. 2012). Pueden ser urbanísticas (las que se encuentran en las vías y espacios públicos: aceras, pasos a distinto nivel, obstáculos, parques y jardines no accesibles), en el transporte (se encuentran en los



diferentes medios de desplazamiento e incluyen tanto la imposibilidad de utilizar el autobús, el metro, el tren..., como las dificultades para el uso del vehículo propio) y en la edificación (están en el interior, o en los accesos de los edificios: escalones, pasillos y puertas estrechas, ascensores reducidos...).

Veamos la evolución que nuestro país, en especial centrándonos en la Comunidad Autónoma de Andalucía, ha tenido en materia de accesibilidad desde la aprobación de la Constitución Española de 1978, tomando como referencia las aportaciones de García, Martínez y Ortega (2011) en aquellas normativas aprobadas entre 1978 y 2009 (no venía más actualizado en la tabla presentada), y posteriores a 2009, que han sido investigadas por el autor del proyecto (ver tabla 7).

Tabla 7: Marco legislativo sobre accesibilidad en España y Andalucía (1978-2015)

Marco legislativo	Avances
Constitución Española de 1978	Promueve las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas. Remover los obstáculos que impiden o dificultan su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.
Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982)	Las Administraciones públicas aprobarán las normas urbanísticas y arquitectónicas básicas a fin de que resulten accesibles. Recogen medidas compensatorias, aunque no promueve la participación activa en la sociedad de las personas con discapacidad.
Real Decreto 556/1989, de 19 de mayo	Medidas de accesibilidad en edificios. Eliminación de barreras.
Decreto 72/1992 (Andalucía)	Normas Técnicas para la Accesibilidad y la Eliminación de las barreras arquitectónicas, urbanísticas y en el transporte en Andalucía.
Ley 15/1995, de 30 de mayo	Principios y soluciones para eliminar barreras. Límites del dominio sobre inmuebles.
Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía	Normas para la reserva de espacios, edificación de barreras, espacios accesibles, reservas de viviendas, accesibilidad en el transporte, accesibilidad en comunicación, intérpretes y guías, etc.
Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.	Regulación de los efectos de la lengua de signos, el reforzamiento del diálogo social con las asociaciones representativas de las personas con discapacidad mediante su inclusión en el Real Patronato y la creación del Consejo Nacional de la Discapacidad, y el establecimiento de un calendario de accesibilidad por ley para todos los entornos, productos y servicios nuevos o ya existentes.

Tabla 7 (continuación): Marco legislativo sobre accesibilidad en España y Andalucía (1978-2015)

Marco legislativo	Avances
Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones básicas de accesibilidad a los servicios de atención al cliente y al contenido de los contratos, facturas y demás información exigida.</li> <li>• Condiciones básicas de accesibilidad al servicio de telefonía móvil.</li> <li>• Criterios de accesibilidad aplicables a las páginas de Internet de las administraciones públicas o con financiación pública.</li> <li>• Criterios de accesibilidad a otras páginas de Internet.</li> <li>• Sistema de certificación de páginas de Internet.</li> <li>• Condiciones básicas de accesibilidad a los equipos informáticos y a los programas de ordenador.</li> <li>• Condiciones básicas de accesibilidad en materia de firma electrónica.</li> <li>• Condiciones básicas de accesibilidad a los contenidos de la televisión.</li> <li>• Condiciones básicas de accesibilidad a la televisión digital.</li> <li>• Condiciones básicas de accesibilidad de la publicidad institucional en soporte audiovisual.</li> </ul>
Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado. (BOE n. 72 de 24/3/2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accesibilidad en las Oficinas de Atención al Ciudadano.</li> <li>• Condiciones de accesibilidad en los impresos y documentos.</li> <li>• Condiciones de accesibilidad en la prestación de servicios de atención.</li> </ul>
LEY 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos.	Acceso y uso de las diferentes sedes electrónicos y servicios telemáticos de los diferentes servicios públicos de España.
LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.	La presente Ley tiene por objeto reconocer y regular la lengua de signos española como lengua de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas en España que libremente decidan utilizarla, sin perjuicio del reconocimiento de la lengua de signos catalana en su ámbito de uso lingüístico, así como la regulación de los medios de apoyo a la comunicación oral. (Nota: Puede ser útil para personas con discapacidad motora en algunos momentos).
Ley 56/2007, de 28 de diciembre, de Medidas de Impulso de la Sociedad de la Información.	Accesibilidad para las personas con discapacidad y de edad avanzada a la información proporcionada por medios electrónicos.
Decreto 293/2009, de 7 de julio, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas para la accesibilidad en las infraestructuras, el urbanismo, la edificación y el transporte en Andalucía	Medidas para la accesibilidad en infraestructuras, urbanismo, edificación y transporte. Más adelante profundizaremos en esta normativa, dada su extensión e interés para nuestro proyecto.
Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	Modifica una amplia serie de normas españolas (puede verse enlace a todas ellas en la parte inferior del registro), para adaptarlas a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual.	Las informaciones a que se refiere este artículo contenidas en páginas de Internet, guías electrónicas de programas y otros medios de comunicación de los prestadores del servicio de comunicación audiovisual que sirvan para hacer efectivo el derecho a la transparencia regulado en este artículo, deberán ser accesibles a las personas con discapacidad.

Tabla 7 (continuación): Marco legislativo sobre accesibilidad en España y Andalucía (1978-2015)

Marco legislativo	Avances
Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	Las páginas de Internet que sirvan de soporte o canal a las redes sociales en línea, desarrolladas por entidades, deberán satisfacer, como mínimo, el nivel medio de los criterios de accesibilidad al contenido generalmente reconocidos.
Resolución de 3 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa, por la que se publica la relación de normas UNE aprobadas por AENOR durante el mes de julio de 2012, publicada en el BOE n. 237 de 2/10/2012	Requisitos de accesibilidad para contenidos en los servicios web. Pautas de Accesibilidad para el contenido web WCAG2.0 de la Iniciativa para la Accesibilidad Web (WAI) del Consorcio de la Web (W3C)
Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.	Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España. Establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el Decreto 293/2009, de 7 de julio, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas para la accesibilidad en las infraestructuras, el urbanismo, la edificación y el transporte en Andalucía, convergen dos estrategias de intervención relativamente nuevas, la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal que, junto con la acción positiva, constituyen la rama sobre la que se establecen un conjunto de disposiciones cuyo objetivo es garantizar y reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida política, económica, cultural y social.

#### 2.2.4. Discapacidad motora y sistema educativo

Para elaborar este apartado, debemos tener en cuenta que lo que se ha aplicado para las personas con discapacidad motora, también se aplicó para otras discapacidades. Por lo tanto, comenzaremos haciendo una revisión general de cómo el sistema educativo incluyó las medidas de atención a las personas discapacitadas, hasta centrándonos más en el caso de la discapacidad motora.

La atención al alumnado con NEAE ha sufrido muchos cambios a lo largo de los años. Hace muchos siglos, se pensaba que estos sujetos eran creados por seres malignos, demoníacos, y eran encerrados e incluso sacrificados. Posteriormente, se crearon centros específicos de Educación Especial para atender a este alumnado específico, con un currículum diferente al del alumnado escolarizado en centros ordinarios. En los años sesenta, con la intención de que los sujetos con algún tipo de deficiencia aprendiesen por imitación y que aumentasen los contactos entre profesorado y especialistas, se desarrolló el modelo de “integración educativa”, intentando desarrollar actitudes de respeto y solidaridad en los otros alumnos, y que en general la sociedad se volviese más tolerante y abierta, preparando a estos sujetos para afrontar una sociedad competitiva como la que tenemos actualmente, y proporcionarles un entorno escolar para vivir unas condiciones y formas de vida lo más normalizadas posible (Sánchez y Torres, 1998).

Tras el *Informe Warnock* (1978), se reflexionó acerca del concepto de “necesidades educativas especiales”, y el 6 de marzo de 1985 se publicó el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, que legalizaba el programa experimental de integración educativa, y más adelante se establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración en educación preescolar y en el primer ciclo de la antigua Enseñanza General Básica en centros ordinarios completos, obligando a la desaparición de las llamadas Aulas de Educación Especial en los centros ordinarios. La UNESCO diseñó el proyecto *Special Needs in the Classroom* en 1988, con la finalidad de producir y divulgar un paquete de materiales que pudieran usarse en contextos de formación inicial y permanente, para ayudar a los docentes a responder positivamente a los niños que experimentaran dificultades dada su discapacidad y otros diagnósticos, siendo incluido en un programa de formación permanente del profesorado (Ainscow, 2001).

A lo largo de las diferentes leyes educativas, ha habido apartados dedicados a la Atención a la Diversidad. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, menciona por primera vez el concepto de “inclusión”, e incorpora el concepto de “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE), que engloba no solamente las necesidades educativas especiales asociadas a

discapacidades, como la discapacidad motora o la discapacidad intelectual, sino también las dificultades específicas de aprendizaje, las altas capacidades intelectuales, los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español, los trastornos del desarrollo y de la conducta...Las diferentes legislaciones estatales plantean medidas generales de atención a la diversidad, y luego cada comunidad autónoma debe diseñar sus propias órdenes con instrucciones para los diferentes centros educativos. La Orden de 19 de septiembre de 2002 por la que se regula la evaluación psicopedagógica y los dictámenes de escolarización, nos explicaba que aquellos alumnos que tuvieran algunas dificultades para poder realizar el seguimiento de los aprendizajes que se estuviesen llevando a cabo, y una vez agotadas las medidas de carácter ordinario sin haber obtenido resultados positivos, tenían derecho a que fuesen derivados al departamento de orientación (caso de los institutos de educación secundaria y centros concertados) o al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) al que estuviese adscrito su centro educativo, con el objetivo de realizar una evaluación psicopedagógica. En este procedimiento, se realiza una exploración de todos sus niveles psico-evolutivos básicos (cognitivo, lingüístico, motor, social, afectivo, moral), entre otras variables que pudiesen influir en su rendimiento académico como es la motivación y el estilo de aprendizaje. Para ello se contaba con la información aportada por los familiares, el propio alumnado, el profesorado, observaciones realizadas por los orientadores y los resultados obtenidos tras la aplicación de diferentes pruebas validadas, entre otros instrumentos. Con ello, se elabora un informe psicopedagógico que recoge las principales medidas de intervención a seguir, y los EOEP se ocupan de realizar el dictamen de escolarización, especificando la modalidad educativa a la que se acoge (atención en el aula ordinaria con o sin apoyos profesionales dentro del aula, atención en el aula ordinaria con apoyos externos en determinados momentos, escolarización en centros específicos de educación especial...).

También este procedimiento se aplica con el alumnado con discapacidad motora. Las diferentes administraciones educativas redactan una serie de instrucciones con los procedimientos a seguir por los centros educativos para realizar el diagnóstico y facilitar la atención educativa dirigida al alumnado con discapacidad motora, además de contar siempre con el apoyo de los EOEP para diseñar materiales curriculares y didácticos y asesorar en inclusión dirigida a este alumnado. A nivel general, la aún vigente Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la Atención a la Diversidad en los centros públicos de Andalucía, es la que se ocupa de establecer las principales medidas educativas para atender al alumnado con NEAE en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En relación con el alumnado con discapacidad motora, destacamos las adaptaciones curriculares individualizadas, que consiste en una adaptación de uno o varios elementos del currículum escolar con el objetivo de facilitar la integración del alumnado con NEAE y con vistas a que pueda desarrollar sus aprendizajes. Pueden

ser no significativas (se modifican algunos elementos relacionados con los recursos y la metodología de enseñanza-aprendizaje) o significativas (se realizan modificaciones en los objetivos y contenidos del currículum). El hecho de escoger un tipo de adaptación u otra vendrá determinado por el dictamen de escolarización que se haya realizado y por las necesidades educativas que pueda presentar el alumnado, a raíz de lo establecido en los informes psicopedagógicos. En el siguiente apartado concretaremos más sobre los contenidos relacionados con el diagnóstico en relación a las personas con discapacidad física o motora.

A nivel autonómico, surgieron en el año 2015 las nuevas instrucción para el alumnado con NEAE (Junta de Andalucía, 2015) con la finalidad de crear un protocolo de detección e identificación del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico y para mejorar la organización de la respuesta educativa.

### **2.2.5. Diagnóstico e intervención psicopedagógica con alumnado que presenta discapacidad motora**

Basándonos en el concepto de “habilitación”, entendiéndose este como un proceso destinados a permitir que las personas con discapacidad alcancen y mantengan un nivel óptimo de desempeño físico, sensorial, intelectual, psicológico y/o social. Este proceso de habilitación debe de ir ligado con un proceso de rehabilitación que contemple un amplio abanico de actividades, como atención médica de rehabilitación, fisioterapia, psicoterapia, terapia del lenguaje, terapia ocupacional y servicios de apoyo y en definitiva esa intervención educativa debe dirigirse tanto a la persona como al entorno (OMS, 2015). La habilitación persigue un doble objetivo, por una parte entraña un esfuerzo orientado a conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad; por otra, se orienta a modificar el espacio físico, las prestaciones sociales y las actitudes con el fin de suprimir los obstáculos físicos, las barreras de comunicación y las actitudes desfavorables que limitan el crecimiento personal y la calidad de vida de estas personas (Basil et Al. 1995).

Annicchiarico y Barreiro (2002) consideran importante trabajar todas las capacidades motoras, para mejorar el dominio del propio cuerpo. Así, debemos planificar correctamente el desarrollo motor y perceptivo del discapacitado, atendiendo a:

- Tipo de deficiencia, tipología, etc.
- Capacidades físico-motrices: Fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad.

- Capacidades perceptivo-motrices: Corporalidad (esquema corporal, tono muscular, respiración y relajación), espacialidad y temporalidad (estructuración espacio-temporal).
- Capacidades resultantes: Coordinación dinámica general y específica, equilibrio estático y dinámico y agilidad.
- Nivel de habilidades y destrezas básicas.
- Habilidades deportivas: Gestos básicos, comprensión de las reglas del juego...

También se apuntan ciertas pautas de actuación (Pérez, 2014):

- Hacer que perciba que a mayor eficiencia motriz, aumentan las posibilidades de movimiento de su cuerpo en el tiempo y en el espacio, lo que se traduce en autonomía, autoconfianza y seguridad.
- Plantear tareas donde pueda salir exitoso, como base para futuros logros.
- Planificar ejercicios en base a las posibilidades musculares reales, que tengan una clara relación con las necesidades cotidianas de utilización del movimiento corporal.
- Evaluar posibilidades reales de mejora de los elementos básicos de su potencial psicomotriz.
- Proponer un proyecto de trabajo para que pueda percibirse, conocerse, vivenciar y utilizar adecuadamente su cuerpo.

Es muy importante conocer las fases (eslabones o pasos) que configuran un movimiento o una respuesta motora, ya que la deficiencia motora puede haberse originado en cualesquiera de ellas (Germán, 2003). Un movimiento se produce de acuerdo con la siguiente secuencia: estimulación, codificación, conducción, procesamiento de la información a nivel del sistema nervioso central y elaboración de la respuesta motora. Son más patentes las discapacidades motoras cuando están alterados los eslabones de la secuencia más cercanos a la ejecución del movimiento. Es importante para los educadores y docentes conocer las características de este alumnado para así poder estructurar un plan de intervención educativa acorde con sus necesidades (Damm, 2009).

La identificación de estas necesidades debe priorizarse en función de las patologías más frecuentes en los centros educativos. Por ejemplo, si entre el alumnado se detecta un pequeño con secuelas de parálisis cerebral, habrá que estar alerta sobre los aspectos necesarios para

desenvolverse por el centro (por sus problemas de movilidad), cómo va a permanecer sentado en su clase (por sus problemas de sedestación y control postural), cómo va a utilizar el cuarto de baño, cuáles son sus habilidades para la comunicación, si habla o utiliza otra modalidad comunicativa, cómo va a manejar los útiles escolares, (posibilidades del uso funcional de sus manos). Y se prestará especial atención si se asocian a su cuadro motor problemas convulsivos, dificultades de visión o audición, etc. (Beltrán, 2008).

Siguiendo Beltrán (2008) y a Caus, Santos, Blasco y Vega (2013), estos son los pasos a seguir para realizar la evaluación del alumnado que puede presentar discapacidad motora:

1. Reflexión inicial sobre aspectos básicos a tener en cuenta.
2. Aclarar información clara sobre conceptos fundamentales: necesidades educativas, adaptaciones curriculares, deficiencia motora, etc.
3. Evaluación médica.
4. Evaluación realizada por los Equipos Especializados del Centro de Valoración y Orientación. Confirmar si llega con el reconocimiento de minusvalía. Conocer si han recibido tratamientos especializados.
5. Evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización correspondiente. La valoración psicopedagógica de estos alumnos y la procedente propuesta de escolarización (dictamen) queda definida en la Orden de 19 de septiembre de 2002. Estudio del Expediente académico del alumno para conocer algunos aspectos básicos: los aprendizajes adquiridos, los datos médicos y biológicos más importantes, su domicilio, las características más relevantes. Puede ser útil obtener el informe general de salud, de actividades de la vida diaria, de comunicación y de socialización. Tenemos que ver si presenta episodios esporádicos (ej: epilepsia) y saber cómo intervenir ante ello, o incluso saber si toma alguna medicación o presenta alguna patología que le afecta a su capacidad para comunicarse.
6. A partir de este momento tenemos que realizar una valoración sobre lo que es capaz de hacer sólo y lo que puede hacer con ayuda dentro del área de Educación Física.
7. Con la información tendremos que definir sus necesidades educativas, es decir, pasar del déficit a los recursos, ayudas y ajustes (ej: orientación espacial, contenidos, medios de movilidad, etc.) necesarios para seguir un proceso de aprendizaje.
8. Ahora es el momento de decidir qué le vamos a enseñar en Educación Física, cómo vamos a enseñarle y los medios necesarios. Tendremos que comunicarnos con los diferentes especialistas que van a intervenir con él (fisioterapeuta, técnico auxiliar,



maestro de Audición y Lenguaje, orientadores, etc.). Programar las actuaciones que deberá realizar cada uno y las vías de coordinación que vamos a ejecutar (tutorías, reuniones, etc.).

9. Por último, tendremos que saber si lo que hacemos está bien hecho y si lo que le enseñamos lo aprende. Es decir, tendremos que hacer una evaluación.

¿Qué preguntas tenemos que hacernos el profesorado en relación a posibilitar la inclusión del alumnado con discapacidad motora? (Aparicio, 2003; González y Sánchez, 2005 y Ocete et al., 2015):

- ¿Cómo son los accesos al Centro? ¿Es necesario realizar modificaciones en el acceso: rampas, ascensores, adaptar los baños, las puertas, colocar pasamanos?
- ¿Qué tipo de ayuda personal necesita el alumno con discapacidad física para facilitar las actividades de aprendizaje y/o sus necesidades básicas?
- ¿Cuál es la mejor manera de organizar los elementos materiales, personales y formales para que respondan a las necesidades educativas especiales que presenta el alumno? ¿Cómo coordinar la labor de los profesionales para impedir que se produzcan interferencias en el proceso educativo?
- De las aulas del Centro, ¿Cuál es la de más fácil acceso?
- ¿Qué cambios hay que introducir en el centro/aula para que el alumno con discapacidad física pueda desplazarse, comunicarse y acceder a los materiales que necesita? ¿Cómo distribuir el espacio interior del aula para facilitar los desplazamientos del niño?
- ¿Cómo organizar mejor los servicios del Centro para evitar al niño desplazamientos innecesarios?
- ¿Qué adaptaciones conviene introducir en el mobiliario?
- ¿Cuál es la mejor ubicación del niño en el aula?
- ¿Qué adaptaciones necesita en el material didáctico?

En la tabla 8 esquematizamos todos los aspectos a observar a la hora de evaluar el estado inicial de un alumno con discapacidad motora.

Tabla 8: Aspectos a observar en una persona con discapacidad motora

Aspecto	Características
Desplazamiento	Ver si se hace necesario realizar cambios o remodelaciones en el centro educativo para eliminar las barreras arquitectónicas (¿usa silla de ruedas?, ¿necesita andadores o bastones?, etc.). Analizar el control postural (posición de las piernas, control de cabeza y tronco, movimiento de los brazos, capacidad de utilización de las mano, campo visual).
Biológico	Se recoge información sobre aspectos físicos, sensoriales, neurológicos, de salud...
Manipulación	Adaptaciones en los materiales que vaya a utilizar (lápices, papel, gomas, etc.) o alternativas a estos para realizar las mismas tareas (piezas imantadas sobre pizarras férricas, sistemas de imprentillas, ayudas técnicas para dibujar y escribir...).
Comunicación	Ver si es necesario introducir sistemas aumentativos o alternativos de la comunicación. Incorporar, si es necesario, ayudas técnicas. Comprobar cuáles son los gestos más usuales y si ha recibido tratamiento de logopedia. También intentamos obtener información acerca de las dificultades de lenguaje y comunicación que pueda presentar el alumno/a en los diferentes ámbitos: fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático.
Motriz y psicomotor	Información sobre las capacidades y posibilidades en relación con las diferentes coordinaciones, los controles corporales y segmentarios, la orientación y estructuración espacio-temporal, lateralidad...
Sedestación	Modificaciones necesarias sobre la mesa y silla escolares, para posibilitarles un control de su postura en sedestación que les aporte seguridad y comodidad, reduzca sus movimientos incontrolados, potencia y motive el desempeño de determinadas tareas escolares.
Capacidades cognitivas	Ver si presenta retraso madurativo. Podemos utilizar, para diagnosticarlo, baterías de tests adaptadas. Buscamos información sobre las capacidades básicas intelectuales: atención, memoria, percepción, procesamiento de la información...
Motivación	Tiene por finalidad conocer el sistema de incentivos por los que se guía el niño, al igual que los tipos de atribuciones y comparaciones que realiza.
Evaluación de su desarrollo intelectual, social y de personalidad	En ella se observará y detectará la presencia o no de otras deficiencias, el grado de autonomía e integración posible, y la existencia de trastornos emocionales y de conducta. Intentamos obtener Información sobre aspectos como: la autoestima e imagen de sí, autocontrol, confianza y seguridad en sí mismo, niveles de tolerancia a la frustración...
Estilo de aprendizaje	¿En qué agrupamientos trabaja mejor el alumno? ¿Cuánto tiempo puede permanecer atento? ¿Qué actividades le interesan? ¿Qué motiva/refuerza al alumno/a? ¿Cuál es su autoconcepto?
Evaluación de la competencia curricular	Se pretende evaluar lo que el niño es capaz de hacer en relación con los objetivos del currículo, lo que puede realizar con ayuda de los compañeros y de los adultos que interactúan con él, así como los tipos de ayuda que el niño demanda, recibe y/o utiliza a la hora de realizar una tarea. Es importante contar con procedimientos e instrumentos adecuados para la evaluación del alumnado con discapacidad, el tipo de ayuda que precisan y, en su caso, la modalidad de adaptación curricular necesaria (incluyendo la actuación especialistas externos o equipos específicos así como recursos de la propia institución escolar).
Evaluación del entorno de aula	Para ello se evaluarán las relaciones que se establecen en ese contexto, fundamentalmente las interacciones del profesor y el alumno, como del niño con sus iguales.
Evaluación del entorno familiar	Del contexto familiar se evaluará el grado de aceptación del problema del niño, expectativas de los padres en relación a las posibilidades de su hijo, el tipo de comunicación que realizan con el niño, el nivel de autonomía que presenta el alumno en este entorno.
Otros aspectos	Conocer la existencia de crisis convulsivas, las posibilidades de lograr un adecuado control esfinterial, o la presencia de otras deficiencias asociadas.
Evaluación del centro educativo	Se evaluarán los objetivos, los recursos, organización y entorno que viene determinado por el PEC. Se elaboran los programas de intervención acordes a las necesidades y posibilidades del niño, que tendrían como finalidad desarrollar y potenciar sus capacidades y potencialidades, a la vez que desarrollar un grado de autonomía e independencia lo más adecuado posible.

Fuente: elaboración propia a partir de Suárez (2003) y Beltrán (2008) y Ocete et al. (2015)

Una vez evaluadas las necesidades y competencias de cada alumno por parte de todo el equipo de profesionales y de la familia, podremos determinar qué decisiones se deberán tomar en cuanto a la propuesta de objetivos funcionales, materiales, ritmos de trabajo, estrategias metodológicas y agrupamientos, modalidades de escolarización, así como estrategias curriculares y organizativas que hemos de tener en cuenta para dar una buena respuesta educativa.

Beltrán (2008) y Abarca et al. (2013) expone una serie de estrategias metodológicas básicas con alumnado con discapacidad motora y que son:

- Reforzar los mensajes orales con gestos y signos.
- Proporcionarles enseñanza asistida para la señalización, manipulación, escritura, etc., y retirar progresivamente la ayuda.
- Realizar espera estructurada (intervalo de tiempo prefijado antes de insistirle o ayudarle).
- Comenzar la evaluación con una tarea en la que esté asegurado el éxito. Ello le aportará seguridad y confianza para continuar.
- Enseñar al niño a conocer los indicadores de su estado de salud (vómitos o dolores de cabeza por mal funcionamiento de válvulas cerebrales, ...) así como estrategias para prevenir y avisar.
- Emplear el modelado para adquirir determinadas habilidades y hacer uso de distintas técnicas de inhibición de reflejos, en caso de problemas neurológicos.
- Situar a los niños con movimientos incontrolados en un entorno sin demasiados riesgos de tirar cosas o dañarse, evitando la frustración que supone.
- Los refuerzos sociales positivos afianzan el aprendizaje y mejoran la confianza en sí mismo.
- Combinar tareas más arduas con situaciones de diversión y distensión, que motiven el aprendizaje.
- Controlar los periodos de rendimiento para las distintas tareas, teniendo en cuenta que necesitan más descanso.
- Encargar pequeñas tareas que impliquen responsabilidad, necesiten desplazamientos y fomenten la autonomía (repartir avisos en el centro, ir al kiosco a comprar algo, encender la luz, etc.).
- Huir de la equivalencia “desplazarse=andar”. Es válida cualquier forma de desplazamiento siempre que no sea contraproducente y facilite la interacción.
- Debemos trabajar en estrecha colaboración con el personal rehabilitador que nos

orientará sobre lo que el niño o niña puede hacer en función del momento evolutivo.

- Valoración del niño o la niña como persona dejando su discapacidad en un segundo plano.
- La constancia en el ritmo de rutinas, ayuda al escolar a anticipar situaciones y a estructurar temporalmente su mundo.
- Expresividad corporal y lingüística, sobre todo en niños o niñas con graves afectaciones.
- Plantear las actividades de forma lúdica, como un juego, en el que la relación/interacción profesor/alumno se impregne de un tono divertido. En definitiva el aburrimiento es incompatible con el trabajo.

Por su parte, la Ley de Solidaridad (1998) establece una serie de pautas de intervención:

1. Identificar al alumnado que requiera apoyos o medidas complementarias. Esto se determinará en el informe psicopedagógico que se realice.
2. Realizar un seguimiento periódico del proceso de escolarización, garantizando el carácter revisable y reversible de cada modalidad de escolarización.
3. Posibilitar la participación de padres y madres, o tutores, en el proceso de decisión de la modalidad de escolarización adoptada.

Asimismo, Beltrán (2008) establece las estrategias que se deben programar desde el centro educativo:

- Desde el Proyecto de Centro y el Proyecto Curricular de Centro: introducir principios para compensar dificultades y aceptar las diferencias individuales; introducir las adaptaciones necesarias, priorizando la comunicación y el acceso a las experiencias educativas con el conjunto del alumnado; y tanto a nivel de ciclo y aula como a nivel individual es necesario planificar los recursos personales (logopeda, fisioterapeuta, maestro o maestra de pedagogía terapéutica, monitores), materiales espaciales y temporales.
- Desde las programaciones de aula: se deberán priorizar los objetivos y contenidos de comunicación, así como en las unidades didácticas los contenidos procedimentales y aquellos que favorezcan la interacción y la participación; y se deberán seleccionar los instrumentos adecuados para la evaluación del alumnado

Además, Suárez (2003) también propone, desde los centros educativos, realizar las siguientes acciones:

- Favorecer la inclusión de estos alumnos organizando los recursos, accesos y servicios necesarios.
- Favorecer la cooperación y colaboración de todos aquellos profesionales del centro y externos a éste implicados en el proceso educativo de los alumnos.
- Favorecer las posibles adaptaciones, no sólo curriculares, sino de mobiliario y recursos materiales, que los alumnos con deficiencia motórica necesitan.
- Favorecer un clima de apertura y una actitud positiva por parte de el claustro, consejo escolar, asociaciones de padres, etc., hacia la normalización de estos niños.
- Potenciar la utilización de las nuevas tecnologías en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y como respuesta didáctica hacia el resto de los alumnos del centro.

Según los autores antes mencionados, estas deben ser las áreas de atención prioritaria dentro de los proyectos de intervención psicopedagógica que llevemos a cabo con alumnado con discapacidad motora (ver tabla 9).

Tabla 9: Áreas de intervención psicopedagógica

Áreas de atención prioritaria	Características
Área afectivo social y de autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducir la sobreprotección.</li> <li>• Valorar cualquier logro alcanzado en su autonomía (vestido, alimentación, desplazamiento, etc.) por pequeño que sea.</li> <li>• Poco a poco plantearle tareas más complejas, pero sin pasarse.</li> </ul>
Área de psicomotricidad y fisioterapia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trabajará entre otros aspectos, el control postural, el reconocimiento de la propia imagen corporal, la estructuración espacio-temporal, etc.</li> <li>• La fisioterapia irá encaminada a prevenir malformaciones y contracturas e inhibir el tono muscular anormal, así como a mantener o aumentar la funcionalidad de las capacidades motrices que el alumno o la alumna posea.</li> </ul>
Área de comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad o imposibilidad de utilizar el habla.</li> <li>• Uso de procedimientos de rehabilitación del habla.</li> <li>• Uso de sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.</li> <li>• Programas dirigidos a crear y potenciar las bases de la interacción.</li> </ul>
Desarrollo intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer el desarrollo de la interacción del niño con el medio social y natural, haciendo hincapié en la estimulación sensorial.</li> <li>• Desarrollar sus capacidades y habilidades, tanto en el aula como en su contexto familiar.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Suárez (2003) y Beltrán (2008)

A continuación, se señalan las funciones de los principales profesionales que intervienen con el alumnado con discapacidad motora, con especial atención a los especialistas

del ámbito específicamente educativo (ver tabla 10).

Tabla 10: Intervención de diferentes profesionales con el alumnado con discapacidad motora

Profesional	Funciones
Fisioterapeuta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centra su tarea en torno a la valoración, tratamiento y seguimiento de la rehabilitación física de los alumnos mediante técnicas encaminadas a la optimización de las posibilidades.</li> <li>• Su intervención no debe limitarse al desarrollo de los aspectos estrictamente motrices, sino que debe incidir además en la mejora funcional para las actividades de la vida diaria, mejora de las capacidades de comunicación con el entorno, y potenciación de la autonomía del niño</li> <li>• Informar sobre el programa rehabilitador que se propone al niño.</li> <li>• Entrenar en el manejo de las prótesis y ortesis que requiera el alumno.</li> <li>• Colaborar en la adaptación del material.</li> </ul>
Especialista en Audición y Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar las capacidades comunicativas de los alumnos deficientes motóricos, determinando en cada caso la conveniencia de trabajar en el desarrollo del lenguaje oral o la de proponer un sistema de comunicación alternativo.</li> <li>• Su trabajo debe coordinarse con los profesionales del equipo de centro en el desarrollo de las destrezas psicomotrices, perceptivas y relacionales, con el fin de aumentar las posibilidades comunicativas del niño.</li> <li>• Asesorar sobre el sistema de comunicación que emplea el niño y los instrumentos necesarios para comunicarse.</li> <li>• Establecer pautas para que los profesionales y los padres contribuyan y participen en el programa de lenguaje.</li> </ul>
Especialista en Pedagogía Terapéutica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a los niños a realizar aquellas actividades de la vida diaria que no pueden realizar por sí mismos. Estas tareas implican una relación muy estrecha con el niño, por lo que sus intervenciones son decisivas en lo referente a su autonomía personal.</li> </ul>
Auxiliar Técnico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene como objetivo prioritario ayudar a los alumnos con deficiencia motora a realizar aquellas actividades de la vida diaria que no pueden hacer por sí mismos: aseo personal, alimentación, desplazamiento. Estas tareas implican una relación muy personal y directa por lo que sus intervenciones son de gran importancia referidas al campo de la autonomía personal.</li> <li>• Atención en la ruta escolar</li> <li>• Atención en los traslados, la limpieza y el aseo, así como atención en el comedor.</li> <li>• Colaborar en los cambios de aulas o servicios de los escolares.</li> <li>• Colaborar con el tutor en la vigilancia de los recreos. En la vigilancia de éstos en ausencia momentánea del profesor.</li> <li>• Participar en la programación y ejecución del ocio y tiempo libre.</li> </ul>
Profesor-Tutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llevará a cabo la programación anual para el alumno propiciando la participación y colaboración con el resto de sus compañeros.</li> <li>• Determinará el tiempo del alumno buscando el equilibrio entre los momentos de trabajo individual y los de trabajo en grupo.</li> <li>• Determinar los agrupamientos que mejor favorecen el estilo de aprendizaje de cada alumno.</li> <li>• Guiará el proceso de aprendizaje del alumno</li> <li>• Aportará conocimientos, procedimientos, hábitos y actitudes.</li> <li>• Crear situaciones programadas de interacción (física, comunicativa, de juegos) entre profesor – alumno y entre alumno – compañeros.</li> </ul>

Tabla 10 (continuación): Intervención de diferentes profesionales con el alumnado con discapacidad motora

Profesional	Funciones
Profesor de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de estrategias de ayuda.</li> <li>• Desarrollo de métodos y técnicas concretas.</li> <li>• Planificación de las adaptaciones curriculares o programas.</li> <li>• Selección elaboración y adaptación de materiales didácticos.</li> <li>• Determinar la modalidad y tipo de apoyo que va a recibir el niño en función de la necesidad de adquirir fundamentalmente hábitos y destrezas o también prerrequisitos y contenidos.</li> <li>• Realizar el apoyo escolar tanto de forma individual como grupal mas oportuno en cada momento</li> </ul>
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación y Apoyo educativo.</li> <li>• Asesorando y colaborando en la planificación y organización aspectos generales o puntuales en el PEC y en el PC.</li> <li>• Asesorando y participando en cuestiones de Adaptaciones curriculares, intervención psicopedagógica especializada, refuerzos o apoyos necesarios, criterios de evaluación y promoción de alumnos, etc.</li> <li>• Colaborar en la detección de necesidades educativas especiales, dificultades de enseñanza-aprendizaje, etc., atendiendo a las demandas de evaluación psicopedagógica individual de los alumnos.</li> <li>• Elaborar, adaptar y distribuir/ divulgar materiales e instrumentos de apoyo.</li> </ul>
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Específico Discapacidades motoras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación y Apoyo especializado, bajo un planteamiento de complementariedad y subsidiariedad de sus acciones.</li> <li>• Interviene en la evaluación de aquellos casos que presentan mayor complejidad, por las grandes dificultades manipulativas o en comunicación.</li> <li>• Realiza el seguimiento de los alumnos con mayor afectación.</li> <li>• Asesora en el establecimiento de adaptaciones curriculares.</li> <li>• Orienta, elabora y adapta la incorporación de ayudas técnicas y de su uso en el aula, realizando un posterior seguimiento.</li> <li>• Colabora en la planificación y organización de recursos personales y materiales.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Aparicio (2003), Suárez (2003) y Martínez (2005) y Flores et al. (2015).

### 2.2.6. Adaptaciones curriculares para el alumnado con discapacidad motora

Según la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, una adaptación curricular o adecuación curricular es un tipo de estrategia educativa generalmente dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales, que consiste en la adecuación en el currículum de un determinado nivel educativo con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean más accesibles a un alumno o un determinado tipo de personas o bien eliminar aquellos elementos del currículum que les sea imposible alcanzar por su discapacidad. Se trata de tener en cuenta las limitaciones del alumno a la hora de planificar la metodología, los contenidos y, sobre todo, la evaluación. Hablaremos tanto de las adaptaciones en las programaciones didácticas que se aplican en los currículos escolares, como aquellas que

permiten al alumnado acceder al currículum. La Fundación Cadah (2012) define las adaptaciones curriculares como una serie de estrategias educativas que tienen como finalidad la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas de apoyo específico. Estas adaptaciones se pueden llevar a cabo en cualquier centro y en cualquier nivel y tienden a ser una respuesta de atención a la diversidad individual, ya sea por historial personal, educativo, motivación e intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, etc. Para Martínez (2009), las adaptaciones curriculares son una serie de medidas y estrategias que facilitan de algún modo el proceso educativo de algunos estudiantes. En definitiva, las adaptaciones curriculares son una adecuación de los elementos del currículum a las necesidades específicas de un alumno en concreto (Torres y Fernández- Batanero, 2015).

Las medidas específicas de atención a la diversidad: “Son todas aquellas medidas y actuaciones dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con NEAE, que no haya obtenido una respuesta eficaz a través de las medidas generales. Se consideran medidas específicas de atención a la diversidad las diferentes propuestas y modificaciones en los elementos organizativos y curriculares de tratamiento personalizado para que el alumnado con NEAE pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades.” (Junta de Andalucía, 2015. Pp. 61). Entre estas medidas destacan las medidas específicas de carácter educativo destacan:

- Adaptaciones de Acceso (AAC): van destinadas al alumnado con NEE y suponen una adaptación de los recursos específicos que garanticen que todo el alumnado pueda acceder en unas condiciones óptimas al currículum (Brognna, 2014).
- Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS): se realizan para aquel alumnado con dificultades graves de aprendizaje o acceso (discapacidad o trastornos graves de conducta, situación social desfavorecida o por haberse incorporado tardíamente al Sistema Educativo). Se realizan individuales o grupales, según el caso. Las elabora el Equipo Docente, en coordinación con el tutor y recibiendo asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa, y se ocupan de la metodología, la organización de contenidos, criterios de evaluación y la organización del tiempo y el espacio (Márquez, 2014).
- Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS): consisten en modificar y/o eliminar aspectos básicos del currículum tales como los objetivos y contenidos, además de adaptar, si es necesario, los criterios de evaluación y las actividades. Esta medida se aplicará cuando impartamos clases a un alumno cuyo nivel curricular sea superior o



inferior a dos cursos con respecto al curso en el que está escolarizado. Se llevarán a cabo con el alumnado con NEE, con el objetivo de desarrollar lo máximamente posible las competencias básicas. Requiere de una evaluación psicopedagógica previa realizada por el Equipo de Orientación Educativa en colaboración con el profesorado que atiende al alumnado. La realiza el profesorado que imparte la materia en la que el nivel curricular del alumno se encuentra por encima o por debajo significativamente del nivel de escolarización, en cooperación con los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (Junta de Andalucía, 2008)

- Programas Específicos (PE): son el conjunto de actuaciones que se planifican con el objetivo de favorecer el desarrollo mediante la estimulación de procesos implicados en el aprendizaje (percepción, atención, memoria, inteligencia, metacognición, estimulación y/o reeducación del lenguaje y la comunicación, conciencia fonológica, autonomía personal y habilidades adaptativas, habilidades sociales, gestión de las emociones, autocontrol, autoconcepto y autoestima, etc.) que faciliten la adquisición de las distintas competencias clave (Junta de Andalucía, 2015).
- Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades (ACAI): Son adaptaciones curriculares que tienen la finalidad de enriquecer y ampliar los conocimientos y habilidades del alumnado, a través de profundizaciones del curriculum en alguna de las áreas, inclusión de objetivos y contenidos de niveles superiores a su edad, etc. (Junta de Andalucía, 2015).
- Flexibilización: al igual que la anterior, va dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales y supone una flexibilización del periodo de escolarización, anticipando la escolaridad o reduciendo la duración de la misma (Junta de Andalucía, 2015).
- Permanencia Extraordinaria (solo el alumnado con nee): el alumno o alumna podrá permanecer más cursos académicos en el centro que el resto de compañeros que no estén diagnosticados con ninguna de las necesidades educativas especiales (Junta de Andalucía, 2015).

La escolarización del alumnado que sigue programas de adaptación curricular se registrará por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza. La Consejería competente en materia de educación, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerá los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del

currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precise, al que se refiere el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias claves; la evaluación y la promoción tomarán como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en el mismo ciclo, prevista en Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía la escolarización de este alumnado en la etapa de educación primaria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca su integración socioeducativa.

La aplicación de la adaptación curricular es responsabilidad del docente del área, en colaboración con el profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, y asesorado por el Departamento de Orientación. La evaluación de las materias es responsabilidad del profesorado que las imparte con el profesorado de apoyo (Canalejo y Sebastián, 2012)

Según Suárez (2003), los ajustes que necesita el alumno con discapacidad motora no pueden ser nunca definitivos, y deben estar estrechamente relacionados con el tipo de respuesta educativa que sea capaz de ofrecer el centro educativo. En el caso del alumnado con discapacidad motora, se realizarían los siguientes tipos de adaptaciones (Suárez, 2003 y Penagos, 2013):

- Adaptaciones en los elementos de acceso al currículo.
- Adaptaciones en los elementos básicos del currículo: Dichas adaptaciones se pueden realizar en los objetivos, contenidos, metodología, actividades de enseñanza-aprendizaje, y evaluación. En el caso del niño con discapacidad motórica debemos conocer las dificultades que presenta debidas a su hándicap y relacionadas con su nivel actual de competencia en movilidad, comunicación, motivación, socialización y necesidades de adaptación en las áreas curriculares.

Fernández (2005) señala cuáles son los criterios para realizar adaptaciones curriculares para personas con discapacidad motora, detallando además lo que antes hemos señalado:

1. Partir de una valoración amplia de los alumnos: la evaluación psicopedagógica del alumno; característica e historia personal. Pare ello:
  - Se tendrá en cuenta el tipo y grado de déficit.
  - La modalidad comunicativa que presenta así como su competencia en la

interacción. Si posee lenguaje oral, la forma de expresión, dificultades articulatorias. El nivel de comprensión tanto a nivel de vocabulario y órdenes como a situaciones y contextos.

- La movilidad que posee (desplazamiento, postura, manipulación) y la funcionalidad de sus movimientos.
  - El grado de autonomía y la funcionalidad de las actividades de la vida diaria, la seguridad en sus relaciones con el entorno, control de esfínteres, etc.
  - Atender al desarrollo general del alumno y al momento evolutivo en el que se encuentre en las distintas áreas: motora, cognitiva, socio-afectiva y de comunicación.
  - Considerar el estilo personal de aprendizaje, el tipo de ayudas que necesita, con el agrupamiento que mejor se desenvuelve, al tipo de refuerzos que es más receptivo, etc.
  - Tener en cuenta el Nivel de competencia curricular, saber lo que el niño tiene adquirido o lo que le falta por adquirir respecto a su grupo clase. Detectar lagunas de conocimientos previos, etc.
2. Partir de una valoración amplia del contexto social, familiar y educativo en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### Contexto Escolar:

- Hay que evaluar las condiciones actuales del centro y sus posibilidades reales de respuesta efectiva para poder abordar las posibles modificaciones o cambios que faciliten la respuesta más adecuada. Dichos cambios pueden ser desde medidas globales de atención a la diversidad tomadas en el PEC, y el PCC, hasta medidas organizativas de aula, programaciones, o forma de llevar la clase el tutor.
- Revisión a nivel de barreras arquitectónicas, accesos, ubicación de aulas y servicios.
- A nivel de mobiliario y distribución en las aulas de los mismos, considerando amplitud de pasillo, altura de los armarios, etc.
- Revisión de la organización de los servicios de apoyo teniendo en cuenta los tiempos y horarios.
- Posibilidades de adecuación de materiales didácticos.

#### Contexto Familiar:

- Considerar los aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo del niño y su relación con la escuela: sobreprotección, aceptación, expectativas, seguimiento y estimulación,...
- Conocer el grado y calidad de la interacción familiar y su posible repercusión en el carácter o personalidad del niño: tenerlos en cuenta, valorar sus logros, consultas, solicitar su opinión, anticiparle las acciones que se van a hacer sobre ellos. etc.
- Tener en cuenta el rol familiar en el tema de la comunicación: En la medida en que adaptan el lenguaje de forma natural, los tiempos de espera, los reforzadores. El grado de comprensión de sus emisiones o intentos comunicativos, etc.
- Tener en cuenta las opciones que oferta la familia para el ocio y tiempo libre.
- Conocer la postura familiar ante el tema de fomentar la autonomía y las estrategias que se adoptan en casa para la alimentación, vestido, higiene personal, etc.
- Averiguar el tratamiento dispensado al aprendizaje de habilidades sociales básicas y avanzadas

#### Contexto social:

- El desconocimiento y la poca sensibilización pueden provocar conductas insolidarias concretándose en actitudes de rechazo y de evitación. Por un lado, el desconocimiento puede actitudes de rechazo o estigmatización. Por otro lado puede dar lugar a conductas de evitación. Los mismos comentarios de las familias, vecinos y del entorno social inmediato pueden influir negativamente en la actitud del resto del alumnado (Ríos, 2009).
3. Efectuar siempre adaptaciones lo menos significativas posible: se debe tender a que las adaptaciones aparten lo menos posible a los alumnos con discapacidad motora de los planteamientos comunes, esto implica ir de las menos significativas a las más significativas:

- Adaptaciones de acceso: materiales, espacios, comunicación, etc.
  - Adaptaciones básicas: Evaluación, metodología, contenidos, objetivos.
4. Partir siempre del Currículo Ordinario.
  5. Al comenzar a adaptar atender siempre a los principios de realidad y éxito: empezar siempre por lo más sencillo, de los conocimientos ya adquiridos y de lo que el niño sea capaz de realizar con éxito; esto mantendrá en el niño la motivación por la tarea y el interés.
  6. Reflejar las decisiones por escrito.

Barrena (2010) concreta, además, cómo se realizan las adaptaciones curriculares en el área de Educación Física. Señala que el profesorado debe tener en cuenta cuatro objetivos básicos:

- Conocer el desarrollo y aprendizaje motor de los alumnos, y comprender mejor toda la diversidad, adaptando las actividades en función de sus necesidades individuales de aprendizaje, ya que los ritmos de aprendizaje son distintos de un alumno a otro.
- Buscar un equilibrio en las adaptaciones realizadas y que estas no disten mucho del currículo ordinario. Además de buscar un equilibrio entre la exigencia requerida a los alumnos y el sobreproteccionismo.
- Fomentar que el alumnos conozca su propio cuerpo y sus limitaciones, aumentando su autoconcepto y autoestima, sin olvidar que uno de los grandes objetivos de cualquier docente es el de aumentar la autonomía de los alumnos, para ello el camino a seguir debe de ser a través de actividades cooperativas, donde prime la seguridad y la movilidad del alumno.

Las adaptaciones de acceso al currículo son quizás la primera y principal medida para facilitar unas condiciones de escolarización lo más normalizada posible. Un buen ajuste entre las necesidades del alumnado y la adecuación del contexto escolar puede llevar a normalizar la respuesta educativa. Estas ayudas están dirigidas a conseguir un mayor nivel de autonomía en el alumnado. En la siguiente tabla (ver tabla 11) mostramos los tipos de medidas que se utilizan para facilitar el acceso al currículo del alumnado con discapacidad motora, según sus necesidades, y utilizando ejemplos que nos han facilitado los autores.

Tabla 11: Acceso al currículo

Medidas	Ejemplos
Eliminación de barreras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supresión de los escalones de entradas y accesos, instalando pequeñas rampas de pendiente suave, que favorezcan que los alumnos y alumnas puedan acceder y circular autónomamente.</li> <li>• Colocación de pasamanos y barandillas en las rampas o en determinados espacios donde sean necesarias (pasillos, aulas...).</li> <li>• Ampliación de la anchura de las puertas si son menores de 80 cm.</li> <li>• Ubicación en la planta baja de aulas de fácil acceso, e instalación de alguna ayuda técnica o ascensor para subir a las plantas superiores.</li> <li>• Adaptación de un aseo (asideros, adaptación del inodoro, lavabo sin pedestal, grifo monomando, camilla para cambios y sondajes....).</li> </ul>
Habilitación del espacio educativo y recursos materiales necesarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de pupitres y espacios de paso dentro de las aulas para facilitar el desplazamiento.</li> <li>• Mobiliario adaptado y asientos adecuados para la prevención de problemas osteoarticulares, de llagas de presión, etc.</li> <li>• Ayudas técnicas para cambios posturales (cuñas, estabilizadores, colchonetas, etc.).</li> <li>• Reptadores, andadores, triciclos y bicicletas adaptadas para desplazamientos por el centro, recreos o actividades de educación física.</li> </ul>
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juguetes adaptados con pulsadores.</li> <li>• Adaptaciones para la manipulación (pulseras lastradas, férulas, punzones, etc.).</li> <li>• Juegos de mesa fijados con velcro, pivotes...</li> <li>• Materiales didácticos de tamaño adecuado a la prensión, magnéticos, plastificados, fijados con velcro, ventosas o elásticos.</li> <li>• Atriles para la verticalización de los materiales.</li> <li>• Señalizadores, punteros o licornios.</li> <li>• -Lápices y rotuladores gruesos o con adaptaciones.</li> <li>• Sistemas de imprentilla para letras y dibujos..</li> <li>• Materiales complementarios para tareas escolares adecuadas y adaptadas (gomas, sacapuntas, grapadora, tijeras, etc.).</li> <li>• Pasapáginas.</li> </ul>
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de libros en manipulación, tamaño de letras, contraste de colores, etc.</li> <li>• Ordenador personal y las adaptaciones de acceso en caso necesario.</li> <li>• Programas de ordenador por barrido y emuladores de teclado en pantalla.</li> <li>• Soporte informático para acceder a las tareas escolares y los libros de texto.</li> <li>• Material individualizado para la comunicación aumentativa: objetos, fotos, signos y símbolos pictográficos o ideográficos tales como el S.P.C. y el BLISS.</li> <li>• Comunicadores con y sin voz cuando no sea posible el habla.</li> <li>• Cubiertos adaptados, vasos especiales, aros para platos, plástico antideslizante, etc.</li> <li>• Colocación de pivotes o agujeros a los distintos elementos de los materiales, como por ejemplo en los puzzles, etc.</li> <li>• Aumentar el grosor de las piezas para facilitar el cogerlas, pegándoles en su base trozos de corcho o cualquier otro material.</li> <li>• Adaptación de útiles de escritura, generalmente acoplando tubos de goma o espuma a lápices, bolígrafos,...</li> <li>• Tijeras adaptadas.</li> <li>• Incorporar anillas y agujeros a las hojas de los cuentos y de los libros para facilitar pasar las hojas.</li> <li>• Colocar bases antideslizantes de goma a los materiales para evitar su salida de la mesa accidentalmente.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Aparicio (2003), Beltrán (2008), Muñoz (2009), Muñoz (2009), Tarraga (2012), Brogna (2014) y Moriña y Perera (2015).

En definitiva, si nos basamos en la Plataforma de Ciudadana para una Escuela Inclusiva

(2006), podemos afirmar que las buenas prácticas inclusivas son aquellas que incluyen a todo el alumnado, fomentan una cultura de inclusión educativa, se fomenta el trabajo cooperativo entre los miembros de la comunidad educativa, se utilizan multitud de recursos y estrategias diferentes, son flexibles en la organización, tienen programación específica, etc.

## A modo de resumen

Este capítulo muestra aspectos relacionados con el ámbito de la discapacidad a nivel teórico. Se comienza definiendo dicho término a modo general, para ir explicando todos los tipos de discapacidad e ir progresando hasta llegar a la discapacidad objeto de estudio en la investigación la discapacidad física o motora.

Una vez llegados al término objeto de estudio en la investigación “la discapacidad física” se define tomando como referencia varios autores y se expone una clasificación de las diferentes discapacidades y enfermedades que engloba el concepto discapacidad motora y se toma como referencia la clasificación que se expone en las nuevas instrucciones de 22 de junio de 2015 de la Junta de Andalucía.

A continuación se define más detenidamente cada discapacidad y lo que se engloba dentro de ella para continuar con una breve explicación sobre la inclusión social que tienen las personas con discapacidad física y de como la educación física propicia una mejora de la inclusión en todos sus ámbitos, planteando las barreras que tienen estas personas para afrontar su vida diaria. Para mejorar dicha inclusión, se presentan los materiales, servicios, instalaciones y demás recursos adaptados que mejoran la calidad de vida de toda persona con algún tipo de limitación a nivel físico y se centra más la atención en cómo es la vida a nivel educativo.

Seguidamente, se plantea el cómo realizar un diagnóstico y una intervención con este alumnado, planteando algunas actuaciones desde el ámbito educativo que mejoren su calidad de vida y definiendo algunas pautas para la identificación de necesidades en el alumnado desde el área de educación física. Para concluir con el apartado, se identifican, plantean y diseñan las diferentes adaptaciones que se pueden realizar en el ámbito educativo a nivel curricular y las adaptaciones a realizar en otros ámbitos (social y familiar) y que de alguna manera repercuten en la evolución educativa el alumnado.





## Capítulo 3

# LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

3.1. Aspectos generales de la Educación Física

3.2. Educación física adaptada

3.3. El tratamiento de la diversidad en las clases de Educación Física: diagnóstico e intervención

Una de las áreas más tradicionales que nos encontramos en los currículos escolares en España es la Educación Física. Autores como Jovellanos y Juan de Marina realizaron propuestas a principios del siglo XIX para incluir el área de Educación Física dentro de los planes de estudio escolares, denominada como “gimnástica”. Desde entonces, se han ido elaborando nuevos planes de estudios y aumentando los contenidos trabajados, incluyendo cada vez más referencias hacia la salud, la higiene y el trabajo en equipo, entre otros contenidos (Martínez, 1983; Fernández, 1991; Pérez, 1993 y Herrador, Huertas y Lara, 2009). En este capítulo vamos a realizar un análisis tanto científico como legislativo del tratamiento del área de Educación Física en nuestro país y su relevancia como elemento para la inclusión en el aula del alumnado con discapacidad.

### 3.1. Aspectos generales de la Educación Física

En este apartado se muestra información sobre la asignatura de Educación Física en la etapa de Educación Primaria y el currículo de la misma, donde se explican elementos curriculares como los contenidos, objetivos, competencias claves y orientaciones metodológicas. Una vez analizado y revisada esta información, se exponen datos epistemológicos sobre la educación física adaptada, el deporte adaptado y cómo realizar adaptaciones en el área de educación física para el alumnado con discapacidad motora.

### **3.1.1. Concepto y definición del área de “Educación Física”**

Para redactar este apartado, vamos a definir las características clave de esta área partiendo de análisis realizados por algunos autores de la literatura científica como de lo reflejado en la reciente legislación autonómica, centrándonos sobre todo en la etapa de Educación Primaria.

#### **3.1.1.1. Análisis científico y epistemológico**

Según Corpas, Toro y Zarco (1992), la educación física inciden sobre el individuo concebido en su totalidad, contribuyendo a la formación de su personalidad, ayudándole a realizarse física, intelectual y moralmente. Permite desarrollar la esfera fisiológica, psíquica, moral y social, mejorando el potencial temporal y reforzando y educando el carácter, contribuyendo durante las edades de desarrollo a la formación de una mejor personalidad de las personas. El área de Educación Física debe dotar al alumnado conocimientos, hábitos y destrezas puedan ayudarle a mejorar su calidad de vida. Debe satisfacer las necesidades de movimiento de las personas desarrollando simultáneamente sus capacidades físicas y motrices, instruir a las personas sobre el funcionamiento del propio cuerpo y sobre los efectos del ejercicio físico sobre él, analizando las relaciones entre salud y actividad motriz.

Siguiendo a los mismos autores, la educación física deberá promover la salud, la adaptación del niño a su propio cuerpo en los cambios que a lo largo del proceso de crecimiento y desarrollo se producen, mediante el desarrollo de la conciencia corporal y las estrategias pedagógicas adecuadas para conseguir una “autoimagen corporal” positiva y autónoma, base del equilibrio psicofísico y de seguridad y confianza en uno mismo. Deberá crear hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de los ejercicios, en el tiempo libre. Promoverá las conductas de autocontrol como factor de disciplina y conocimiento de uno mismo, conductas de expresión, comunicación no verbal, e integración a través del propio cuerpo y sus movimientos. Finalmente, la educación física cumple una función de socialización a través de la práctica de juegos y deportes colectivos así como el aprendizaje de la convivencia y de la supervivencia a través de las actividades en la naturaleza: marchas, acampadas, etc., facilitando además la integración social de los niños y adolescentes.

Contrastando estas aportaciones con un punto de vista más actual, Gómez, Jiménez, Ramírez y Rojas (2009), destacan que la educación física debe educar a las personas en la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario es un

aspecto significativo de la conducta humana. La Educación física se ocupa de sistematizar dichas conductas motrices en orden a conseguir objetivos educativos. El movimiento, la conducta motriz, se considera una manifestación de la personalidad del individuo. La Educación Física es la única ciencia que se interesa directamente por el movimiento del cuerpo. Es la disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo armónico del individuo mediante la práctica sistemática de la actividad física, utilizando como medio principal el movimiento. Tiene a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales, armónicamente en el individuo, estimulando sus habilidades motrices y perceptivas con el fin de mantener en buen funcionamiento órganos y sistemas, que darán resultado, la conservación de la salud y el mejoramiento del vigor físico.

Para terminar este breve análisis epistemológico, González y Lleixà (2010) explica que la educación física, en las últimas décadas, ha vivido grandes cambios en relación con la manera en que se programa y se imparte la docencia. Cada vez se centran más en organizar la docencia de la Educación Física en la comunicación y en la contextualización de las acciones, para así integrar una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar. La Educación Física constituye una disciplina vivencial, puesto que el cuerpo y el movimiento son los ejes básicos en los que se centra su acción educativa. Se trata, por un lado, de mejorar el comportamiento motor del alumnado y con ello la consolidación de hábitos saludables, y, por otro, de la educación a través del cuerpo y el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación, necesarias para la vida en sociedad. Conseguir que esto sea realidad dependerá de la programación que se realice, de las estrategias metodológicas que se apliquen, del clima de clase que se consiga, de la utilización de los recursos materiales y tecnológicos, y de la forma en que se integre la evaluación en el proceso de aprendizaje.

### **3.1.1.2. Aproximación al concepto de Educación Física desde la normativa**

A continuación, se muestra un pequeño recorrido a través de la historia de las diferentes legislaciones educativas españolas y sus aportaciones al ámbito de la Educación Física. Todo comenzó con la Ley General de Educación (LGE, 1970), y con posterioridad surgieron los programas renovados (1981), los cuales tuvieron algunas aportaciones a dicho área (Ortiz y Torres, 2009), pero no es hasta el año 1990, con la llegada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), cuando se empieza a tener en cuenta dicha área y se reconoce la Educación Física como una especialidad dentro de la Educación Primaria. Autores como López y Salgado (2002) están de acuerdo en que la LOGSE fue el punto de inflexión a través del cual la educación física se empezó a tener en cuenta como un elemento más en el sistema educativo

español. Después de esta normativa, surgieron otras más con sus correspondientes decretos y órdenes que modificaban aspectos específicos de los elementos curriculares del área, entre las que destacan la Ley de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). En la actualidad estamos comandados por una nueva legislación que tuvo su aparición en el año 2013 denominada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad del Sistema Educativo (LOMCE, 2013). Esta normativa ha insertado la asignatura de educación física dentro de las asignaturas específicas en todas las etapas educativas a través de su Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Este mayor énfasis en las áreas instrumentales en detrimento de aquellas que aportan una formación más humanística, artística o motriz puede ser entendido, tal y como destacan Bernal y Vázquez (2013) como un signo de búsqueda de una clara rentabilidad del sistema educativo, la empleabilidad y la competitividad sobre la que se sustenta la LOMCE frente al propio desarrollo de la personalidad del alumnado.

Adentrándonos más en el Real Decreto 126/2014, nos encontramos con la Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, donde se especifica que el área de Educación Física tiene como finalidad principal el desarrollo de la competencia motriz orientada a la puesta en práctica de procesos, conocimientos y actitudes motrices para realizar actividades y ejercicios físicos, representaciones, escenificaciones, juegos y deportes. La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que alumnos y alumnas se sientan bien con su cuerpo, que adquieran una comprensión significativa del mismo y de sus posibilidades, a fin de conocer y dominar actuaciones diversas que les permitan su desenvolvimiento de forma normalizada en el medio, mejorar sus condiciones de vida, disfrutar del ocio y establecer ricas y fluidas interrelaciones con los otros. De igual manera, se debe resaltar la importancia educativa del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; así como la importancia de la aceptación del propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente.

En la sociedad actual, que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física, pero sobre todo su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico (Alcatraz y Alcaraz, 2015). Esta situación de constante aprendizaje debe estar presente durante toda la vida como una actitud ante los retos físicos o de otra índole que se le presente a nuestro alumnado. Para ello, hemos de buscar el desarrollo de procesos reflexivos que nos inviten a percibir, analizar, decidir y finalmente evaluar los patrones puestos en acción; todo ello, teniendo en cuenta el entorno, el momento, las personas, y el desarrollo real y potencial de la competencia motriz.

Proporcionar un estilo de vida saludable es un elemento esencial del área de Educación Física. Es cierto que son muchos los beneficios que genera la sociedad del conocimiento, pero también ha sido pródiga en costumbres poco saludables desde la infancia, donde el sedentarismo y la obesidad pueden llegar a convertirse en problemas graves para la salud (Méndez et. Al. 2015). Desde esta perspectiva, la Educación Física ha de tratar de mantener el equilibrio entre actividad y reposo haciendo que la máxima *“mens sana in corpore sano”* siga teniendo validez. Por ello, este área se debe centrar en plantear propuestas para el desarrollo de planos competenciales relacionados con la salud, y que tendrían como finalidad tanto la adquisición de hábitos saludables en virtud a una práctica regular de actividades físicas como una actitud crítica ante aquellas prácticas sociales ya asentadas o emergentes que resulten perjudiciales. Se trata de que todas las alumnas y alumnos adquieran hábitos saludables que posibiliten sentirse satisfechos con su propia identidad corporal (Vaquero et al. 2013), la cual será vehículo de expresión y comunicación consigo mismo y con los demás.

El Consejo de Europa, a través de “La Carta Europea del Deporte”<sup>3</sup>, adoptó la resolución relativa a los principios que deben imperar las políticas y la planificación deportiva. Entre las directrices que se establecen cabe destacar la importancia de velar porque todos los escolares disfruten de programas de práctica de deportes, de actividades recreativas y de Educación Física. Fomentar el deporte escolar como práctica deportiva que se programa y desarrolla desde el centro educativo requiere el fomento de esa práctica desde un enfoque lúdico-recreativo donde predomina el desarrollo de valores educativos como la cooperación-colaboración, la coeducación, solidaridad, la igualdad de oportunidades. A partir del diseño, desarrollo y evaluación de juegos y actividades de carácter cooperativo y de cooperación-oposición, aumentaremos la participación del alumnado en condiciones de igualdad de sexo, reduciendo la competitividad y aumentando el grado de autonomía del alumnado, así como la creatividad en los juegos y actividades que se desarrollan.

La Educación Física permite al alumnado indagar en sus cualidades y destrezas motrices a la vez que la lleva a la práctica en situaciones de enseñanza-aprendizaje variadas en las que la experiencia individual y colectiva permite adaptar las respuestas a los diferentes contextos; de esta forma, atiende a las dimensiones de la personalidad: sensorial, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, de la salud, moral, social y creativa. Deja de lado el ser un área meramente de carácter

---

<sup>3</sup> La Carta Europea del Deporte expone que toda persona tiene derecho a realizar actividad físico-deportiva a lo largo de toda su vida, sin excepciones de ningún tipo, velando así por la inclusión en todos los ámbitos del ciudadano a través de la práctica deportiva. Disponible en <https://www.uco.es/deportes/media/documentacion/Carta%20Europea%20del%20Deporte%20para%20todos.pdf>

motriz para ser un verdadero motor de formación integral y permanente (Gutiérrez y Castillo, 2014), ya que a partir de propuestas de tareas competenciales dinámicas y variadas serviría para instrumentalizar en otras áreas actitudes que ayuden a afrontar los retos que en ellas se extraigan sobrepasando su plano motriz inicial. La actividad física tiene, por tanto, un valor educativo muy importante (Monjas et al., 2015), tanto por las posibilidades de exploración que propicia como por las relaciones lógicas que el sujeto establece en las interacciones con los objetos, el medio, los otros y consigo mismo. Así, por ejemplo, el alumno construye sus primeras nociones topológicas, temporales, espaciales o de resolución de problemas en actividades que emprende con otros en diferentes situaciones motrices.

### 3.1.2. Contenidos del área de Educación Física

A la hora de analizar los contenidos como elemento curricular dentro del área de Educación Física, nos encontramos con la predisposición hacia el trabajo de contenidos más deportivos por parte del sexo masculino y contenidos más dirigidos a temas de salud por parte del sexo femenino (Moreno y Vera, 2008). De entre los contenidos que se trabajan con menor frecuencia son los contenidos relacionados con la expresión corporal (Archilla y Pérez, 2009). Por eso, este mismo autor explicó que la mayor parte de los docentes de Educación Física abordan los contenidos que expone el currículo oficial y que, entre ellos, los que se impartirán con mayor frecuencia estarán influenciados por algunas variables del tipo sexo, experiencia docente, formación inicial y permanente.

Tomando como referencia la nueva normativa vigente dentro del área de Educación Física en la Comunidad Autónoma de Andalucía, las destrezas, habilidades y capacidades del área de Educación física se organizan en torno a 4 bloques de contenidos (Decreto 97/2015 de Andalucía):

- El bloque 1, “*El cuerpo y sus habilidades perceptivo motrices*” desarrolla los contenidos básicos de la etapa que servirán para posteriores aprendizajes más complejos donde seguir desarrollando una amplia competencia motriz; accediendo a prácticas más complejas y motivadoras. Se trabajará la autoestima y el autoconocimiento de forma constructiva y con miras a un desarrollo integral del alumnado.
- El bloque 2, “*La Educación física como favorecedora de salud*”, está centrado en la consolidación de hábitos de actividad saludable, de protocolos de seguridad antes,

durante y después de la actividad física y en un desarrollo de reflexión cada vez más autónoma frente a hábitos perjudiciales. Este bloque tendrá un claro componente transversal.

- El bloque 3, “*La Expresión corporal: Expresión y creación artística motriz*”, expone contenidos referidos al uso del movimiento para comunicarse y expresarse; de la misma forma, que priman la creatividad e imaginación en las propuestas de los propios alumnos como índice de un adecuado desarrollo competencial motriz.
- El bloque 4, “*El juego y deporte escolar*” desarrolla contenidos que ayudarán a plantear situaciones en las que se deben dar unas respuestas motrices, como la realización de diferentes tipos de juegos y deportes entendidos como manifestaciones culturales y sociales de la motricidad humana. El juego además de ser un recurso recurrente dentro del área tiene una dimensión cultural y antropológica.

La lectura de estos contenidos refleja que desde esta área se busca el desarrollo integral del alumnado a través del cuerpo y del movimiento, con la finalidad de hacerle lo más competente posible y aportando todo lo que se pueda para la consecución y alcance del mayor grado de adquisición de las competencias clave, que se exponen a continuación como segundo elemento curricular indispensable en la programación de la Educación Física.

### 3.1.3. Competencias clave

Una competencia es algo que va más allá de los conocimientos y las destrezas. Involucra habilidades para enfrentarse a demandas complejas desde todos los ámbitos de la sociedad y no solo desde el educativo. Por eso, los individuos de una sociedad necesitan de un gran abanico de competencias para poder enfrentarse a todos los desafíos que la sociedad les plantea (Proyecto DESECO, 2006).

De este modo, podemos definir las competencias clave como la aplicación práctica del conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que intervienen de forma integrada para dar respuesta a demandas complejas y transferir los aprendizajes a diferentes contextos o situaciones de aprendizaje (Muñoz, 2014).



Tomando como referencia el artículo 2.2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, así como el artículo 6 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se exponen las competencias claves a trabajar desde todas las áreas de la Educación Primaria en Andalucía:

1. *Comunicación Lingüística*: Intercambios comunicativos. Vocabulario específico. Uso de las normas que rigen los juegos, actividades, deportes...
2. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*: Cálculos, análisis de datos, gráficas y tablas sobre tiempos en pruebas, clasificaciones, ritmo cardíaco, puntuaciones, nociones de orden y espacio, cantidades... Conocimiento de la naturaleza e interacción con ésta.
3. *Competencia digital*: Análisis y presentación de datos extraídos de las actividades físicas, deportivas, competiciones... Uso de herramientas digitales.
4. *Aprender a aprender*: Conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y limitaciones. Metas alcanzables cuya consecución generan autoconfianza. Proyectos comunes que facilitan la adquisición de recursos de cooperación.
5. *Competencias sociales y cívicas*: Relación, integración, respeto, interrelación entre iguales, desarrollo de la cooperación solidaria. Aceptación y elaboración de reglas para el funcionamiento colectivo. Participación y valoración de la diversidad. Actividades físicas competitivas que generan conflictos: negociación, diálogo... Ejercicio físico y deporte como estilo de vida saludable.
6. *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*: Toma de decisiones autónoma en situaciones de autosuperación, perseverancia y actitud positiva. Participación en la organización individual y colectiva de actividades físicas, deportivas y expresivas.
7. *Conciencia y expresiones culturales*: Expresión de ideas o sentimientos de forma creativa, a través de la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. Apreciación y comprensión del hecho cultural y valoración de su diversidad. Reconocimiento y apreciación de manifestaciones culturales específicas y su consideración como patrimonio de los pueblos. Acercamiento al deporte como

espectáculo mediante el análisis y reflexión crítica.

### **3.1.4. Orientaciones metodológicas para enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Educación Física según la legislación andaluza**

Otro de los elementos curriculares a tener en cuenta en la programación dentro del área de Educación Física es todo aquello relacionado con la metodología. Las propuestas didácticas deben conocer y partir del contexto inmediato del alumnado y permitir adaptar a las condiciones personales de cada una de sus posibilidades. En esta área, los alumnos y las alumnas son los protagonistas de su proceso de enseñanza aprendizaje lo que les permite, según Baena et al. (2013) que sean capaces de resolver planteamientos motrices, organizar su propio trabajo y constatar y comprobar en sí mismos la mejora, tanto en sus actitudes como en sus habilidades y destrezas en las actividades, las cuales, a su vez, estimularán la creatividad en el alumnado, huyendo de modelos fijos, estereotipos o repetitivos.

Es un área de acción y reflexión, donde las actividades deben ser valoradas desde el proceso de la actividad motriz en sí misma y nunca desde los resultados (Velázquez et Al. 2013). El aspecto lúdico y deportivo favorece el trabajo en equipo para fomentar el compañerismo y la cooperación, el conocimiento y práctica de juegos populares, tradicionales y alternativos, contribuirán a enriquecer la identidad cultural de los discentes (Casimiro et Al, 2013).

Como línea de acción se procurará que las propuestas integren varios aspectos con el consiguiente enriquecimiento de las experiencias; estos aspectos podrían girar en torno a la colaboración, el juego limpio, la autonomía personal, el autoconocimiento, la superación de dificultades, calidad de vida, vida saludable, hábitos alimenticios y de higiene y resolución de conflictos (Pantoja y Montijano, 2014).

La evaluación debe girar en torno a su planteamiento más formativo basada en los procesos que quedan definidos en los objetivos del área. Se evalúa para enseñar y aprender, trataremos de considerar el esfuerzo y el trabajo realizado frente al resultado, es decir, se convierte en fundamental el respeto a los ritmos de trabajo (Arnaiz et al, 2015). Entendiendo que deben existir distintos niveles de exigencia en las destrezas, se atenderá al proceso y todos los elementos que intervienen con una evaluación continua y flexible que favorezca realizar mejoras, adaptándose a la realidad educativa en la que se inserta el alumnado y haciendo participe de esta a sus protagonistas.

La riqueza del tratamiento del área, los aspectos que intervienen en el desarrollo del individuo, el aspecto lúdico como recurso didáctico y la transversalidad con las demás áreas y competencias, hacen posible el desarrollo de sus objetivos e intereses vayan mas allá de un contexto fijo y formal educativo (LOMCE, 2013). Por tanto, teniendo en cuenta el carácter dinámico y cambiante que se genera en las clases de Educación Física, es lógico que no se den estilos de enseñanza puros (Sicilia y Delgado, 2002). Por este motivo, hay que dominar bien los diferentes estilos de enseñanza e intentar adaptar para cada situación el que más nos convenga teniendo en cuenta la personalidad del profesor, la personalidad y características de los alumnos, los contenidos a enseñar y los objetivos marcados, etc. (Navarrete, 2010). Muska Moston (citado por Delgado, 1996) publicó un libro donde recopiló los diferentes estilos existentes en los siguientes términos: mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad. Estos siguen estando vigentes aunque poco a poco se va ensanchando el campo de algunos y diseñando nuevas alternativas. A través de esta primera clasificación, surgieron otras entre la cual destaca la siguiente y que sirve como referencia para los docentes de educación física en la actualidad (Sicilia y Delgado, 2002) (ver figura 2).

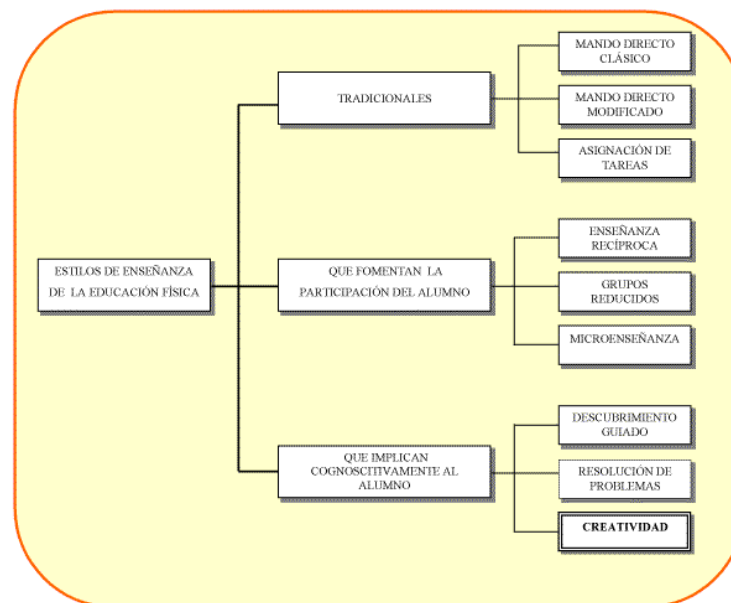


Figura 2: Estilos de enseñanza en Educación Física. Adaptado de Sicilia y Delgado (2002)

### 3.1.5. Materiales y recursos didácticos para trabajar en el área de Educación Física

Para Díaz (1996), los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente. En general, los diferentes recursos y materiales didácticos pueden referirse a todos los elementos que un centro educativo debe poseer, desde el propio edificio a todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual, bibliográfico, etc. En una perspectiva diferente, los recursos, son también aquellas estrategias que el profesor utiliza como facilitadoras de la tarea docente, referidas tanto a los aspectos organizativos de las sesiones como a la manera de transmitir los conocimientos o contenidos. Este autor realizó un análisis detallado sobre la funcionalidad pedagógica que deben tener los recursos y materiales didácticos a la hora de emplearlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para cualquiera de las áreas del currículo (Díaz, 1996):

- **Función motivadora:** Deben tener la característica de captar la atención de los alumnos mediante un poder de atracción caracterizado por las formas, colores, tacto, acciones, sensaciones, etc.
- **Función estructuradora:** Es necesario que se constituyan como medios entre la realidad y los conocimientos, hasta el punto de cumplir funciones de organización de los aprendizajes y de alternativa a la misma realidad.
- **Función estrictamente didáctica:** Es necesario e imprescindible que exista una congruencia entre los recursos materiales que se pueden utilizar y los objetivos y contenidos objeto de enseñanza.
- **Función facilitadora de los aprendizajes:** En educación física, muchos aprendizajes no serían posibles sin la existencia de ciertos recursos y materiales, constituyendo, algunos de ellos, un elemento imprescindible y facilitador de los aprendizajes. Por ejemplo, no se puede enseñar a jugar a bádminton si no se dispone de una raqueta y del material adecuado. De aquí podemos deducir que existe toda una serie de materiales imprescindibles para que se produzcan ciertos aprendizajes y otros, que son facilitadores de ciertos aprendizajes pero no imprescindibles. A la hora de seleccionar materiales curriculares para que cumplan con una función facilitadora de los aprendizajes no podemos perder de vista que por sí solos no son elementos educativos. Estos adquieren pleno significado educativo cuando se combinan con estrategias metodológicas y están integrados en todas las fases de un proyecto

educativo y curricular (diseño, interacción y evaluación). El proyecto educativo del centro proporciona la filosofía, los principios pedagógicos y los enseñanza-aprendizaje procedimientos que aparecen en niveles precedentes para conectarlos con la acción docente y los materiales curriculares. Los materiales contribuyen a concretar y orientar la acción docente en la transmisión de los conocimientos o aprendizajes teniendo en cuenta que su elección depende de los requerimientos particulares del proyecto, de las reglas institucionales, y de las particularidades del grupo de clase que determinan las prácticas pedagógicas en los centros escolares. Asimismo, resultaría recomendable preguntarse qué merece la pena enseñar y por qué, y cómo presentamos la cultura y el contenido seleccionado. Respecto a esta última cuestión deberíamos reflexionar sobre el carácter reproductor/emancipador y conformista/problemático de los materiales. No podemos olvidar que el material curricular comunica de forma codificada la cultura seleccionada en el currículum de la educación física y le da una forma pedagógica.

- Función de soporte al profesor: referida a la necesidad que el profesor tiene de utilizar recursos que le faciliten la tarea docente en aquellos aspectos de programación, enseñanza, evaluación, registro de datos, control, etc.

Según Tabernero y Márquez (2003), las finalidades u objetivos de los recursos materiales y didácticos para el área de Educación Física son los siguientes:

- Aumentan la motivación hacia el aprendizaje.
- Sirven de apoyo para la realización de diferentes actividades, transmitiéndole seguridad y confianza al alumnado a la hora de realizar dichas actividades.
- Proporciona información al alumnado sobre ellos mismos a través de las sensaciones producidas por su contacto y a través del propio cuerpo. Descubrimos y potenciamos nuestras posibilidades rítmicas, expresivas, de movimiento, organización espacial y temporal del contexto, etc.
- Potencian conductas socio-motrices, gracias a la participación del alumnado en actividades compartidas.
- Ayudan a desarrollar la responsabilidad mediante el buen uso y cuidado de los materiales.
- Ayudan o proporcionan la transformación de espacios y del propio cuerpo. La presencia de un objeto puede modificar el aspecto y las posibilidades espacial, por ejemplo, bancos suecos que delimiten zonas de juego, o utilizamos zancos para

caminar y alcanzar objetos situados a grandes alturas.

Molina, Devís y Peiró (2008) realizaron un significativo análisis y una clasificación de los materiales más relevantes para el área de Educación Física y su uso. En el sistema educativo español, los materiales curriculares se han convertido en mediadores clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos han destacado los libros de texto y otros materiales escritos por ser los más comunes y extendidos en muchos sistemas educativos. Los utilizados tradicionalmente en la educación física escolar han sido los materiales de carácter físico-deportivo, tales como pelotas, colchonetas y otro material deportivo, ligados directamente al desarrollo de sus actividades prácticas. La reforma de 1990 impulsó la elaboración de materiales curriculares impresos, especialmente las unidades didácticas para el profesorado y los libros de texto para el alumnado, mientras que por efecto del desarrollo económico y social general se ha introducido también el material audiovisual e informático. La producción a gran escala de libros de texto y unidades didácticas para la educación física parece ser el resultado de la interacción de factores internos y externos a la asignatura. Entre los factores internos destaca la normalización curricular alcanzada por la educación física en su historia reciente. Recordemos que la asignatura dependía de los aparatos ideológicos del Franquismo hasta que durante la transición democrática pasó a estar bajo la tutela del Ministerio de Educación como el resto de asignaturas escolares. Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la educación física acabó por compartir el mismo marco curricular que el resto de la escuela e idénticas exigencias profesionales que el resto de materias escolares. Consecuentemente, el profesorado de esta materia ha adoptado el mismo lenguaje y formas similares o equivalentes de justificar, diseñar, desarrollar y evaluar el currículum que el profesorado del resto de materias escolares. Por otra parte, entre los factores externos figuran los intereses económicos de las editoriales que han visto en la educación física un nuevo mercado todavía por explotar.

Los autores Molina, Devís y Peiró (2008) llaman materiales didácticos a las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Unos tienen un carácter globalizador, articulante y orientativo de todo el proceso (materiales curriculares, libros de texto, por ejemplo) y otros son elementos vicarios, de carácter auxiliar (ordenadores, material de laboratorio, retroproyectores, diapositivas, etc.). Según ellos, los materiales curriculares en un sentido amplio:

- Es cualquier instrumento u objeto que se usa en el contexto escolar;
- se utiliza con la intención de comunicar contenidos o de favorecer u orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje;

- su uso se establece dentro de alguna práctica relacionada con el diseño, desarrollo, evaluación o justificación del currículum; y
- representa una conexión tangible con una determinada teoría curricular.

Otra peculiaridad de la caracterización realizada es la importancia que tiene el uso a la hora de definir un material como curricular. Si bien algunos materiales nacen como curriculares, por ejemplo los libros de texto, otros surgen para usos ajenos al sistema educativo, por ejemplo los periódicos deportivos. Sin embargo, estos últimos pueden convertirse, a través del uso escolar, en materiales curriculares.

Taberero y Márquez (2003) realizaron una interesante clasificación de los materiales y recursos a emplear en las clases de Educación Física que aún hoy sigue vigente, tal y como Huertas y Pantoja (2013) asumen. Esta se estructura del siguiente modo:

- Instalaciones deportivas: Entre las instalaciones deportivas se destacan las salas o espacios cubiertos, pistas polideportivas, zonas de juegos o de recreo, vestuarios, almacén deportivo, zona de bosques o espacios naturales cercanos al centro, etc.
- Material deportivo: material no convencional (todo aquel que no ha sido utilizado tradicionalmente para educación física), material convencional (específico de educación física) y material convencional usado de forma no convencional. El primero hace referencia al material construido por el propio alumnado y por el profesorado (maracas, zancos, botellas lastradas, etc.), material tomado de la vida diaria (toallas, sacos, pañuelos, etc.), material de desecho (plásticos, cartones, botes, botellas de refrescos, etc.), material comercializado (disco volador, indiacas, palas de floorball, diábolos, boomerangs, etc.) y materiales facilitadores de enseñanzas no convencionales (balones de goma espuma, vayas de pvc, picas, etc.). El segundo hacer referencia a materiales de gimnasio (potros, colchonetas, etc.), materiales de patio (porterías, canastas, columpios, etc.) y materiales de deporte específico (balones de fútbol, baloncesto, stick hockey, etc.). El último hace referencia a elementos tales como tizas, aros, globos, etc.
- Equipamiento del alumnado: Vestimenta deportiva, útiles de aseo, materiales específicos para las excursiones o actividades extraescolares.
- Material de soporte: Destacan los documentos que archivan y guardan datos e

informaciones (listas para el control de asistencia, expediente del alumnado, cuaderno de evaluación del alumno o alumna, etc.), documentos para registrar el proceso de evaluación (hojas de recogida de datos en pruebas, hojas de registro anecdótico, listas de control, escalas ordinales, listas de observación, etc.), las programaciones y adaptaciones curriculares, el proyecto educativo, los informes médicos y psicopedagógicos, etc.

- **Material Impreso:** En referencia a este material, nos encontramos con libros del área de Educación Física, bibliografía específica, materiales de aula y libros de consulta, revistas, etc.
- **Material audiovisual e informático:** aparatos audiovisuales, soportes audiovisuales, recursos musicales, programas informáticos, internet y sus modalidades de aprendizaje, etc. Estos materiales y su incorporación al área se han convertido en un desafío y controversia, debido a la gran formación que se requiere por parte del docente. Si bien es cierto, el uso de las TIC facilita los aprendizajes y los hace mucho más atractivos en todas las áreas del currículo (Navarro et al., 2015).
- **Material complementario:** y como material complementario nos encontramos las salas de usos múltiples, salón de actos, etc.

Méndez-Giménez y Fernández-Río (2013) publicaron una investigación que explicaba como la utilización de materiales no comercializados y autoconstruidos por el alumnado propiciaba un incentivo en la metodología, suponía una estrategia para trabajar la interdisciplinariedad, para educar en valores y como apoyo a la evaluación, lo cual en dicha investigación resalto múltiples ventajas en el alumnado. En el año 2015 se realizó una “Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física” (Ocete et al., 2015), en la cual se diseñaba un programa con una serie de actividades, recursos didácticos, materiales audiovisuales y encuentros deportivos inclusivos entre alumnado con o sin discapacidad. Esta práctica consiste en dar a conocer los deportes paralímpicos en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pudiendo ser implementada en los cursos más altos de la Educación Primaria (tercer ciclo) y de esta forma fomentar el deporte inclusivo dentro del centro escolar. Una de las características más relevantes de la propuesta es el uso de una metodología de carácter inclusivo, ya sea incluyendo a los alumnos con discapacidad presentes en los centros, o simulando la situación de discapacidad los alumnos y alumnas que no la poseen.



En cuanto al uso de estos materiales, estos autores dejan bien claro que dependerá de la creatividad, la experiencia y la formación del profesorado a la hora de sacarles el máximo partido posible. Se trataría simplemente de que el profesorado, a la hora de diseñar las diferentes unidades didácticas de su programación, considere el mejor uso que puede dárseles a estos recursos dentro de las actividades que haya diseñado. Todo siempre dependerá del contenido a trabajar y, por supuesto, de las características y edad del alumnado al que vaya dirigido. Finalmente, se tendrán siempre en cuenta las diferentes necesidades, intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de este alumnado. Si tenemos alumnos que puedan ser catalogados como “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)”, éste tendrá que investigar la manera de favorecer su inclusión en todas las actividades que prepare.

### **3.1.6. Educación física y valores**

Una vez expuestos todos los elementos curriculares del área de educación física en, se explica a continuación la relación que se establece entre esta área y la educación en valores, ya que estos tienen un componente significativo dentro de dicho área, a nivel socializador, de cooperación, de competitividad y de respeto, aspectos relevantes para la generación de entornos educativos inclusivos.

Vázquez (2001) analiza posibles contenidos que se podrían trabajar en el área de Educación Física con respecto a la educación en valores. Señala, por ejemplo, el valor que se le ha ido dando al cuerpo en los últimos años debe ser trabajado en esta área. Una de las manifestaciones de la realidad social y cultural actual gira en torno al cuerpo y sus múltiples manifestaciones: Apariencia y estereotipos corporales y sus modelos, prácticas corporales, deportes, libertad sexual, etc. Manifestaciones que significan una verdadera revolución social y cultural que implica superación de tabúes tradicionales y la aparición de una cultura del cuerpo que sustituye a la tradicional y que viene con frecuencia a subvertir los valores personales heredados cuando no alienar a grandes masas de la población. Se ha instaurado una nueva jerarquía de valores que afectan al comportamiento y al bienestar de las personas. La educación física debe ayudar a situar a la persona en este nuevo contexto. Debe acceder a esta cultura corporal y conseguir desarrollar un equilibrio psicofísico, desarrollo personal, disfrute de ocio, mejor salud, etc., así como el desarrollo de la autonomía personal frente a las manipulaciones y presiones que los nuevos mitos sociales imponen. ¿Qué contenidos deben trabajarse dentro del área de Educación Física, en relación a estos objetivos? Según Vázquez (2001, pp.333-356) los siguientes:

1. Belleza: a veces se difunde una imagen ideal falsa de cómo debería ser el cuerpo humano, a raíz de los medios publicitarios que se encuentran en nuestro entorno. No existe una adecuación entre la apariencia real, la apariencia percibida y la apariencia ideal, y esto puede crear graves trastornos de la aceptación del yo corporal, como ocurre en los casos de anorexia nerviosa. Se valora solamente como “bello” un cuerpo joven, sano y atlético. Se concibe el cuerpo como un objeto para ofrecer a la mitad de los demás y no como un cuerpo vivido personalmente. La Educación Física debería ayudar a resolver problemas de este tipo. La actividad física regular es un factor relevante para tener una imagen corporal sana, donde la gente se sienta satisfecha con su cuerpo y estado de salud.
2. Salud y estado de bienestar: El ejercicio físico es preventivo de enfermedades asociadas a la vida moderna, como la obesidad, los problemas cardíacos o el estrés. La sociedad actual es cada vez más sedentaria, en parte por la actividad laboral y en parte porque los tiempos de ocio también tienden a serlo para grandes masas de la población (ver la televisión, el “botellón”, fiestas, etc.). La falta de actividad física produce alteraciones estructurales debida a la atrofia progresiva y debilidad física generalizada en todo el organismo, y es especialmente acusado a medida que avanza la edad. La Educación Física debe inculcar en la población hábitos de vida saludables en los que se incluye la práctica habitual de alguna actividad física y deportiva. La práctica regular del ejercicio físico produce beneficios en los tres órdenes de la personalidad: físico, psíquico y social.
3. Rendimiento corporal: “Estar en forma” significa ser capaz de responder adecuadamente a las demandas del medio físico y social: largas jornadas de trabajo, compromisos sociales, ritmo de vida, diversidad de funciones, disfrute de las actividades de ocio, etc. La falta de forma física puede convertirse en una forma de segregación social y para muchas personas en una disminución de su autoestima. Alcanzar un buen estado de forma física requiere atención en diversos frentes: alimentación, higiene, ejercicio físico, control del estrés, etc.

Por lo tanto, con respecto a los valores relacionados con el cuidado del cuerpo y nuestra salud, dentro del área de Educación Física es importante tener en cuenta lo siguiente (Martínez et al., 2014):

- El cuerpo es el origen de la personalidad y matiza y condiciona todo su desarrollo. Las decisiones que tomamos que puedan afectar a nuestro cuerpo deben ser trabajadas en el área de Educación Física.
- La Educación Física debe promover la adaptación de los niños y los jóvenes a su propio cuerpo en los cambios que se producen a lo largo del proceso de crecimiento y desarrollo. Es en la adolescencia cuando estos cambios son más dramáticos y donde se acuña definitivamente la identidad corporal (discrepancias entre el “yo ideal” y el “yo real”).
- Analizar, desde el área de Educación Física, las consecuencias de una obsesión por el cuidado del cuerpo o por mantener una figura fiel a esa supuesta “imagen ideal” que defiende, supuestamente, la sociedad, pero muchas veces influida por los medios de comunicación.
- Promover hábitos de vida saludables, aprender a conocer nuestro cuerpo e incluso realizar actividades de relajación en momentos de estrés, aprender a aceptar nuestro cuerpo tal y como es y entender que a las personas se les valora por su personalidad y capacidades y no por su imagen corporal, etc., son contenidos que deben trabajarse desde esta área.

### **3.2. Educación física adaptada**

La Educación Física es una de las áreas donde se facilita más el desarrollo integral, el proceso de maduración y la integración del alumno al aula, ya que se centra en el trabajo colectivo, incentiva la participación, la resolución de problemas, y la convivencia con el grupo-clase, por lo tanto la Educación Física debe ser practicada por todos. Un alumno en discapacidad, con una motivación por aprender, con confianza en sí mismo, con la información necesaria de lo que debe hacer, cómo y cuándo, y con los recursos necesarios adaptados, llegará a desarrollar sus habilidades motrices. Razón más para considerar la incidencia notable de la Educación Física en el desarrollo humano, y de manera fundamental en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Penagos, 2013).

El concepto de “Educación Física Especial” se desarrolla a partir del concepto de “Educación Física” y “Educación Especial”. Por ello, según Linares (1994, citado por Suárez

Llorca, 2003), la Educación Física Especial utilizará todos los medios de la educación física con la finalidad de normalizar y mejorar el comportamiento, cubrir las necesidades de juegos, recreación y actividad social, que son muy necesarias en las personas con deficiencias. Los objetivos que definen la Educación Física Especial son similares, a los de la Educación Física “normal”, de forma que los programas para discapacitados deben ajustarse y adaptarse a las capacidades de la persona deficiente.

La Educación Física para los alumnos con necesidades educativas especiales, debe consistir en programas diversificados de ejercicios generales de educación física de base, actividad psicomotriz, juegos y deportes adaptados a las limitaciones que presenten los alumnos. Es necesario además ayudar al niño a conocer y comprender su impedimento (lo que le permite hacer y lo que no), a lograr la adaptación psicológica que necesita su deficiencia, y a adaptarse a sus limitaciones para poder compensarlas.

Se pueden establecer tres tipos de programas de Educación Física Especial (Suárez, 2003):

- *Educación Física Adaptada*: Consiste en juegos, deportes y actividades recreativas adaptadas a cada tipo de minusvalía o deficiencia, siendo los objetivos los mismos que en la educación física ordinaria.
- *Educación Física correctiva*: Está dirigida a corregir deficiencias físicas, posturales y de destrezas, con un programa de ejercicios encaminados a mejorar la postura, desarrollar habilidades para el trabajo, y conseguir una mayor destreza para el deporte.
- *Educación Física perfecta o progresiva*: Busca perfeccionar las condiciones físicas y las habilidades motrices en niños de preescolar, y también en niños con ciertas deficiencias en este ámbito educativo, de forma que la progresión se realizará de la misma forma que a los sujetos normales, pero con adaptaciones a sus necesidades y grado de minusvalía.

### 3.2.1. Concepto de “Educación física adaptada”

En este apartado se realiza una aproximación al concepto de educación física adaptada, teniendo en cuenta la actividad física adaptada y el deporte adaptado como parte de ella. También se exponen eventos importantes a tener en cuenta dentro del deporte adaptado y una breve reseña sobre su historia. En definitiva, se explica cómo las personas con discapacidad pueden incluirse en la sociedad a través de la educación física y sus diferentes categorías dentro de esta.

#### 3.2.1.1. Actividad física adaptada y deporte adaptado

Pérez, Reina y Sanz (2012, p. 214) definen la actividad física adaptada (AFA) como “todo movimiento, actividad física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitantes, como discapacidad, problemas de salud o personas mayores”. El deporte adaptado, como una parte más de la AFA, engloba a todas aquellas modalidades deportivas que se adaptan al colectivo de personas con algún tipo de discapacidad, bien porque se han realizado una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de ese colectivo, o porque la propia estructura del deporte permite su práctica. De esta forma, algunos deportes convencionales han adaptado una serie de parámetros para poder ajustarse a las necesidades del colectivo que lo va a practicar (ejemplo: baloncesto en silla de ruedas) y, en otros casos, el deporte se ha diseñado a partir de las necesidades y especificidades de la discapacidad (ejemplo: *goalball* para personas con discapacidad visual). En el caso del ámbito deportivo, estos autores destacan la existencia de tres grandes eventos deportivos que son el máximo exponente de los logros deportivos de personas con discapacidad:

1. Los Juegos Paralímpicos, en los que participan deportistas con discapacidades físicas (lesión medular, amputaciones, parálisis cerebral, y *les autres*), discapacidad visual y discapacidad intelectual (con su reincorporación al movimiento paralímpicos en los Juegos de Londres 2012).
2. Los Juegos Mundiales de *Special Olympics*, centrado en deportistas con discapacidad intelectual, pero con un enfoque más participativo.

3. Las olimpiadas para sordos o “*Deaflympics*”, máxima expresión del deporte para sordos a nivel mundial.

Estos autores destacan que una característica fundamental del deporte adaptado es el concepto de clasificación funcional: el deportista es clasificado en función de su capacidad de movimiento a la hora de la práctica de un deporte concreto. Es necesario pues definir cuál es la discapacidad mínima para competir en un determinado deporte adaptado (noción de “*minimal handicap*”) a partir del “potencial funcional” del deportista. El propósito de una clasificación deportiva es permitir a cada competidor, independientemente de la severidad de la discapacidad, competir de forma justa con al resto de deportistas, con una habilidad/discapacidad similar. Además, estas clasificaciones deportivas también deben estimular la participación de personas con discapacidad en deporte competitivo y, al mismo tiempo, prevenir el abandono deportivo de atletas con niveles de discapacidad severos. Sin embargo, este tipo de clasificación ha perjudicado la participación de diversas discapacidades en competiciones deportivas de élite.

Pérez Ramírez (1993) nos explica cómo en 1948 se implantó el primer programa europeo de deportes organizados en silla de ruedas, que se celebró en 1948 en Stoke Mandeville (Inglaterra). Formaba parte del proceso rehabilitador de las personas con discapacidad, y tuvo una gran repercusión a nivel internacional, comenzándose a elaborar programas de actividades deportivas adaptadas para la población con discapacidades. El auge de esta práctica como fenómeno sociocultural culminó con la celebración de la primera Paraolimpiada al finalizar los Juegos Olímpicos de Roma, en 1960. A partir de entonces, se han venido celebrando en los mismos años y lugares que las Olimpiadas. El aumento de participación ha sido espectacular, pasándose de una veintena de países en las primeras, a los noventa y cuatro de los Juegos Paralímpicos de Barcelona en 1992.

Sosa (2012) señala a Noruega como ejemplo en este sentido. La meta de la Federación Noruega de Deportes para Minusválidos Físicos (NHIF), es integrar la actividad de los deportistas con deficiencia física dentro del deporte ordinario. La decisión tomada en el año 1996 por la Asamblea Noruega de Deportes fue que cada federación deportiva por separado y a través de sus equipos, se hiciese cargo poco a poco de canalizar la oferta para sujetos con discapacidad. Noruega se convierte en la primera nación del mundo en la cual se brindan a todos, discapacitados o no, las mismas posibilidades de hacer deporte, independientemente de la situación personal y del lugar de residencia.

A partir de estos precedentes, González y Macías (2012), en su estudio “inclusión social

de personas con discapacidad física a través de la natación de alto rendimiento” obtuvieron cómo el deporte puede ayudar a la inclusión de personas con discapacidad en los siguientes aspectos:

- Fortalecerá su psiquis: Afectividad, emotividad, control, percepción y cognición.
- Le permite establecer objetivos a alcanzar para poder superarse día a día y luego a partir de ellos proyectar otros objetivos. Si logra objetivos, poco a poco se puede ir animando, con esfuerzo, a proponerse y alcanzar nuevos retos.
- Contribuye a mantener y mejorar las funciones corporales ya obtenidas en su etapa de tratamiento físico individual.
- Mejora las funciones motoras, sensoriales y mentales, tanto las que se encuentran en las zona disminuidas como en las zonas no disminuidas, tratando al individuo como un ser completo.
- Estimula el crecimiento armónico y previene deformidades, y vicios posturales.
- Y en definitiva, tener una mayor aceptación social y una mejor inclusión en todos los ámbitos de la sociedad.

Por otro lado, Valderrama et al. (2015) señalaron los objetivos que pueden tener los programas de actividades físico-deportivas y recreativas para personas con discapacidad, quedando resumidos en esta tesis en los siguientes:

- Mejorar la capacidad motora.
- Favorecer la autoestima.
- Mejorar la capacidad de comunicación.
- Mejorar las posibilidades de desenvolvimiento vital.
- Permitir el acceso al mundo laboral y al disfrute del ocio.

En definitiva, los beneficios de la práctica deportiva en las personas con discapacidad los podemos agrupar en físicos y psicológicos tal y como representa la tabla elaborada por Fanny y Melvis (2013) (ver tabla 12).

Tabla 12: Beneficios de los programas de actividades físicas y deportivas para personas con discapacidad

Tipo de beneficio	Descripción	
Físicos y fisiológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora el sistema cardiorrespiratorio</li> <li>• Se incrementa la fuerza general</li> <li>• Mejora el control de los movimientos</li> </ul>	
Psicológicos	Emocionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción personal</li> <li>• Producen placer y diversión</li> <li>• Eliminan estrés y tensiones</li> </ul>
	Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se incrementa la capacidad de adquirir conocimientos</li> <li>• Se desarrolla la creatividad.</li> </ul>
	Conductuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se incrementa la autonomía</li> <li>• Se incrementa la capacidad para manejar herramientas</li> </ul>
	Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se mejora la capacidad de la relación con los demás</li> <li>• Se hacen nuevas amistades</li> </ul>

Fuente: Fanny y Melvis (2013)

Las actividades físicas por tanto son enriquecedoras para las personas con limitaciones en la movilidad, pero para llevar a cabo estas acciones y conseguir los objetivos previstos deben tenerse en cuenta varios aspectos (González y Macías, 2012):

- *Proceso de recuperación y/o rehabilitador:* Debe estar controlado o superado. Lo que se ofrece puede no ser tan beneficioso como se esperaba si no se mantiene contacto estrecho con el profesional médico o psicológico.
- *Conocer aptitudes y capacidades:* Conocimiento profundo de la discapacidad, valoración y competencias de cada sujeto es imprescindible para una adecuada actuación.
- *Actividad realizada por los sujetos:* Debe evitarse el Síndrome del Fracaso por lo que se hace necesaria una pedagogía del éxito.

Fanny y Melvis (2013) valoran la importancia de adaptar las actividades siempre y cuando sea necesario para las personas con discapacidad. Puede pasar, necesariamente, por la modificación de alguno o más de los aspectos que a continuación se detallan:

- Reduciendo las dimensiones de los terrenos de juego.
- Modificando los materiales a utilizar.
- Modificando las técnicas y las tácticas.
- Modificando la duración o las distancias.



- Creando elementos mecánicos adecuados para favorecer la participación.
- Planificando las instalaciones para evitar todo tipo de barreras.

Las actividades físicas, deportivas o recreativas son por tanto un medio muy eficaz para ayudar a conseguir que las sensaciones de angustia y frustración, que suelen apoderarse de las personas impedidas, desaparezcan y de esta forma elevar su auto concepto, permitiendo que las personas discapacitadas (Ocete et al., 2015):

- Salgan de un medio social restringido y se comuniquen.
- Sientan interés por las actividades recreativas.
- Eleven su sensación de bienestar.
- Se sientan bien consigo mismos.

Hasta aquí hemos hablado del “deporte adaptado”. Pues una vez analizados los conceptos de “actividad física adaptada” y “deporte adaptado”, ¿qué repercusión pueden tener ambos conceptos a la hora de diseñar la educación física adaptada a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo?

### **3.2.1.2. Educación física adaptada**

Ya hemos definido en apartados anteriores en qué consiste la educación física. Cuando nos referimos a la “educación física adaptada”, estamos hablando de realizar adaptaciones en las metodologías y actividades propias de la materia para aquellas personas con alguna necesidad para seguir el ritmo de la actividad. Ya hemos analizado en qué consiste la “actividad física adaptada” y los “deportes adaptados”, por lo que, ¿cómo recogeremos todo esto en el área de Educación Física? La Educación Física adaptada incluye actividades física, siguiendo a Suárez (2003):

- Para personas con dificultades en el aprendizaje, resultantes de una deficiencia motora, mental o emocional.
- Con objetivos preventivos, de desarrollo, de recuperación y de rehabilitación física.
- Concebidas para modificar las capacidades motrices, y promover al máximo el desarrollo motor.

¿Qué ventajas puede obtener el alumnado con discapacidad gracias a la educación física? La respuesta puede venir dada en un estudio (Pérez Tejero e tal.. 2012) llamado “*Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad*”, y el cual afirma que:

- El alumno con discapacidad motora mejorará su autoestima si consigue una mejora motriz, por mínima que sea, puesto que servirá para potenciar su autonomía, sus acciones cotidianas y su calidad de vida.
- El alumnado desarrollará la creatividad a la hora de pensar ideas para conseguir que sus compañeros con discapacidad motora participen en las actividades físicas que realicemos.
- El alumnado desarrollará la empatía al entender las dificultades y el esfuerzo que necesitan estas personas para poder realizar actividades físicas, y si en clase creamos actividades donde todos participemos en igualdad de condiciones (por ejemplo, todos en sillas de ruedas o con limitaciones para movernos), aprenderán a entender qué posibilidades tienen estas personas si se le aportan las ayudas necesarias para poder tener una vida normalizada.
- El profesorado debe formarse, actualizar sus conocimientos a partir de la revisión bibliográfica u otras actividades formativas. Adaptar y crear actividades para este tipo de alumnado conlleva un esfuerzo, pero sin duda alguna resultará gratificante. La autoestima del profesorado aumentará a la vez que su profesionalidad.

Suárez (2003) realiza un interesante análisis de las características que deberían tener los programas de educación física adaptada. En la planificación y organización de un programa de educación física para personas con deficiencias es necesario:

1. Identificar los objetivos del programa.
2. Identificar objetivos específicos relativos a aspectos cognitivos, afectivos y motrices.
3. Identificar las experiencias de aprendizaje adecuados para lograr los objetivos específicos.
4. La tarea de ofrecer un ambiente físico adecuado para llevar a cabo el programa requiere:
  - Identificar los criterios por los que se juzga la idoneidad del espacio disponible

para las actividades físicas.

- Identificar los tipos de instalaciones necesarias para el programa.
- Identificar el equipo necesario para el programa y fuentes donde se encuentra.
- Identificar los diferentes tipos de ayudas a la enseñanza que mejorarían el aprendizaje.

Para planificar programas individualizados, es necesario, según avanzan Suárez (2003) y García (2013):

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

Además, para poder desarrollar programas individuales y de grupo en Educación Física, se debe tener una serie de condicionantes en cuenta (López, 2012, pp. 155-176):

- Determinar límites de tolerancia para la participación en actividades físicas, teniendo en cuenta los informes médicos y la evaluación.
- Producir una variedad de actividades teniendo en cuenta el programa de actividades físicas adaptadas.
- Asesorar las capacidades y limitaciones del alumno al comienzo de la unidad.
- Seleccionar actividades dentro de la unidad que sean consecuentes con el nivel de capacidad del alumno.
- Dividir la tarea en componentes desde menos difícil a más complejo.
- Enseñar las actividades dentro de la unidad utilizando las estrategias enseñanza y ayudas adecuadas.

- Utilizar técnicas de motivación. Evaluar el progreso en la experiencia de aprendizaje como base para su modificación y toma de decisiones sobre secuencias de componentes de la tarea, ritmo, estrategias de instrucción y preparación adecuada para pasar a la siguiente unidad.
- Asesorar el rendimiento del estudiante al final del período.
- Valorar la información, asesorar a los estudiantes, padres y otras personas del centro y discutir sobre el rendimiento, ritmo de progreso en relación con los objetivos planteados.

Penagos (2013) también recomienda fijar objetivos concretos y realizables a corto plazo, graduar las dificultades, valorar las diferencias individuales, potenciar la práctica con éxito, no potenciar excesivamente la competición, evitar seleccionar y eliminar, realizar actividades conocidas, sin mucha complejidad, realizar actividades variadas con un objetivo y contenido común, dar consignas muy claras y valorar sus esfuerzos y progresos en la medida correcta.

El docente ha de planificar y actuar de tal modo que consiga dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. En función de dichas necesidades, el profesor llevará a cabo su programación teniendo en cuenta las adaptaciones que necesita (para más información sobre las adaptaciones curriculares, ir al epígrafe correspondiente), de forma que, se realiza una individualización de la enseñanza que contempla la necesidad del alumno de cara a su aprendizaje. El profesor de educación física debe considerar ante niños con discapacidad una vez analizadas las necesidades reales que presentan, el diseño de programas de actuación que permitan la participación de todos, independientemente de sus dificultades, en la tareas de mejora personal y social (Ocete et al., 2015).

Como en cualquier programa de Educación Física, será necesario proporcionarles una amplia programación de actividades que desarrollen las habilidades y capacidades necesarias para favorecer la evolución de la socialización de los niños.

La realización de actividad física reporta a todos los niños, incluidos los que presentan necesidades especiales, ventajas en aspectos como la mejora de la calidad de vida, de la relajación, deseo de superación, integración positiva en el contexto social, mejoras fisiológicas, etc. Dichas ventajas vienen condicionadas por el modelo de actividades físicas que se lleve a cabo con los sujetos y por el modo de adaptación que en ellas se realiza. Ramírez y Cristóbal (2012), por ejemplo, exponen que si el alumnado con alteraciones óseas se ejercita (ejemplo: ejercicios de salto, baloncesto, tenis, kárate, tenis, atletismo, fútbol, etc.) aumentan su densidad mineral ósea

(BMD). La utilización de actividades deportivas de alto impacto en edades tempranas, podría ser una herramienta apropiada para desarrollar una mayor osteogénesis en etapas prepuberales, la cual puede ser mantenida a lo largo de la vida.

Por tanto, destacar que el éxito de una determinada tarea o destreza viene condicionado por diversos factores como (García, 2010):

- El bagaje psicomotor y el control motor del sujeto que condicionan la demanda del movimiento como requisitos previos en las tareas motrices.
- La condición física relacionada con el tipo de técnica empleada y la toma de decisiones.
- La actitud tanto del profesor como del alumno, relacionada con el rol del participante, la coordinación el grupo, la metodología empleada, el equipamiento y las normas.
- Las experiencias del grupo-clase.
- El entorno físico y socio-cultural en que se encuentra el centro.

La ejercitación por medio de la adaptación física tendrá como objeto mejorar cada uno de estos factores a fin de obtener una respuesta motriz lo más eficaz posible. Las posibles adaptaciones de las actividades motrices son (Expósito-González, et. Al. 2012):

1. Adaptaciones pedagógicas, que se llevarán a cabo en función de las características personales del alumno:
  - Apoyo verbal: tipo de palabras empleadas, explicaciones concretas y breves, atraer la atención sobre una parte de la explicación, etc.
  - Apoyo visual: demostración previa del movimiento, utilización simultánea de varios estímulos, etc.
  - Apoyo manual: Situar al niño en la posición ideal para el movimiento, conducirlo por el espacio, etc.
  - División del movimiento en secuencias: trabajar por secuencias en aquellos casos en que el niño está limitado en la organización de las informaciones, previa descomposición del movimiento en sus fases.
  - Tiempo adecuado entre explicación y ejecución: es el tiempo que precisa el alumno para comprender la secuencia motriz del acto a ejecutar.

- Número de sesiones: reducirlas en el caso de sujetos con necesidades educativas especiales.
2. Adaptaciones del medio de aprendizaje, de tipo metodológico, fundamentalmente en los recursos materiales y de organización de espacios y tiempo, tales como:
- Variación del tipo de material empleado.
  - Utilización de material que permita la creatividad: pelotas de tenis, aros, bastones, etc.
  - Eliminar las fuentes de distracción: ruido, fatiga, material que no se va a usar, etc.
  - Utilizar un ritual: una rutina, una estructura.
  - Variación permanente de la forma del grupo: trabajo en círculo, despliegue, fila, individual, pareja, pequeño grupo.
  - Simplificación de las percepciones: El sistema perceptivo nos proporciona información precisa sobre el acto motriz que estamos realizando, de forma que los déficits en la percepción, deberán ser suplidos a través del desarrollo de estrategias alternativas y suplementarias. De esta forma se obtiene toda la información posible y se selecciona, a continuación, lo más pertinente para el movimiento que se va a realizar.

Las actividades físicas para niños con problemas motores no siempre se pueden realizar con la normalidad habitual, y ello porque los gestos necesarios para llevarlas a cabo no siempre se desarrollan según los esquemas de maduración normal. En sujetos con necesidades educativas especiales estas actividades se realizan con frecuencia de modo individual, con la adaptación necesaria, ya que la adquisición del gesto requerido se realizará de forma progresiva. Es por ello que, en ocasiones, será necesario la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, diseñándolas de forma equilibrada y ajustándolas a las dificultades de los alumnos con necesidades especiales. Algunos tipos de adaptación de actividades son (Penagos, 2013):

- Adaptación de las reglas de juego.
- Atribuir al alumno un puesto concreto en el juego, en función de sus aptitudes.
- Adaptaciones varias para reducir la fatiga a (muy presentes ante problemas orgánicos) reducir el tiempo y/o el ritmo de juegos; permitir cambiar los jugadores; transformar a los jugadores fatigados en árbitros o jueces; reducir las situaciones de

contacto físico.

- Permitir la participación de otras personas, ayudantes que empujan la silla de ruedas; el profesor para aconsejar y estimular; etc.
- Reducir las dimensiones del terreno de juego para reducir las exigencias de coordinación dinámica general.
- La adaptación de las actividades nos posibilita, una educación pensada en función de los propios sujetos, de sus necesidades y posibilidades y no, sólo o exclusivamente, dirigida al grupo-norma con carácter único.

### **3.3. El tratamiento de la diversidad en las clases de Educación Física: diagnóstico e intervención**

Ya comentamos anteriormente que una escuela inclusiva es aquella que atiende a todo el alumnado según sus necesidades, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, permitiendo que todos sean educados en igualdad de oportunidades con vistas a desarrollar sus competencias básicas y alcanzar sus metas personales. Para ello, deben plantearse una serie de estrategias metodológicas dentro de cada una de las áreas del currículo, y cambiar los roles que debe tener la comunidad educativa. El área de Educación Física no podría ser menos, la cual permite desarrollar también cada una de las competencias básicas, como ya antes explicados cuando hicimos mención a la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. En una escuela inclusiva, debemos posibilitar que todo el alumnado pueda desarrollar al máximo todos sus aprendizajes, de cada una de las áreas del currículo (Muntaner, 2010).

Ríos (2009) explica que cuando hablamos de una Educación Física inclusiva, todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos. Por tanto las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas. La inclusión presupone siempre compartir con el grupo el proceso de aprendizaje y en este contexto la diversidad cohesionan al grupo y lo enriquece, ofreciendo más posibilidades de aprendizaje para todos y todas. No obstante, existen algunas condicionantes o barreras que pueden dificultar la consecución de la inclusión en esta área (Ríos, 2009; Caus, Santos, Blasco y Vega, 2013; Penagos, 2013 y Jenaro et Al. , 2014):

- Escasez de recursos económicos: gran parte de los centros no disponen de los recursos suficientes para atender a la diversidad asegurando calidad docente y cubriendo las necesidades que se plantea (materiales, profesionales: auxiliares, profesores de apoyo y especialistas, etc.).
- Ratio profesor-aula: a veces las aulas pueden estar masificadas, lo que no permite al docente realizar bien el proceso educativo.
- Accesibilidad y diseño para todos y todas: es imprescindible que tanto las instalaciones escolares como el material a utilizar en las sesiones de Educación Física estén adaptados a las necesidades educativas del alumnado (supresión de barreras arquitectónicas, correcta señalización, vestuarios adaptados, ascensores, etc.). A veces la inadecuada infraestructura, sumada a la falta de recursos materiales y humanos, puede perjudicarnos en nuestro objetivo de lograr la inclusión.
- Alumnos que presenten problemas de automarginación, atención, dificultades en las relaciones sociales y bajo nivel de autoconcepción: la vivencia que el alumno o alumna tiene de su propia realidad (aceptación de los efectos de la discapacidad) puede favorecer una actitud de retraimiento y desmotivación que dificulte el proceso de inclusión y su predisposición para el aprendizaje. A ello tenemos que sumar, que la personalidad y el carácter del alumnado influyen también significativamente en su socialización en el área de Educación Física.
- La infravaloración del área de educación física: no se valora la importancia de esta área para el desarrollo integral del alumnado, y posiblemente pueda afectar a que se tomen las medidas necesarias para atender a la diversidad del alumnado en ésta.
- La formación del profesorado: la carencia de formación en este ámbito puede inducir a temores diversos basados en el temor a lo desconocido, principalmente, a provocar lesiones y a las consecuencias legales que esto pueda comportar. También a veces no recibe el asesoramiento y acompañamiento adecuado.

Para realizar el diagnóstico de las necesidades educativas del alumnado con discapacidad motora, Hernández (2007) plantea el siguiente esquema, dentro del área de Educación Física y pensando en el alumnado con discapacidad motora:



1. Evaluación inicial: afectación, estimulación recibida, condiciones del entorno (familia, escuela...), experiencias anteriores, actitud ante la deficiencia, momento de aparición de la misma, pruebas iniciales...).
2. Características físico-anatómicas: Alteraciones de la mecánica corporal (articulares, musculares, columna vertebral...), fisiológicas (respiratorias, digestivas, renales, cardíacas,...) y sus implicaciones sobre la práctica de la actividad física.
3. Características motrices: El conocimiento de la conducta motriz por parte del profesor de Educación Física va a ser esencial, ya que será éste su principal ámbito de intervención: Distinguiremos entre: capacidades perceptivo-motrices (capacidad del alumno/a para emitir una respuesta motriz después de haber recibido información), habilidades motrices básicas (desplazamientos, giros, saltos, lanzamientos, recepciones...) y capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) y otras (potencia, agilidad...).
4. Características sociomotrices: relaciones que el alumnado establezca con sus compañeros...
5. La gran variedad y complejidad que presenta la discapacidad (sobre todo la motriz) suele generar un amplio abanico de necesidades educativas específicas. Esto hace que la reflexión sobre el diagnóstico inicial constituya un aspecto fundamental para facilitar la inclusión. En consecuencia, aspectos como: nivel de atención, interés, motivación, experiencias previas, el contexto socio-cultural y familiar, el tipo y grado de discapacidad, aspectos asociados..., nos aportarán gran información al respecto.

Una vez explicadas las pautas a tener en cuenta para la realización de un diagnóstico de necesidades educativas de apoyo específico desde el área de educación física, cabe plantear las propuestas que se van a llevar a cabo tanto en la educación primaria en general, como posteriormente se mencionaran las de la especialidad de educación física en particular. Estas vienen determinadas por la siguiente autoría (Ríos, 2009; Penagos, 2013 y Lavega, Planas y Ruiz, 2014):

- La educación en actitudes y valores.

- El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas, las cuales permitirán fomentar relaciones sociales e inclusivas entre ellos. Deben desarrollar, según Lavega, Planas y Ruiz (2014) las llamadas “Conductas motrices ajustadas”, que requieren sacrificio, cooperación y participación.
- Enseñanza multinivel (diseño de una sesión para todo el alumnado posibilitando la introducción de objetivos individuales en el contenido y en las estrategias educativas del aula, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje y evaluando al alumnado partiendo de sus diferencias individuales).
- Adaptación de las tareas (teniendo en cuenta las diferencias individuales, el contexto socioeducativo y familiar, el nivel de independencia, de seguridad y de autoconfianza; la actitud ante el déficit y la autoaceptación, la capacidad de integración en el grupo y de establecer relaciones sociales, el grado y tipo de la discapacidad, el momento de la aparición del déficit, presencia o no de un déficit asociado, el ritmo de la patología, el nivel de alteración del desarrollo motor y perceptivo-motor, la presencia o ausencia de la estimulación precoz, las ayudas técnicas y adecuaciones protéticas).
- Realizar una propuesta de tareas adecuadas a dichas necesidades. Algunas de las variaciones que pueden realizarse son: Normalizar los sistemas de comunicación en el aula para facilitar la comunicación con los alumnos con NEE, adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos (oral, escrito, visual, gestual), potenciando los diversos canales, buscar actividades alternativas para dar respuesta a las necesidades de todos y todas, potenciar el uso de técnicas y estrategias que faciliten la experiencia directa, la reflexión y la expresión, desarrollar estrategias de aprendizaje transversal para todos y todas, emplear estrategias y actividades motivadoras y que amplíen los intereses del alumnado, utilizar un repertorio amplio de refuerzos y estrategias de focalización atencional (de lo global a lo analítico, de lo concreto a lo abstracto...), fomentar el autoaprendizaje, potenciar grupos de enseñanza cooperativos.
- Adaptaciones del entorno y el material: Potenciar la movilidad, ausencia de barreras arquitectónicas, que sea informativo, supresión de obstáculos, manipulativo, superficie antideslizante, motivador, superficie no abrasiva, proyectos, espacios bien delimitados, evitar pendientes pronunciadas.

Para adaptar las tareas, Ríos (2009) sugiere:

- Diseñar actividades con varios grados de dificultad y niveles de ejecución.
- Intentar diseñar actividades distintas para trabajar un mismo contenido.
- Proponer actividades que faciliten diferentes posibilidades de ejecución y expresión.
- Equilibrar el diseño de actividades de gran grupo y pequeño grupo (además de las individuales).
- Proponer actividades de libre elección.
- Incluir actividades que supongan un cierto reto asumible al alumno o alumna, asegurando una participación activa y efectiva.

Ya dentro del área de Educación Física, si realizamos juegos (Ocete et al., 2015):

- Adaptar el juego lo estrictamente necesario.
- No se trata de hacer un tratado de juegos nuevos, dado que nos interesa proponer los juegos habituales por su referente cultural.
- Todos los alumnos con discapacidad deberían poder adoptar cualquier rol de juego.
- Buscar el equilibrio entre las adaptaciones individuales y las adaptaciones compartidas con el grupo.
- Así mismo, buscar el equilibrio entre la participación con limitaciones y la compensación de las mismas.
- Intentar crear un buen ambiente grupal y fomentar relaciones interpersonales positivas entre todo el alumnado.
- Será necesaria la sensibilización del grupo para conseguir que las adaptaciones sean aceptadas de una manera natural como parte de la comprensión de una realidad social.

En el momento de presentar al grupo-clase actividades de iniciación deportiva, si por las limitaciones es inviable la participación del alumno con discapacidad, podrá, en pequeño grupo, practicar un deporte adaptado. Sus compañeros simularán la discapacidad (si ello es posible y/o necesario) y podrán conocer otras modalidades deportivas. Por ejemplo, si tenemos un alumno con parálisis cerebral y está muy afectado motrizmente, puede jugarse a la boccia (que no requeriría ninguna simulación). También si tenemos un alumno con amputación del tren inferior, puede practicarse el voleibol sentado.

Barrena (2010) realizó un interesante esquema donde analizó aquellos apartados o

ámbitos donde resulta útil realizar adaptaciones de acceso al currículo de Educación Física y el posible aprovechamiento de los aprendizajes (ver tabla 13). En esta tabla, se exponen las adaptaciones en los elementos de acceso al currículo que favorecen la inclusión del alumnado y que mejor funcionan ante el rendimiento del alumnado dentro de las sesiones de educación física.

Tabla 13: Adaptaciones de acceso al currículo dentro del área de Educación Física

Tipo de adaptación	Características
Recursos humanos	Son las relaciones existentes, es decir, profesor –alumno, alumno – alumno o la del profesor con el orientador o personal especializado, estableciendo roles y formas y maneras de comunicarse.
Instalaciones	Las adaptaciones que se realizan son la de facilitar el acceso tanto al instituto como al patio, aula o pabellón; Y si fuera preciso adaptar aseo o vestuarios.
Material	Disponer de material suficiente y en buen estado, recursos didácticos, utilización de material específico o si fuera preciso construir nuestro propio material, como por ejemplo, construir un balón de fútbol sala para ciego mediante una bolsa de plástico y un cascabel para dotar al balón de una señal acústica. Además de poder introducir variaciones en el material ordinario para facilitar el aprendizaje.
Tiempo	Al existir distintos ritmos de aprendizaje, nos encontramos en clase de educación física con grupos heterogéneos, donde algunos alumnos necesiten otra sesión más para poder asentar y dominar las tareas propuestas. Ante esta problemática, es interesante utilizar como metodología y como estilo de enseñanza concretamente la enseñanza por grupos reducido, es decir, Un grupo puede estar jugando al voleibol en situación de juego reducido, mientras el otro grupo sigue practicando el toque de dedos. Lejos de parecer discriminatorio entre los más y menos “capaces” este estilo de enseñanza facilita el principio fundamental de la educación de individualizar la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de Luque y Luque- Rojas (2013)

A continuación, se exponen las adaptaciones de los elementos curriculares básicos a través de los cuales se planifica, se programa y que actúan de una forma directa con el docente (ver tabla 14).

Tabla 14: Adaptaciones del currículo del área de Educación Física

Tipo de adaptación	Características
Adaptaciones a objetivos, contenidos y criterios de evaluación	<p>Con estos elementos del currículo se puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar: Pueden ser alcanzados por los alumnos, pero necesitan de ciertas matizaciones para ser conseguidos, como en el caso del calentamiento, al ser de carácter individual va a ser diferente en unos alumnos que en otros.</li> <li>• Priorizar: Resaltar los aspectos que son mas importantes, y que pueden serlo mas todavía en ciertos alumnos, como en el caso del objetivo, contenido y criterio de evaluación de fortalecimiento de la musculatura de sostén o de educación postural.</li> <li>• Cambiar la temporalización: Restar tiempo a ciertos objetivos, contenidos y criterios de evaluación para dedicarle mas tiempo a aquellas acciones que queremos priorizar.</li> <li>• Introducir objetivos, contenidos y criterios de evaluación: Como en actividades que fomente el uso de la motricidad fina, como la cabuyería en el bloque de contenido de actividades en el medio natural.</li> <li>• Eliminar o modificar: Donde por algún motivo el alumno no consigue cumplir los objetivos, contenidos o criterios de evaluación, realizando el documento descrito anteriormente como DIAC.</li> </ul>
Adaptaciones a nivel metodológico	<p>Son las más comunes dentro del área de educación física y donde existen unos principios metodológicos fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer objetivos a corto plazo y que sean alcanzables para los alumnos, ya que sería casi impensable que en la primera sesión de baloncesto los alumnos realicen entradas a canastas por ambos lados, por eso no sería erróneo fijar como objetivo la coordinación entre el bote y el desplazamiento para la primera sesión, utilizando como estilo de enseñanza los ya mencionado como grupo de nivel.</li> <li>• Progresión, Como docente es necesario, saber y conocer donde se encuentra la dificultad de la tarea tanto a nivel perceptivo, decisional como a la hora de su ejecución.</li> <li>• Modificar, las reglas del juego si fuera necesario, un ejemplo de ello sería permitir en voleibol retener la pelota.</li> <li>• Información, Esta será clara, concisa y sin lugar a equívocos, además de usar feedback antes, durante y al final de la tarea; De esta forma si el alumno tiene la información se podrá conseguir la ansiada autonomía en nuestros alumnos.</li> <li>• Distribución del grupo, Existen una gran variedad de distribuir a los alumnos y las más utilizadas en educación física son: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individual: para la adquisición de una habilidad concreta.</li> <li>2. Pareja: Para facilitar el aprendizaje por imitación según Bandura, y aumentar así su capacidad de observación.</li> <li>3. Grupo: Para fomentar la cooperación y la socialización.</li> <li>4. Grupo reducido: Para individualizar la enseñanza.</li> <li>5. Enseñanza modular: Que consiste en dar unas opciones, de actividades a desarrollar por el alumno y donde éstos eligen la opción que mas les interese o convenga, de esta forma se atiende a la diversidad tanto de intereses como de motivaciones.</li> </ol> </li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2014)

González y Sánchez (2005) afirman que en los alumnos y alumnas con deficiencia motora es necesario obtener una amplia información sobre las posibilidades motrices: posibilidades de desplazamiento, control postural, capacidad manipulativa y de movilidad, con el objeto de tomar decisiones acerca de las ayudas que necesitará y de los cambios a introducir en el

entorno escolar (barreras arquitectónicas, adaptaciones, etc.).

Hermoso (2012) indica que el alumnado con discapacidad motora debe participar, todo el tiempo y sin discriminación alguna, en todas las actividades que se realicen dentro del aula. Siempre dentro de sus posibilidades, pero debemos evitar que se puedan sentir excluidos. Por ejemplo, si se está decorando el aula para desarrollar una unidad didáctica, pues que cooperen, dentro de lo posible, a decorar el aula. Si hay encargados semanales, pues que ellos puedan realizar algunas tareas, aunque necesiten ayuda (por ejemplo, regar las plantas). Diseñar dinámicas que fomenten el trabajo cooperativo suele motivar a este tipo de alumnado porque se sienten importantes dentro del grupo de trabajo y les agrada la cercanía física con sus compañeros. También se deben incluir recursos, dentro de la metodología, que permitan llamarles la atención, como canciones, historietas y cuentos, y también promover las salidas fuera del centro. Para finalizar, aunque resulte lógico, hay que tener siempre cuidado a la hora de utilizar un lenguaje determinado para comunicarnos en clase y siempre jerarquizar las actividades por su grado de dificultad, dejando para el final aquellas que requieran un mayor grado de habilidad y autonomía. Sobre todo la práctica diaria permitirá que se consigan estos objetivos.

Mendoza (2009) analiza cómo debe ser la formación del profesorado de educación física en materia de discapacidad. A veces el desconocimiento puede provocar que el profesorado de esta área tenga miedo a intervenir con alumnado con discapacidad. Y esto puede tener consecuencias negativas en la valoración que el alumnado haga de las personas con discapacidad en cuanto a sus posibilidades en la vida cotidiana. Si el profesorado no permite que haya experiencias educativas en esta área donde el alumnado con discapacidad coopere con el alumnado sin discapacidad, podrían no desarrollar actitudes inclusivas fundamentales donde predominen la tolerancia y el respeto hacia la diversidad, y la valoración de ésta para la construcción de la sociedad.

Mendoza (2009) expone que, al analizar lo que ocurre en los centros de enseñanza, se observa que cada profesor o profesora va utilizando las herramientas y recursos de los que dispone para poder hacer frente a la inclusión de alumnado con NEAE al no existir recetas debido a la variedad y la heterogeneidad de las diferentes discapacidades y colectivos emergentes. Se ha percibido que cuanto mayor es la formación del profesorado mayor cantidad de respuestas educativas puede ofrecer al alumno con NEAE. También, hay que tener presente que no puede ir el área de Educación Física aislada para lograr la inclusión del alumnado, sino que todo el centro debe ir en bloque buscando el mismo objetivo: la inclusión.

## **A modo de resumen**

Este capítulo tres versa sobre contenidos relacionados directamente con la Educación Física, siendo esta especialidad uno de los pilares de la investigación. Para ello, en primer lugar, se realizó una aproximación al concepto de educación física a partir de la legislación educativa en Andalucía. Nos adentramos detalladamente en aspectos curriculares de la normativa vigente en (contenidos, objetivos, competencias clave, etc.), teniendo en cuenta elementos relacionados con los materiales y recursos didácticos para el área que suponen un acompañamiento docente para una mejora de la calidad en la docencia.

Seguidamente, se realizó una revisión teórica sobre el deporte adaptado y la actividad física adaptada, haciendo una comparación entre ambos conceptos y aportando estudios que promueven los beneficios de la práctica deportiva para el alumnado con discapacidad.

Para finalizar, se realizó un breve resumen sobre las necesidades educativas que se puede encontrar un docente de educación física en sus sesiones, y se fundamentó el tipo de atención que se requiere para paliarlas, expresando de forma detallada los condicionantes o barreras que pueden dificultar la consecución de la inclusión en esta área. También se comentan los tipos de adaptaciones que se llevan a cabo tanto a nivel curricular como de cualquier otro elemento que intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueda aportar algo para la mejora de la inclusión educativa dentro de las sesiones de educación física con las diferentes discapacidades físicas expuestas.

## Capítulo 4

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

- 4.1. La formación inicial del profesorado. Evolución y desarrollo
- 4.2. La formación permanente del profesorado. Pasos a seguir
- 4.3. La formación permanente del profesorado en Andalucía

En este cuarto bloque de contenidos teóricos se va a realizar un análisis de las características de la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física en nuestro país. Díaz (2009) afirma que se hace necesario que los centros educativos en general y el profesorado de educación física en particular establezcan las medidas necesarias para que todo el alumnado pueda alcanzar los mismos objetivos que se plantean para finalizar la etapa de educación primaria y, además, desarrollar al máximo el grado de adquisición de las competencias clave que hoy en día marca la LOMCE (2013). Es objetivo de esta tesis doctoral evidenciar las necesidades y demandas manifestadas por este colectivo profesional al enfrentarse en su trabajo diario al alumnado con limitaciones en la movilidad, a fin de establecer líneas de actuación formativa. Los análisis de Díaz (2009) demuestran que el profesorado de educación física muestra preocupación por la situación de este alumnado, sobre todo tienen inquietud por conocer y obtener recursos que le permitan atender a la diversidad de características, necesidades, pautas de actuación y comportamientos que presenta el alumnado con discapacidad.

Entonces, ¿cuál es la formación que demanda este profesorado? Las respuestas pueden ser diversas:

- Conocimiento de las características de las distintas discapacidades para poder atender de forma específica al alumnado, ya que les va a permitir conocer sus necesidades y resolver en mayor medida las diversas situaciones de clase.



- Conocimiento e implementación de distintos tipos de contenidos que permitan trabajar a todo el alumnado desarrollando las mismas capacidades. Es decir, independientemente de las discapacidades, que el grupo de clase pueda participar conjuntamente trabajando los mismos o distintos contenidos pero participando del mismo objetivo.
- Conocimiento e implementación de diversas tareas que permitan la posibilidad de realizar adaptaciones para que puedan llevarlas a la práctica todos los alumnos y alumnas, y de forma más urgente.

Sales, Moliner, Odet y Sánchez (2001) ya señalaron que el futuro docente debe desarrollar actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y sentirse capaz de buscar, reflexionar y consensuar, junto con otros agentes educativos y sociales, distintas alternativas que pueden encontrarse en el contexto escolar para actuar ante las necesidades educativas especiales, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos y alumnas puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

Desde Mediados del siglo XX, la formación del profesorado se encuentra en constante revisión desde una visión política y educativa, a través de lo cual se busca una formación de calidad y constituye un reto para la educación. Pero ha sido en las últimas décadas, cuando la formación del profesorado de educación física ha tenido mayor protagonismo, lo cual se pone de manifiesto en investigaciones y publicaciones que se han producido desde la década de los noventa (Delgado 1991, Blandez 1996, Bores 2005, etc.).

En las últimas décadas el profesorado de educación física de las Escuelas Universitarias y Facultades de Ciencias de la Educación se está vinculando de una forma más activa a la formación (Lozano, 2007). Por tanto, la formación docente, tanto inicial como continua, es un conjunto de vivencias que capacitan al enseñante para desarrollar mejor su función. En este sentido, existen modelos diferentes en función del momento en el que se realiza dicha formación (Luis Pascual, 2008b): uno aparece al principio, Formación Inicial; y el otro se realiza durante toda la vida personal o profesional del individuo, Formación continua o Permanente. Cada vez, son más los autores que aseguran la existencia de una conexión entre ambos modelos, no debiendo primar un tipo de formación sobre el otro. La mayoría de los autores resaltan la importancia que tiene la Formación Inicial y la ponen de base para una Formación Continua (Delgado y Zurita 2003). Sin embargo, en Luis Pascual (2008b) podemos encontrar una serie de autores que resaltan

algunas deficiencias que puede tener la formación inicial: para unos está incompleta, para otros es irreal o está inacabada en lo que se refiere a capacitación práctica, provocada por la falta de consenso entre los distintos departamentos (Charlot, 2008). Debido a esta divergencia, podemos encontrarnos profesores en la especialidad de educación física con una formación muy diversa, creando carencias formativas.

Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que la atención a la diversidad es una de estas carencias fundamentales en la Formación Inicial. Si hacemos caso a Villada (2006), nos encontramos con que las asignaturas de atención a la diversidad en la mención de educación física no están dentro del currículo en todas las universidades españolas. A esto hay que añadir que la mayoría del alumnado se acerca a la Formación Inicial en la especialidad de educación física sin ninguna experiencia previa en temas relacionados con trabajo con alumnado que posea una discapacidad (Fermin, 2014).

En cuanto a la formación permanente o continua, el proceso de mejora del profesorado en activo es un proceso que se mantiene toda la vida profesional del docente como un continuum, sin ruptura desde que comienza la formación inicial (Luis- Pascual, 2008b). Este proceso de formación debe ser de carácter participativo y reflexivo a través del cual se desarrollen las capacidades y competencias personales-profesionales, con la finalidad de poder responder de una forma creativa y efectiva a las carencias y situaciones problemáticas del docente y del sistema educativo, y de esta forma dotar de un beneficio al alumnado a través de la implementación en el aula de actividades innovadoras (Perrenoud, 2007). Por tanto, para que la formación permanente tenga esa relevancia además de partir de experiencias y conocimientos previos (de una formación inicial de calidad), el profesorado ha de tener una actitud activa, participativa y positiva hacia la formación permanente, sintiéndola como una necesidad docente y para la cual tiene que tener una alta dosis de motivación intrínseca (Delgado, 1996).

Partiendo de todo lo expuesto con anterioridad, podríamos decir que la formación docente abarca dos grandes bloques, la formación inicial y la formación permanente, aunque son dos caras de la misma moneda, ya que están muy relacionada la una con la otra. Por este motivo, para provocar que esta formación sea de calidad, se debe buscar la coherencia formativa haciendo converger ambos modelos transformando la formación del profesorado en un continuum y caminando hacia la excelencia educativa.

## **4.1. La formación inicial del profesorado de educación física. Evolución y desarrollo**

En este apartado, nos limitaremos a realizar un breve recorrido histórico, exponiendo los hechos más sobresalientes en nuestro campo específico a partir de autores como Delgado y Zurita (2003), Castejón et al. (2011), Montávez (2012) y Mendez et al. (2015). Seguidamente, nos centramos en mostrar información sobre los modelos formativos del profesorado, partiendo de la formación inicial. En esta dirección, nos vemos en la necesidad de explicar cómo se llega al actual sistema de estudios de grado y describimos el paso de diplomatura a grado y de grado a mención, para finalizar prestando atención en la formación inicial del profesorado de educación física en atención a la diversidad.

### **4.1.1. Evolución histórica de la formación inicial del profesorado**

La formación de profesores de Educación Física ha ido tradicionalmente a remolque de disposiciones legislativas que declaraban obligatoria la materia, pero no preveían los medios necesarios para la formación de los maestros. Esta imprevisión del Gobierno en formar profesores ha perjudicado a la Educación Física. En muchas ocasiones se ha tenido que recurrir a personas sin titulación o con una titulación inadecuada. Hubo que esperar hasta mediados del siglo XIX para que la Educación Física (Gimnástica) comenzara a aparecer en los planes de estudio. El Gobierno liberal crearía la Escuela Central de Profesores de Gimnástica en Madrid (de 1883 a 1892), transmitiéndose una Educación Física de orientación militar basada en la escuela francesa y alemana. La reforma más significativa fue originada por la Ley de Educación Física de 1961, que reconocería sus enseñanzas, buscando una modernización de los estudios y la homologación futura de materias con el Instituto Nacional de Educación Física.

Para aclarar la historia de la legislación educativa y explicar de una forma más concisa la formación en educación, se puede observar la siguiente figura (ver figura 3).

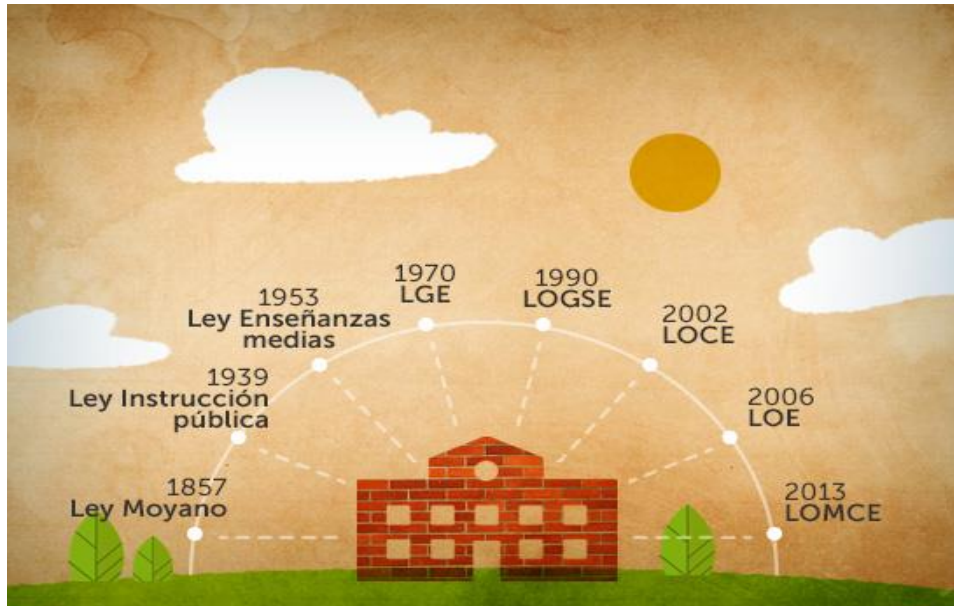


Figura 3: Evolución histórica de la legislación educativa

Fuente: Recuperado de <http://blog.tiching.com/de-la-ley-moyano-a-la-lomce-un-repaso-por-las-leyes-de-educacion-en-espana/>

En la edad moderna, durante los siglos XVI y XVII, la educación y la cultura era un privilegio que sólo estaba al alcance de la nobleza y estaba exclusivamente a cargo de la iglesia. Así pues, sólo los más adinerados aprendían a leer, escribir y poco más.

En la Guerra de la Independencia (1812), Manuel José Quintana elaboró el Informe Quintana donde se definió la educación como instrumento de reforma social y el medio para la evolución y progreso de la sociedad. Aun así, este informe no llegó a ser ley, por el regreso de Fernando VII que impidió que entrara en el parlamento.

Años después, ya en la segunda mitad del siglo XIX, se creó la primera ley educativa de España, la Ley Moyano para intentar resolver el grave problema de analfabetismo. Esta ley garantizaba la educación obligatoria hasta los 12 años y la gratuidad de la educación para aquellos que no pudieran pagarla. La Ley Moyano logró estar vigente durante más de 100 años, aunque fue modificada en repetidas ocasiones.

Durante la II República, se trabajó por el reconocimiento de las diferentes lenguas en el estado y se puso toda la atención en la educación primaria como piedra angular de la educación. Con el Franquismo entró la Ley de Instrucción pública y la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias, considerando la educación como un derecho de la Familia, la Iglesia y el Estado y marcada

por el pensamiento nacional-católico de orientación fascista. Por ello, la educación tenía carácter confesional, patriótico, social, intelectual, físico y profesional, buscando la unificación lingüística de todo el estado y la separación de sexos.

En los años 70 la necesidad de cambio era evidente y se creó la Ley General de Educación. En esta ley se incluía – aparte de la educación primaria, secundaria y universitaria, la educación infantil, la educación especial y la formación profesional. La LGE consiguió, por primera vez, la escolarización de todos los niños en la educación obligatoria. En el 1990 llegó la LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, conocida por el cambio en las etapas educativas y la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años. Después de la LOGSE, se aprobó la LOCE, en 2002, que no se llegó a aplicar, y la LOE en 2006, con la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y las competencias básicas.

Como se puede observar, con casi cada cambio de gobierno, aparece una nueva ley para transformar la educación, y esta vez no es una excepción. Ahora llega la LOMCE en 2013, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Seguramente la más polémica de todas y que propone los siguientes cambios:

- Mayor centralización de la educación: El Ministerio de Educación fijará el total de contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación de las materias troncales, decisiones que hasta el momento pertenecían a las Comunidades Autónomas.
- Evaluación nacional centralizada: Se establece una evaluación nacional, mediante reválidas, al final de cada etapa educativa y que sea igual para todos los territorios.
- Asignaturas de carácter opcional: Las lenguas cooficiales, la educación artística y las segundas lenguas extranjeras pasan a ser asignaturas de carácter opcional.
- Mayor autonomía de los equipos directivos: Mayor poder de decisión que les permitirá decidir sobre la plantilla y la elección del director del centro. El consejo escolar formado por padres, profesores, alumnos y otros trabajadores del centro educativo pierden capacidad de decisión sobre presupuestos, proyectos y admisión de alumnos.

- Itinerarios flexibles: Desdoblamiento de la educación obligatoria en 3º de ESO, donde el alumnado tendrá que decidir si sigue hacia bachillerato o hacia formación profesional.
- Penalizaciones por rendimiento: Se penalizará a los centros que no cumplan con el rendimiento académico exigido.
- La religión católica gana peso: Consideración de la religión católica como asignatura con el mismo valor que las demás asignaturas troncales.
- Más alumnos por clase: Ampliación de un 10% de la ratio de alumnos por clase.

#### 4.1.2. Modelos de formación inicial del profesorado

Los modelos de formación del profesorado con sus perspectivas docentes correspondientes surgen como consecuencia de aspectos científicos, políticos y sociales (lozano, 2007). Desde hace unas décadas, se está desbancando la primacía del modelo tecnológico en favor de modelos reflexivos y comprensivos. Según Pascual (1992:41), los modelos reflexivos aportan una reflexión técnica, una reflexión práctica y crítica. De entre los diversos modelos de formación del profesorado nos basaremos en la sistematización de Pérez (1995). Esta perspectiva considera que mediante el proceso aprender a cómo enseñar al futuro docente aprende a comprenderse y desarrollarse como persona. Por eso, en este enfoque la promoción del desarrollo personal del docente es vital en la formación del profesorado. Seguidamente, se exponen las cuatro perspectivas elementales en la formación del profesorado según Pérez (1995):

- Perspectiva académica
  - Enfoque enciclopédico.
  - Enfoque comprensivo.
- Perspectiva técnica
  - Modelo de entrenamiento
  - Modelo de adopción de decisiones
- Perspectiva práctica
  - Enfoque tradicional
  - Enfoque reflexivo sobre la práctica

- Perspectiva e reflexión en la práctica para la reconstrucción social
  - Enfoque de crítica y reconstrucción social
  - Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.

Atendiendo a la perspectiva académica, los profesionales de la enseñanza tendrían que formarse como expertos conocedores de la rama del saber que vayan a enseñar como especialistas (Pérez, 1992). Se concibe al profesorado como un mediador en la transmisión de la cultura, con lo cual tiene que estar a la altura tanto a nivel intelectual como a nivel de contenidos a transmitir y a la forma óptima de transmitirlos (García, 1997). Lo verdaderamente importante en la formación del profesorado es el contenido curricular de la materia que en el futuro se enseñará. Por eso, este autor diferencia dos enfoques en esta perspectiva:

- Enfoque enciclopédico: este enfoque considera que mientras más conocimientos posea el profesorado, mejor podrá desarrollar su trabajo docente. En cuanto al alumnado, se dirige la enseñanza a un nivel medio del grupo.
- Enfoque comprensivo: En este enfoque, el profesorado debe conocer y comprender la epistemología de la materia, así como la forma adecuada de enseñarla. Debe conocer no solo la disciplina objeto de enseñanza, sino que debe dominar técnicas didácticas para una transmisión eficaz, activa y significativa de las mismas (García, 1997).

Atendiendo a la perspectiva técnica, en la cual se concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico. El profesorado se hace imprescindible para el alumnado ya que decide la información que relevante o de qué manera hay que aprenderla (Hernández, 2000). Pérez (1992), observa dos modelos de formación del profesorado a través de esta perspectiva:

- Modelo de entrenamiento: Las competencias que debe dominar el profesorado son el resultado de la investigación sobre la eficacia pedagógica. Según estas investigaciones, las destrezas del profesorado cuando se aplican a la práctica educativa provocan en el alumnado una mayor adquisición de aprendizajes (Romero, 2004).

- Modelo e adopción de decisiones: Se trata de preparar al futuro docente en las habilidades y estrategias que le permitan juzgar las metas educativas, tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza y que contextos conducen a ellas.

Lozano (2007), Pérez (1995) y Zabalza (2002) coinciden en que la perspectiva técnica es la que mas domina en la formación del profesorado en España.

Haciendo referencia a la perspectiva práctica, esta se centra en el proceso y en la implicación del profesorado en la intervención docente. Se considera al docente como un profesional que piensa y toma decisiones en función de las distintas situaciones e enseñanza, en donde la teoría ayuda a resolver problemas que se acontecen en la práctica educativa (Romero, 2004). Desde esta perspectiva, se debería formar al futuro profesorado para que active y desarrolle su labor docente de un modo creativo (Montávez y Zea, 2009). Además, debe formarse para investigar en colaboración con sus compañeros. Según Pérez (1995), se diferencian dos estilos educativos:

- Enfoque tradicional: Caracterizado por una enseñanza más intuitiva que científica (Contreras, 2010). Es un modelo de formación conservador, donde el maestro/maestra transfiere su estilo pedagógico tal cual.
- Enfoque reflexivo sobre la práctica: Adapta las pedagogías del docente universitario a las nuevas demandas de profesionales reflexivos e investigadores (Romero, 2004). Desde este enfoque, las asignaturas deben encaminarse hacia la mejora de las capacidades reflexivas y de indagación.

En último lugar, atendiendo a la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, más allá de la reflexión práctica, se intenta formar a futuros profesionales de la docencia con la intención de que sean agentes de cambio social (Romero, 2004). Desde esta perspectiva, la investigación y el trabajo docente en equipo del profesorado universitario son las herramientas imprescindibles para el cambio del currículo en la formación del profesorado (Lozano, 2007). Para ello, Tardiff (2004) añade dos aspectos fundamentales: reconocer al alumnado como sujeto de conocimiento y no como mero receptor al que le proporcionamos conocimientos teóricos y elaborar un repertorio de conocimientos para la formación inicial que el profesorado tendría que ir a buscar a la escuela en colaboración con los maestros y maestras.



### 4.1.3. Situación de la formación inicial del profesorado de Educación Física

Atendiendo a la historia de la formación del profesorado en educación física y después de haber analizado las diferentes legislaciones educativas que tuvieron lugar en España, nos encontramos con cinco periodos históricos de la formación del profesorado de educación física tal y como destaca el trabajo de Montávez (2011):

- Primer periodo (1882-1939): Este periodo tiene sus inicios en el año 1882 en Buenos Aires, en el congreso nacional pedagógico. En este congreso se empezó a dar importancia a la educación física, a la gimnasia y al deporte como elemento fundamental de la formación. Pero la realidad muestra que la educación física tardó en estar reconocida dentro de los planes de estudios, y tenía numerosos cambios según los sistemas políticos que gobernasen, pasando de tener un carácter obligatorio a voluntario, hasta que en 1900 se instaló como una asignatura más (Zagalaz, 2003:356-357). En este periodo de tiempo, se comienza a dar la formación de los maestros especialistas en educación física en la escuela, y su formación se lleva a cabo en la escuela central de gimnasia del ejército (Luis-pascual, 2008b). Por este motivo, en esta época la educación física que se impartía en la escuela tenía un carácter militarista. En esta etapa, cabe destacar que la mujer no tenía cabida en la formación de formadores, hasta que apareció la figura de Cándida Cadenas que fue la impulsora de la Educación Física femenina (Deivis y Peiro, 2011). Por otro lado, la II República establece el plan de estudios del 31. En este plan aparece por primera vez la asignatura de educación física en la formación de maestros y maestras de magisterio.
- Segundo periodo (1939-1970): Con el comienzo el 1 de abril de 1939 de la dictadura, se produce una anulación de todo lo acontecido en la república. Los contenidos de la educación física en la formación inicial se basaban en el método sueco, habiendo diferencias por sexos (Zagalaz, 2003). Los hombres seguían un estilo militarista, mientras que a las mujeres se les prohibía cualquier actividad que tuviese algún rasgo masculinizante o poco femenino, prescindiendo en sus clases de educación física del deporte del atletismo hasta el año 1962 (Zagalaz, 1999). Durante las dos primeras décadas del franquismo, la educación física pasó a ser obligatoria en todos los niveles de la enseñanza, apareciendo con distinta frecuencia en la formación básica del maestro y maestra generalista (Villada, 2006). Poco a poco, el deporte va cambiando su objetivo, suavizándose progresivamente el espíritu militar y

acrecentándose el lúdico y educativo (Zagalaz, 2003). Además, este mismo autor afirma (Zagalaz, 2003, p. 362): “...es posible que en esta época la educación física no fuera considerada educación como el resto de las materias; el hecho contrastado es que pertenecía a otros ministerios, con normas diferentes, profesores diferentes y acceso a la enseñanza diferente”. En el año 1961, con la ley de educación física, (LEY 77/ 1961), surge la formación de maestros y maestras instructores, los cuales ejercerán de forma específica la labor docente en la especialidad de educación física dentro de la escuela. A través de esta figura, se pretende que el maestro/maestra de educación física tenga una cualificación mas técnica y especializada (Villada, 2006).

- Tercer periodo (1970-1990): En esta época, comienza el requerimiento hacia un cambio en el sistema educativo, en donde la mejora de la formación educativa era vital. A partir de la ley del 70, en la cual se tienen en cuenta todas estas actitudes contradictorias y en la cual desemboca que la educación física tendrá un carácter obligatorio en todos los estudios preuniversitarios (Learreta et Al. 2009). En el año 1972, se implanta en la universidad la formación del maestro/maestra, con la denominación de diplomado universitario. Aun así, la educación física sigue siendo una asignatura de carácter no prioritario, con lo cual tendrán una preparación inferior con respecto al resto de asignaturas (zagala, 1999). En estos años, se empiezan a producir demandas por parte del profesorado de educación física y para ello la ley del 70 convoca los primeros cursos de especialización en educación física para el profesorado. En esta época, los docentes impartían docencia sin formación específica en dichas áreas, por lo que a través de estos cursos se les capacita para la especialidad. Pero no fue hasta el año 1977, cuando comenzará la verdadera transformación de la educación física, creándose en las universidades asignaturas específicas de educación física para todas las especialidades y para los maestros generalistas. Como dato importante, cabe destacar que en esta fecha aun se separaban los sexos en la impartición de la asignatura de educación física. Es de gran importancia también el Real Decreto 790/1981, el cual da pie a la creación de las titulaciones de diplomado y licenciado en educación física. A partir del año 1985, se potenciará la formación de maestros y maestras especialistas de educación física por medio de cursos de especialización en los centros de profesorado. En Andalucía se crearon 35 cursos en tres años, entre 1987-1990, entre los cuales se especializaron un total de 1409 maestros y maestras, entre los cuales más del 80% de la muestra eran varones (Zagalaz, 1999).

- Cuarto periodo: la especialidad de educación física (1990-2010): a comienzos del año 90, se pone en marcha la titulación de maestros diplomados en la especialidad de educación física, integrándose dentro de la universidad la formación de los mismos (Villada, 2006). A partir de esta época la educación pasa a ser mixta, y no fue hasta 1993 cuando aparecieron los primeros especialistas en Andalucía. En oposiciones anteriores, el profesorado participante en las mismas eran maestros y maestras sin formación específica en educación física. En Córdoba, en el curso 94-95 aparece la primera promoción de esta especialidad. A partir de la especialidad en educación física se esperaba un cambio significativo en la educación física en los centros de educación general básica, actualmente conocidos como centros de educación primaria (CEIP), produciéndose grandes diferencias formativas entre el maestro/maestra especialista y el profesorado no especialista que la imparte (Lozano, 2007), y demostrando una mejor cualificación y preparación para la intervención educativa los especialistas.
- Quinto periodo (a partir de 2010): ante esta problemática, la LOE (2006), en su artículo 93, expone que para el ejercicio de la docencia en la especialidad de educación física hay que estar en posesión del título oficial de grado, pasando de tres a cuatro años. Con la convergencia europea se configura un profesorado generalista, con una posibilidad de especialización en su cuarto año, a lo cual llama mención o intensificación curricular. La última legislación educativa (LOMCE, 2013) no menciona ningún apartado que suponga una modificación del acceso a la profesión de magisterio y ninguna adaptación diferente a la que se tomó en el proceso de convergencia europea.

#### **4.1.4. El grado de Educación Física**

A través de este apartado se proporciona información sobre los requerimientos formativos para acceder como docente en un colegio de educación primaria. De este modo, se comprueba cómo la diplomatura específica de tres años de duración para convertirse en un grado generalista de cuatro años, donde el último año se puede acceder a una mención a la especialidad con algunas asignaturas optativas u obligatorias que se relacionan directamente con la profesión.

#### 4.1.4.1. De la Diplomatura al Grado

Ante los grandes y continuos cambios que se están produciendo en la educación universitaria con la implantación de la convergencia europea, es vital el conocimiento, la creatividad y la ética para construir con entusiasmo, confianza y serenidad una nueva sociedad (Bauman, 2007). Es normal, que la educación este en un continuo proceso de transformación, al igual que lo está la sociedad, pero este proceso conlleva una cuidadosa reflexión, análisis crítico prudencia política, ya que la improvisación no forma parte el sistema de formación universitario. Por este motivo, la importancia de aproximarnos al cambio en la universidad (Sánchez et al. 2007). Es la formación personal y el despliegue de sus competencias y el dominio de los instrumentos tecnológicos, científicos y culturales lo que realmente da fuerza al progreso, porque una sociedad que no prepara a sus ciudadanos y ciudadanas para entender el mundo y entenderse a sí mismos, termina siendo una sociedad injusta (Esteve, 2008). Con lo cual la sociedad debe cuidar la universidad, ya que si no dicha sociedad sufrirá un proceso de estancamiento en todos los ámbitos, al igual que la universidad debe estar ligada a los problemas sociales y a sus necesidades económicas (Sánchez et al. 2007).

La armonización de la Europa del conocimiento yace en la Declaración de la Sorbona (1998), con su aprobación se pone de manifiesto la voluntad de potenciar una Europa del conocimiento, predominando la extensión y la calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de sus ciudadanos y ciudadanas. Un año más tarde, se inició la firma de la declaración de Bolonia. Su objetivo era la convergencia de los sistemas universitarios europeos que facilite la movilidad de los estudiantes y profesorado y buscaba la renovación de la enseñanza incentivando la autonomía y la calidad educativa. En el año 2001, el consejo de ministros se reunió en Praga para estudiar el desarrollo alcanzado y para establecer direcciones y prioridades de proceso para próximos años. En esta reunión, se añadieron nuevos elementos al discurso de la convergencia: el aprendizaje a lo largo de la vida para una mejora de la competitividad, inclusión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida; rol activo de todos los miembros participantes e instituciones en el desarrollo del proceso de convergencia y el desarrollo de sistema de garantías de calidad y mecanismos de certificación y de acreditación. En el año 2005, tiene lugar la declaración de Bergen, en la cual se realizó un seguimiento de los logros alcanzados hasta el momento, entre los cuales se ratificó la implantación del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), lo cual impone un cambio metodológico en nuestras universidades (UCO,2010). A través de este nuevo plan, el profesorado docente e investigador asume un papel de vital importancia en la calidad formativa. También los estudiantes se

encuentran ante un reto, un cambio en los hábitos de trabajo, técnicas de estudio, técnicas de evaluación o procedimientos de aprendizaje.

El siguiente lugar de reunión fue Dublín en el año 2006 (Descriptores de Dublín), se establecieron una serie de objetivos mínimos que hay que lograr y ante los cuales el alumnado debe demostrar (Descriptores de Dublín, 2006, apéndice 8):

- Las titulaciones de primer ciclo (Grados): “Deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional”(MECD, 2003, p. 7).
- Las titulaciones de segundo ciclo (Máster): “Deberán estar orientadas hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando el desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada” (MECD, 2003, pp. 9-10).
- Las titulaciones de tercer ciclo (Doctorados): Deberá estar orientado a la elaboración de una tesis doctoral o presentación de una serie de artículos en revistas internacionales de alto impacto en torno a una temática. Se debe involucrar al alumnado en la investigación y capacitarlo para un análisis crítico, evaluativo y en la aportación de ideas nuevas y enseñarle a comunicarse con la comunidad académica en su conjunto.

Dos años más tarde, en la ciudad inglesa de Londres (Comunicado de Londres, 2007), se establecieron las siguientes prioridades para el año 2009, entre las que se destacaron (UCO, 2010):

- Centrarse en la culminación de las líneas de acción aprobadas: el sistema de grados de tres ciclos, garantía de calidad y reconocimiento de los títulos.
- Creación de una red de expertos nacionales con el fin de compartir información y contribuir a resolver los problemas de becas y ayudas y realizar informes que promuevan la movilidad de los estudiantes.

- Los informes contendrán información acerca de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social, incluidas acciones y medidas para evaluar su eficacia.
- Mejorar la disponibilidad de datos sobre la movilidad y la dimensión social de los países participantes en Bolonia. En consecuencia, se solicita establecer indicadores contrastados que permitan medir los avances realizados para alcanzar los objetivos globales de la dimensión social y la movilidad.
- Se solicita al grupo de seguimiento de Bolonia, que estudie con detalle como incrementar la participación en cada uno de los tres ciclos, así como el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 93, que con la nueva adaptación de carreras universitarias al Plan Bolonia, estas diplomaturas se sustituyen por dos Grados de cuatro años. Los contenidos relacionados con la educación física se recogen dentro del Grado en Educación Primaria. El artículo 93, conforma la profesión de Maestro en Educación Primaria como profesión regulada, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente Título oficial de Grado. Dicho artículo establece, además, que “la Educación Primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel” y que “la enseñanza de la educación musical, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”. En el último año de carrera, o durante ella se cursan algunas asignaturas optativas ofertadas por las universidades que cualifican al estudiante en alguna especialidad para dar clase de ella. Las mayormente expuestas son:

- Educación Física
- Lengua Extranjera
- Educación Musical
- Educación Especial

Con respecto a la educación física, se ofertan unos 30 créditos ETCS para conseguir la mención en Educación Física. Estos son los ejemplos de módulos<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup>Información extraída del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT):  
<https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios>

- La Educación Física, la Salud y la Educación en Valores.
- Bases Anatómicas, Fisiológicas y Psicológicas de la Educación Física.
- Desarrollo Psicomotor de la Persona Humana y su Tratamiento en la Escuela.
- El Cuerpo: Imagen y Percepción. Las Habilidades Motrices.
- Teoría y Práctica Individual y Colectiva del Juego y del Deporte.
- Actividades físicas Artístico-Expresivas: Danza, Ritmo y Expresión Corporal.

El primer grado de primaria fue implantado en el año 2010-2011, la mención estaba ubicada en el cuarto curso. Dicha mención no se asemeja en nada a la especialidad anteriormente en vigor, ya que de los 240 créditos que conforman la totalidad de la formación a través del grado de primaria, solo se pueden obtener entre 30-60 créditos en la mención para la especialidad de educación física (MEC, 2006b). En concreto, en la Universidad de Córdoba se contemplan 24 créditos de formación los cuales se reparten en 4 asignaturas de 6 créditos cada una, más el practicum. La elaboración de los programas y la decisión de las asignaturas esenciales en la formación inicial en la educación física, está a cargo de las áreas y departamentos pertinentes de la universidad, y dicha elección estará en función del profesorado existente.

#### **4.1.4.2. Del Grado a la Mención**

Con el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se elimina la especialidad de educación física en un momento en el cual, los centros de educación primaria necesitan de su aportación, debido a los proyectos existentes, relacionados con la obesidad infantil, sedentarismo, etc. (Contreras et Al. 2007). Desde el ámbito nacional, surgen proyectos para paliar y combatir de un modo educativo estos problemas a través de proyectos específicos, como por ejemplo el que creó el Ministerio de Salud y Consumo (2005) “la práctica de actividad física regular, con especial énfasis en los escolares”. Por tanto, es muy difícil que la escuela promueva estos beneficios sin un experto cualificado que imparta sus contenidos, un experto que desarrolle propuestas formativas acordes con las necesidades personales y sociales del alumnado (Hernández, 2005). Por todo lo expuesto anteriormente, se podría destacar que hasta que apareció la especialidad, la obligatoriedad de la educación física en la educación primaria y el proceso de formación del maestro/maestra se caracterizaba por la ausencia, irregularidad y disparidad en los planes de estudios (Contreras, 2000).

La titulación de maestro de la especialidad de Educación Física contaba, previo a la convergencia europea, con 206 créditos, de los cuales 120 pertenecían a la especialidad. Estos créditos estaban enfocados en proporcionar una formación específica y mejorar la calidad docente, para contribuir a la mejora de las capacidades físicas del alumnado, para crear hábitos saludables, para profundizar en el conocimiento de la conducta motriz y para asumir actitudes y valores ante el deporte y los hábitos de vida saludables y el disfrute del medio ambiente a través de actividades físicas.

Tabla 15: Asignaturas de la diplomatura de la especialidad de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Córdoba

Curso	Nombre	Créditos	Carácter
1º	Educación física y su didáctica I	9 (5+ 4)	Troncal
1º	Bases biológicas y fisiológicas del movimiento	6 (4+2)	Troncal
2º	Educación física y su didáctica II	9 (5+4)	Troncal
2º	Aprendizaje y desarrollo motor	6 (4+2)	Troncal
2º	Teoría y práctica del acondicionamiento físico	6 (4+2)	Troncal
2º	Actividades físicas organizadas y su didáctica I	9 (5+4)	Obligatoria
3º	Actividades físicas organizadas y su didáctica II	9 (5+4)	Troncal
3º	Expresión Corporal y su Didáctica	6 (4+2)	Obligatoria
3º	Didáctica de las actividades físicas en la naturaleza	4.5 (3+1,5)	Obligatoria
3º	Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales	6 (4+2)	Obligatoria
3º	Prácticum II	18	Troncal
	Historia de la educación física y el deporte: sistemas y tendencias actuales	4,5 (3+1,5)	Optativa
	Educación físico deportiva y la salud	4,5 (3+1,5)	Optativa
	Actividades físicas en el medio ambiente	4,5 (3+1,5)	Optativa
	Psicomotricidad	4,5 (3+1,5)	Optativa

Fuente: Recuperado de

<http://www.uco.es/educacion/geprimaria/planificacion/index.html>

Si nos fijamos bien en el antiguo plan de estudios de la especialidad en la Universidad de Córdoba<sup>5</sup>(ver tabla 15), nos damos cuenta de que la primera asignatura que aparece y que relaciona la educación física con la atención a la diversidad se da en el último curso de la diplomatura y tan solo ocupa 6 créditos del total de la titulación. La LOE (2006) recupera del pasado la figura del maestro generalista, el cual estaba capacitado para impartir cualquier materia y le trae al presente, pero la realidad social que nos concierne es muy distinta (Serrano, 2005b). Este retorno afecta tanto al profesorado como al alumnado. La ANECA (2005, p. 34) recoge que “la tendencia mayoritaria en Europa es la de una formación de carácter generalista en la etapa y especialista en una o dos asignaturas”. Hay autores que remarcan la lógica en otra dimensión, que

<sup>5</sup>El hecho de establecer el mapa educativo de la formación del profesorado de educación física de la Universidad de Córdoba (UCO) viene por la población utilizada para este estudio, ya que se trabajó con los maestros y maestras de Educación Física de Córdoba capital y todos ellos y ellas habían cursado sus estudios en dicha facultad.



era especializar al especialista en las asignaturas troncales de la educación primaria para capacitarle para el ejercicio correcto de la tutoría (Serrano, 2005b). Es muy difícil e incoherente que a través de un título único y generalista para la enseñanza de la educación primaria además estos titulados adquieran a través de dicha titulación una especialización que les permita dotar de calidad a su docencia en la especialidad (ANECA, 2004). La especificación en la educación primaria tiene como objetivo obtener un profesorado más competente y a través del cual se establezcan garantías de cumplimiento y calidad en el currículum.

La LOE (2006), conforma el título oficial del nuevo Grado de Educación Primaria, pasa de las anteriores diplomaturas las cuales tenían una duración de tres años a los títulos oficiales de grado a un título con una duración de cuatro años. La concreción curricular corresponde a las universidades con uniformidad con el estado, habiendo de pasar antes de su consecución por el practicum y el trabajo fin de grado, hasta completar los 240 créditos a cursar, de entre los cuales entre 30-60 créditos pueden pertenecer a la mención.

Para la distribución de los créditos de la mención, se llegaron a acuerdos para la distribución de los créditos optativos (Romero, 2007). Para optar por la calidad de la mención en el diseño de los títulos, se necesitaría contar con los 60 créditos disponibles para la misma. La educación física requiere una formación especializada debido al singular proceso de enseñanza-aprendizaje al que se ve sometido, el cual requiere un tiempo de formación elevado, entre otras cuestiones por su variedad técnica y amplio abanico de contenidos. La UCO, es consciente de la importancia de la innovación e investigación educativa en el diseño de a titulación de educación física. En el grado de educación primaria, se han creado cuatro menciones, entre las cuales se encuentra la mención en educación física. Para el desarrollo de dicha mención, se cuenta con 4 asignaturas de 6 créditos en el último curso de grado. Debido a la escasez de créditos para dotar a un grado de la mención se han seleccionado de forma muy concreta los contenidos más relevantes a tratar en dichas asignaturas y se han rebatido por el profesorado especialista del departamento de Educación Física (Montávez, 2011). Para García (2007), las tres cuestiones que la sociedad actual demanda y a las cuales la educación física puede realizar una aportación y debería dar respuestas innovadoras son: formación en valores, estilos de vida saludables y hábitos para la práctica de actividad deportiva. Por este motivo, las asignaturas que se imparten en la mención deben ir encaminadas a trabajar contenidos relacionados con los juegos y deportes, condición física y salud, expresión corporal, habilidades en resolución de conflictos, cooperación etc.

Tabla 16: Grado en Educación Primaria con Mención en Educación Física de la Universidad de Córdoba

Curso	Nombre	Ects	Carácter
3º	Didáctica de la Educación Física	6	Obligatoria
4º	Practicum III	18	Obligatoria
4º	Trabajo de Fin de Grado	6	Obligatoria
4º	Mención 1: Fundamentos teóricos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas.	6	Optativa
4º	Mención 2: Fundamentos de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico.	6	Optativa
4º	Mención 3: Actividades físicas creativas y comunicativas.	6	Optativa
4º	Mención 4: Educación Física y salud.	6	Optativa

Fuente: Recuperado de

[https://www.uco.es/informacion/conozca/fichastecnicas/g\\_educacion\\_primaria.pdf](https://www.uco.es/informacion/conozca/fichastecnicas/g_educacion_primaria.pdf)

El mapa educativo de la formación del profesorado de educación física en educación primaria dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba cuenta con 60 créditos para asignaturas de formación básica, 100 créditos para asignaturas obligatorias, 44 créditos para el practicum y 6 créditos para el trabajo fin de grado, lo cual hace un total de 240 créditos. En la tabla anteriormente diseñada (ver tabla 16), se exponen los créditos formativos específicos para la mención en educación física.

El proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) explica el modelo a seguir en la formación de los maestros y maestras de educación física en estos nuevos títulos basada en la adquisición de una serie de competencias, distinguiendo entre genéricas (son aquellos atributos comunes a la mayoría de los programas académicos) y específicas (son aquellas destrezas que se relacionan con el conocimiento concreto de una disciplina académica y son fundamentales para cualquier programa de formación profesional porque le confieren identidad y consistencia). Entre las *competencias genéricas*, destacan:

- Instrumentales: Tienen una función mediadora para enfrentarse a tareas y desarrollar aprendizajes.
- Interpersonales: Se refieren a las capacidades individuales y destrezas sociales que provienen de procesos de interacción social y cooperación.
- Sistémicas: Permiten interpretar la realidad de forma compleja e interrelacionada. Las principales que debemos tener presentes son la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, adaptarse nuevas situaciones, etc.

Por este motivo, se deben tener muy en cuenta y tomar como punto de partida las actuaciones profesionales, desarrollando la formación del estudiante como un todo en el que tienen cabida conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La metodología utilizada deber combinar factores teórico- prácticos, que invite a la participación del alumnado, a la cooperación entre los estudiantes, etc., cobrando importancia las actividades no presenciales.

La formación inicial debe potenciar las capacidades necesarias para el desarrollo profesional y personal del futuro docente. Para ello, desde la universidad se han establecido una serie de *competencias transversales* comunes a todos los títulos de grado, y las cuales debe lograr todo maestro y maestra en la finalización del grado correspondiente (González y Wagenaar, 2003):

- Competencias instrumentales:
  - Capacidad de análisis y síntesis.
  - Capacidad de organización y planificación.
  - Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
  - Conocimiento de una lengua extranjera.
  - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
  - Capacidad de gestión de la información.
  - Resolución de problemas.
  - Toma de decisiones.
  
- Competencias interpersonales:
  - Trabajo en equipo.
  - Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
  - Trabajo en un contexto internacional.
  - Habilidades en las relaciones interpersonales.
  - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
  - Razonamiento crítico.
  - Compromiso ético.
  
- Competencias Sistémicas:
  - Aprendizaje autónomo.
  - Adaptación a nuevas situaciones.
  - Creatividad.
  - Liderazgo.

- Conocimiento de otras culturas y costumbres.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Motivación por la calidad.
- Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Además de estas competencias, la orden ECI/3857/2007 de 27 de Diciembre establece catorce competencias generales para el ejercicio de la profesión del maestro o maestra en educación primaria, entre las que destaca: fomentar la lectura, fomentar la convivencia de aula, reflexionar sobre las prácticas educativas para innovar y mejorar la labor docente, conocer la organización de los centros de educación primaria, etc.

El otro bloque de competencias que destacábamos anteriormente, hacía referencia a las *competencias específicas* (ANECA, 2008):

- Competencias disciplinares (saber):
  - Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tiene sobre la salud.
  - Conocer el desarrollo psicomotor de 0 a 12 años y su intervención educativa.
  - Conocer y dominar los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal.
  - Dominar la teoría y la didáctica específica de la educación física, los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados.
  - Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre.
  - Conocer tipologías básicas de instalaciones y de material simbólico y funcional relacionado con la actividad física, y los fundamentos de su gestión.
  - Conocer la imagen del cuerpo y el significado de las actividades físicas.
  
- Competencias personales (saber hacer):
  - Saber detectar dificultades anatómico- funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices, así como aplicar primeros auxilios.
  - Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.

- Promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículum.
  - Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural.
  - Aplicar conocimientos básicos sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su aplicación a un contexto informativo actualizado a fin de conocer los avances de la educación física y el deporte.
  - Relacionar la educación física con las distintas áreas que configuran el currículum de educación primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo comunicativas.
  - Orientar y supervisar las actividades relacionadas con la actividad física, que se imparten en el centro en horario escolar y extraescolar.
- Competencias académicas:
    - Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ortogénica y saber aplicar los fundamentos técnicos específicos.
    - Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico, y su relación con la salud, la higiene y la alimentación.
    - Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales.

Concluyendo con dicho apartado, destacar que la complejidad de los objetivos educativos y sociales planteados, exige la movilización de toda una serie de competencias clave, ya que las competencias específicas de la educación física no son suficientes. Por ello, hemos de capacitar al alumnado a actuar de forma autónoma y creativa, hemos de capacitarlo para una comunicación comprensiva, etc., es decir, debemos de capacitarlo para que en el futuro en cada situación educativa que se le plantee juegue con las competencias necesarias teniendo como base la practica reflexiva y el respeto a los valores mínimos (Montávez, 2011).

#### 4.1.5. Formación inicial en atención a la diversidad

No hay duda de que si queremos ser docentes, una buena preparación previa es fundamental para saber desarrollar nuestro trabajo, como en cualquier otro. En relación con el modelo de educación que defendemos en este trabajo de investigación, el enfoque de una formación inicial adecuada y coherente con la filosofía de la escuela inclusiva debe recoger los principios expuestos en el primer capítulo, siendo fundamental que el profesorado generalista adquiera una especialización en contenidos de educación especial (incluyendo técnicas especiales), y que el especialista adquiera también nociones “generalistas”<sup>6</sup>, es decir, una visión más general de la enseñanza. La escuela inclusiva requiere que el profesorado generalista adquiera habilidades que tradicionalmente han sido asociadas al profesorado especialista, y los especialistas deben trabajar cooperativamente con los profesores generalistas en el aula ordinaria, y deben conocer el currículum (Salvador y Gallego, 1999; Sales et al., 2001; Arnaiz, 2012; Martínez, 2013; Ruiz, 2014; González y Batanero, 2015).

Sales, Moliner, Odet y Sánchez (2001) propusieron una programación de contenidos de formación inicial del profesorado donde se analicen los siguientes elementos en referencia a la atención a la diversidad:

- El conocimiento de la evolución de los conceptos, condiciones básicas y legislación para la atención a la diversidad.
- El análisis y la reflexión sobre los elementos educativos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, identificando los factores implicados en el proceso de inclusión educativa y los recursos de apoyo que ofrece la escuela ordinaria.
- La elección y/o combinación de distintas opciones de organización didáctica del alumnado para la atención de las necesidades educativas especiales, asumiendo la responsabilidad en la coordinación entre profesionales y con el ámbito familiar y comunitario.
- El desarrollo del currículo y las estrategias didácticas para la atención a la diversidad, a partir de la elaboración de unidades didácticas integradoras, valorando en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje la importancia de las actitudes y expectativas del docente ante la diversidad.

---

<sup>6</sup>Actualmente, las especialidades han desaparecido con la instauración de los nuevos planes de estudio de Bolonia. Para especializarse, se van a crear una serie de postgrados. Por lo tanto, todos los nuevos docentes serán “generalistas”, independientemente de que posteriormente decidan especializarse. Sin embargo, los títulos de Magisterio con anterioridad al curso 2010-2011 sí tenían posibilidades de ser de carácter especializado.

Al mismo tiempo, estos autores consideran que, desde la Universidad, se debe profundizar en los siguientes temas:

- La creatividad y la espontaneidad de los futuros docentes en la elaboración de sus respuestas y soluciones educativas.
- La valoración de que la presencia de niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el aula ordinaria mejora las actitudes de respeto hacia la diversidad.
- La enseñanza de actitudes y valores y crear un clima agradable de aprendizaje.
- La reflexión sobre los aspectos vitales en la relación humana y la relevancia del aprendizaje de predisposiciones para responder a los vertiginosos cambios sociales más que el aprendizaje de respuestas concretas rápidamente caducas.
- Facilitar al máximo la interacción entre el alumnado, implicarlo cognitivamente, afectivamente y conductualmente a lo largo del curso y hacer una distribución más equitativa del poder en el aula, de tal forma que las propuestas surjan de ellos y no siempre del docente.
- Un estilo docente según el cual el profesor se constituye en guía, ayuda y orientación de un alumnado que, a su vez, se convierte en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el enriquecimiento que supone el partir de la consideración de que todos somos diferentes y todos podemos aportar algo positivo.

Por su parte, Díaz (2009) detectó que el profesorado en ejercicio se percibía con un bajo nivel de competencia para diseñar e interactuar con el alumnado con discapacidad desde una perspectiva de inclusión y no se percibían con suficientes recursos específicos para que el alumnado con discapacidad participase de los mismos contenidos que utiliza habitualmente, o con posibilidades de adaptarlos para que puedan desarrollar las capacidades que independientemente de su discapacidad disponen.

En lo que se refiere a la formación inicial de los estudiantes de Magisterio, en cada una de las antiguas diplomaturas se impartía la asignatura *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*, con aproximadamente 9 créditos (a veces se impartía anualmente, y otras veces se dividía en dos asignaturas independientes), en la cual se profundizaba acerca de los diferentes tipos de categorizaciones o diagnósticos existentes, sus características más relevantes (sobre todo biológicas), las principales deficiencias y necesidades y algunas orientaciones a nivel teórico acerca de su intervención psicopedagógica en el aula, además de técnicas generales como el “aprendizaje

cooperativo” o reflexiones acerca de los cambios que se requieren a nivel institucional, como es el caso de reflexionar acerca del modelo de escuela integradora que se lleva a cabo actualmente y pasar a un modelo nuevo, la escuela inclusiva<sup>7</sup>. Aparte, se encontraban las especialidades de Audición y Lenguaje<sup>8</sup> y Educación Especial (también denominada “Pedagogía Terapéutica”), siendo la última más generalista en cuanto a contenidos sobre necesidades educativas.

López (1997), Eslava et Al., (2015) y Galiano- Berrocal et al. (2015) criticaron lo insuficiente que resultaba esta formación en educación especial en el resto de especialidades de los antiguos planes de estudio, reclamando más créditos, para así favorecer que el profesorado generalista pudiera dar respuestas satisfactorias a las demandas educativas que presentan los niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Consideraba que esta formación debía permitirles familiarizarse con las diferentes formas de provisión de servicios de apoyo y orientación, especialmente saber cuándo y dónde dirigirse para pedir ayuda, conocimientos específicos y destrezas referidas a la observación del aprendizaje y la conducta de los niños, conciencia de las variables que afectan al desarrollo y progreso educativo, detección de las diferentes necesidades educativas de los niños con NEAE (por ejemplo: deficiencias físicas, sensoriales, de conducta y de aprendizaje) y diferentes formas de coordinar el trabajo cooperativo multiprofesional e interdisciplinar con otros compañeros y compañeras, entre otros aspectos. El tiempo dedicado a estos objetivos resultaba insuficiente para responder a todas estas necesidades de formación y, a veces, esta asignatura se estudiaba antes de haber profundizado en asignaturas que aportaban unas bases teóricas y prácticas que pueden ser útiles para ayudar a profundizar y llevar a la práctica los contenidos sobre educación especial.

Actualmente, en los estudios de Grado existen asignaturas dedicadas a la Atención a la Diversidad y a la Educación Inclusiva, pero lamentablemente no en todas las universidades resultan obligatorias. Realizando un análisis de algunos planes de estudios en universidades españolas podemos encontrarlas como optativas, del estilo de “Aspectos didácticos de la educación inclusiva” o estudiar las menciones de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje. Ya en cada grado pueden encontrarse materias específicas en relación con las posibles dificultades o trastornos que pueden desarrollar, con contenido que habitualmente aparecía en la asignatura de “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial”. Por ejemplo, en el Grado en Educación Primaria encontramos asignaturas como las reflejadas en la tabla 17. Se han seleccionado cinco universidades de un modo aleatorio debido a que este título de grado se imparte en 67 instituciones

---

<sup>7</sup>La mayor parte de estos análisis han sido obtenidos a través del análisis de los programas de las asignaturas surgidas de “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial” en diferentes universidades españolas.

<sup>8</sup>Existe un Grado en Logopedia actualmente, que bien puede ayudar a compensar la desaparición de esta especialidad, en cierta medida.



educación superior (tanto públicas como privadas)<sup>9</sup>.

Tabla 17: Asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad en los Grados de Educación Primaria

Universidad	Asignatura
Universidad de Córdoba (UCO)	Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas (optativa)
	Trastornos de Conducta y de la Personalidad (optativa)
	Intervención psicoeducativa de los trastornos del lenguaje (optativa)
	Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (optativa)
Universidad de Sevilla (US)	Intervención y Aspectos Evolutivos en las Necesidades Educativas Específicas (optativa)
	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (optativa)
	Tratamientos Psicoeducativos de los Trastornos de la Lengua Escrita y el Cálculo (optativa)
	Psicopatología en el Contexto Escolar (optativa)
Universidad de Salamanca (USAL)	Psicología de las dificultades de aprendizaje (optativa)
	Atención a la Diversidad (optativa)
	Psicología de la discapacidad (optativa)
	Necesidades y respuesta educativa en alumnos con discapacidad (optativa)
Universidad de Santiago de Compostela (USC)	Intervención educativa en lenguaje y comunicación (optativa)
	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo (optativa)
	Procesos de Mejora de Aula y Centro-Atención a la Diversidad (optativa)
	Diversidad y escuela inclusiva (optativa)
	Intervención educativa en la diversidad cognitiva: discapacidad intelectual y altas capacidades (optativa).
Universidad de Islas Baleares (UIB)	Intervención educativa en los trastornos del desarrollo: TDAH y TEA (optativa)
	Intervención educativa en las dificultades del lenguaje oral y escrito (optativa)
	Educación Inclusiva (obligatoria)
	Dificultades específicas del aprendizaje (obligatoria)
	Intervención Psicoeducativa en las Dificultades del Lenguaje en el Contexto Escolar (obligatoria)
	Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Soporte Educativo en la Escuela. (optativa)
	El Alumnado con Necesidades Especiales y Otras Capacidades (optativa).
	Intervención Educativa desde el Contexto Familiar y Social de la Persona con Discapacidad (optativa)
	Trastornos del Lenguaje en Educación Primaria (optativa)
	Prevención de las Dificultades del Lenguaje y la Audición (optativa)
Sistemas Alternativos de Comunicación (optativa)	

Fuente: elaboración propia

En los planes actuales de Grado en Magisterio, a escoger entre Educación Infantil y Educación Primaria, las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 regulan el currículum formativo de estos grados respectivamente. En las mismas se formulan entre las competencias profesionales generalistas de los futuros docentes, necesarias para trabajar en contextos escolares cada vez más diversos, inciertos y complejos, la competencia que se vincula con el diseño y regulación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de

<sup>9</sup>Información extraída del RUCT

<https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios>

género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana (Almagro y Cotrina, 2011). No se encuentran demasiadas diferencias en lo correspondiente al número de créditos dedicados a contenidos sobre Atención a la Diversidad respecto de los antiguos planes. Las memorias de Grado diseñadas por las universidades andaluzas recogen contenidos de educación especial en todas ellas: “Identificación y planificación de resoluciones de situaciones de aprendizaje”, “Abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”, “Metodología y técnicas de investigación educativa”, “Diseño de proyectos de innovación”, “Evaluación psicopedagógica”, “Cooperación con la comunidad y la familia”, “Orientación y acción tutorial”, “Destrezas para fomentar un clima de respeto y convivencia en el aula”, etc.). En lo que se refiere a una asignatura específica dedicada a contenidos de educación especial, sólo hay una asignatura específica como mínimo, salvo excepciones en las que se incorpora alguna más (dependiendo de cada facultad, instaurándolas como “obligatorias”). Para aquellos que deseen profundizar sobre contenidos de educación especial, a modo de compensación por la desaparición de las especialidades, algunas facultades ofertan una serie de optativas sobre educación especial. Entre otros contenidos, se valora positivamente la inclusión de una asignatura similar a *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, hasta ahora sólo ofertada en las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía, para fomentar la participación del profesorado en el diseño del currículum: “Planificación e Innovación en Educación Primaria/Educación Infantil” (según la rama seleccionada). También destacamos una asignatura dedicada a la orientación y acción tutorial, incluyendo la dirigida hacia las familias, además de contenidos diversos como educación intercultural, promoción del trabajo cooperativo, la inclusión social, estudios de género, relaciones intergeneracionales, etc.

González y Reche (2010) hicieron un estudio en la Universidad de Córdoba para detectar las necesidades formativas del alumnado de las diferentes especialidades de Magisterio para así diseñar una oferta formativa complementaria adecuada a las manifestaciones efectuadas por él alumnado y en consonancia con la consecución de la adquisición de las competencias profesionales marcadas para el desarrollo de su trabajo. Las más solicitadas fueron aquellas relacionadas con la psicomotricidad, la lectoescritura, los juegos alternativos y populares, la orientación y la acción tutorial y los primeros auxilios, y en menor grado la educación física adaptada, la adaptación lingüística para el alumnado inmigrante, la investigación e innovación educativa y la mediación para la convivencia en el aula. ¿Quiere decir que son acciones que deben ser llevadas a cabo por los especialistas y que ellos solamente tienen que centrarse en la didáctica de las áreas del currículum? ¿O simplemente no lo han considerado? (González, 2008). Al menos, el estudio de Sánchez (2007) así lo confirmaba, en el cual el 96,20% de los estudiantes de magisterio entrevistados consideraban que los alumnos con NEAE correspondían a los

especialistas, y un porcentaje similar consideraban más eficaz la educación de estos alumnos en centros específicos de Educación Especial.

Para finalizar este epígrafe, debemos señalar que una buena formación inicial no es suficiente para poder desenvolverse como docentes. La sociedad se encuentra en continua evolución, y las necesidades evolucionan. Ahora, la diversidad cultural ha aumentado debido al aumento de la población de procedencia inmigrada (Álvarez y González, 2008), las nuevas tecnologías han revolucionado las diferentes tareas de la vida cotidiana y, en el caso de los alumnos con NEAE, el sistema de integración educativa ha permitido que ahora se encuentren escolarizados en los centros educativos ordinarios y se encuentren insertos en el aula ordinaria. No podemos aún avanzar qué nos deparará el futuro. Por ello, es importante que continuamente el profesorado actualice sus conocimientos, tanto científicos como pedagógicos, y sea capaz de afrontar estos nuevos cambios y desarrollar actitudes positivas ante ellos.

## **4.2. La formación permanente del profesorado. Pasos a seguir**

La formación permanente del profesorado, como su nombre indica es una continuación de la formación inicial, formando ambas un proceso inacabado que dura toda la vida (Delgado, 1996). Estos dos tipos de formación son complementarios y deberían trabajar de forma conjunta y en la misma dirección. Los cambios que se producen a nivel social, influyen en la formación del profesorado en los contenidos demandados, los cuales según Bauman (2007) se basan en competencias y actitudes, en trabajo colaborativo y cooperativo, capacidad para generar conocimiento a partir de la reflexión en su práctica educativa y en la autonomía y creatividad.

### **4.2.1. El significado de la formación permanente del profesorado**

La formación permanente surge por la necesidad de formación que impera en el profesorado a lo largo de toda su vida, debido a una carencia de competencias, conocimientos o experiencias; una incertidumbre del estado emocional o simplemente por una insatisfacción personal de aprender e innovar. Todas estas situaciones, deberían converger en un proyecto formativo, el cual hiciese partícipe al profesorado implicado, lo cual requiere una gran responsabilidad por parte de los maestros y maestras para que la construcción de la formación permanente se adapte a las características específicas del grupo y la contexto y necesidades de la docencia.

La sociedad cambia continuamente a nivel cultural, económico, social y tecnológico, y el profesorado debe adaptarse a esos cambios y responder ante las exigencias de la sociedad en relación con la educación de las personas y sus nuevas necesidades, incluyendo la gran diversidad de alumnos que podemos encontrarnos en las aulas actualmente. Siguiendo a Cardona (2008b) en lo que se refiere a la formación permanente del profesorado, se deben reconsiderar las prácticas habituales y las metodologías deben ser adaptadas a las circunstancias de las aulas, considerándose esta formación como una necesidad ya que la responsabilidad del profesorado sobre el éxito o fracaso académico de sus discentes es elevada. Es fundamental actualizarnos y también disfrutar aprendiendo, pensando que debemos responder a las continuas demandas del alumnado y de las familias (Medina Rivilla, 1999).

La formación del profesorado es relativamente joven, la formación permanente se ha creado en las últimas décadas y nace de un continuo y vertiginoso proceso de cambio (Barbero, 2007). Según Imbernon (2007), los problemas para la formación del profesorado aparecen en la comodidad a la que se exponen los docentes y por la instalación en lo conocido, no arriesgando a introducir cosas nuevas. La formación permanente surge en la década de los 70, en la cual predominó un modelo autónomo de formación, pero mayoritariamente el profesorado se formaba poco y se inscribía en propuestas docentes que facilitasen aprendizajes de los cuales carecía en su currículum, el docente poseía un pequeño saber que en aquellos entonces se pensaba que duraba toda la vida (Bauman, 2007). Esta institucionalización de la formación permanente, nace como objetivo de la actualización docente, lo cual perfeccionaría la calidad educativa atendiendo a las necesidades docentes y con una visión de futuro. A partir de la década de los 80, se llevan a cabo numerosos programas formativos, entre los que destaca la formación a través de las universidades y es en los años 90 cuando aparece legislada la formación permanente del profesorado. En los años 90, la formación permanente acogió un momento de luz con multitud de actuaciones entre las cuales destacan (Imbernon, 2007): preocupación del ámbito universitario por su estudio teórico, mayor conciencia del profesorado y demanda de una mayor participación en las actividades formativas, desarrollo de modelos alternativos de formación basados en la investigación- acción, publicaciones y profusión de eventos y la creación de los CEP (centros de enseñanza de profesorado). Pero esta institucionalización no solo tuvo aportes positivos, sino que también influyó de forma negativa, ya que potenció un modelo de formación mediante cursos estándar que aún perdura, en el cual el profesorado se acomodó a los cursos a la carta que se impartían desde los centros de formación.

En el siglo XXI, según Esteve (2008), se buscan nuevas formas en el ámbito de la formación permanente en lo que a la educación física se refiere, orientándose dichos estudios y

dotando de importancia a la reflexión en la práctica y las competencias y el perfil profesional. EN este sentido, se necesita una nueva visión para la educación, para la formación y sobre todo para el rol que se produce entre el docente y el discente. La demanda del profesorado de educación física parte de establecer nuevos modelos comunicativos y participativos en la práctica de la formación permanente, pero esta innovación es un riesgo que en el ámbito de la educación pocos asumen (Sicilia y Delgado, 2002). Destacar que en los últimos años se ha producido un malestar en la formación debido al aumento de responsabilidades y exigencias que se depositan en el profesorado, lo cual carga laboralmente a los mismos (Esteve, 2003). En la actualidad, la sociedad vive un proceso de continuos conflictos que si lo unimos a la falta de recursos materiales y espaciales y a la falta de educación y amabilidad en las instituciones escolares, surge como resultado un clima de trabajo en tensión que genera un agotamiento y cansancio dentro del grupo de profesores.

#### **4.2.2. Modalidades y contenidos de la formación permanente para trabajar la diversidad en las sesiones de educación física**

Moriña (2008) propone que para favorecer la “*pedagogía de la diversidad*” se elaboren materiales de formación dirigidos al profesorado de los centros de primaria y secundaria, que atraviesan por dificultades o que presentan inquietudes a la hora de dar respuesta a la diversidad. Cuesta (1999) ya propuso la creación de seminarios intermedios de supervisión entre profesores de escuela y de universidad, fomentando el número de visitas de los profesionales universitarios a los centros educativos y de paso colaborar en el seguimiento del alumnado en prácticas de magisterio mediante estrategias de evaluación que permitan determinar en qué medida el alumno va analizando la información recibida por el profesor de escuela. También propone la creación de “escuelas de desarrollo profesional”, un lugar donde el profesor de escuela, de universidad y futuros docentes (alumnos de magisterio) puedan aunar esfuerzos para hacer que la formación de este futuro profesor se convierta en un reto que fomente la calidad de su preparación, derribando las barreras y estereotipos construidos sobre las diferencias existentes entre Universidad y Escuela. Insiste en que se debe llevar a cabo una formación que dé respuesta a las necesidades reales del profesorado, que incida en la innovación pedagógica y la reflexión sobre la práctica docente, que los ponentes que intervengan en las reuniones científicas y restantes acciones formativas sean de una calidad satisfactoria y que sea una formación que ayude al profesorado a tener una actualización científica y didáctica. De todas formas, ante todo, es fundamental que logremos sensibilizar al profesorado en la importancia de mejorar su formación, y de que ésta sea permanente. Si no existe una preocupación por mejorar, una actitud positiva por parte del

profesorado, no se favorecerán los cambios y el sistema no evolucionará (Sánchez, 1997; Muñoz, 2007 y Ezquerro et al., 2014).

Una estrategia fundamental que favorece el desarrollo profesional del profesorado es que éste investigue en su aula (Cardona, 2008b; García, 2003). El docente, además de aprender a autorregularse y adquirir las herramientas adecuadas para no llegar a sus límites, debe reflexionar continuamente acerca de su práctica, a raíz de los resultados cosechados por el alumnado y de las decisiones tomadas ante cada estudiante (Medina, 2001). ¿Hemos sido capaces de conseguir una enseñanza inclusiva en nuestra aula? ¿Somos conscientes de la diversidad cultural que hay en nuestras aulas? ¿Cuál es mi actual escala de valores? ¿Mis métodos han favorecido el aprendizaje de todos los alumnos y la atención de sus necesidades educativas? Aquí se incluye reflexionar críticamente sobre nuestros principios morales, éticos y políticos: justicia, equidad, libertad, etc., y valores, para ver si son ideales para lograr nuestros objetivos (García, 2003). Antes tenemos que sensibilizarnos si queremos desarrollar en nuestro alumnado valores centrados en la aceptación, respeto, tolerancia e interacción con las diferentes culturas. Aprender a convivir en una sociedad cada vez más plural, potenciando la igualdad de oportunidades, tanto en ellos mismos como para los demás. Es importante que el docente desarrolle “prácticas de autocomprobación vivencial” para analizar las experiencias que desarrollamos cuando nos relacionamos con el alumno diverso.

Siguiendo a Muntaner (2010), el fracaso escolar no es originado por el alumnado, sino por la institución. El docente debe realizar análisis de casos reales que se den en su aula y, en conjunto con el resto de profesionales, llevar a cabo una investigación-acción. En esta técnica debe llevarse a cabo una intervención o una nueva medida en la dinámica del centro educativo, incluyendo dentro de las aulas. Debe recogerse información a medida que se vaya instaurando la medida, para diagnosticar cómo ha influido en los resultados del centro educativo. Debe experimentar y cambiar si vemos que una pauta de actuación (metodología, tareas, recursos, actitud del docente, creencias, teorías sobre educación especial, roles, coordinación, etc.) no está dando resultados positivos. Para ello, es fundamental contar con diversos puntos de vista de miembros de la comunidad educativa, incluyendo la reflexión compartida con nuestro alumnado, ayudándonos a identificar los problemas (Sarramona y Rodríguez, 2010), además de nuestra propia autoevaluación. El adecuado diseño de instrumentos de evaluación es fundamental para ayudarnos a examinar nuestra propia práctica.

Siguiendo con estas prácticas, el docente debería recibir un entrenamiento en investigación, es decir, que los orientadores del centro educativo asesoren acerca de las técnicas de recogida y análisis de datos existentes adecuadas para el ámbito educativo (pueden ser similares

a las que se utilizan para recoger información para evaluar, conectado con el “diagnóstico alternativo” que comentamos en el primer capítulo). A partir de ahí, puede realizar un análisis autobiográfico en el cual realice una reconstrucción de toda su experiencia práctica, desde que fue discente hasta que llegó a ser docente y cómo ha ido evolucionando, para analizar los progresos, dificultades, necesidades, etc, que presenta como docente. Aquí se debe tener en cuenta el contexto en el que fue educado y ver cómo se respondía ante unos métodos u otros, además de la motivación del alumnado, sus expectativas, sus necesidades, el contexto sociofamiliar, y todo esto contrastarlo con el contexto actual. No estaría de más poder recibir asesoramiento por parte de un experto, siendo éste un “facilitador”, ya que el docente debe ser el protagonista.

Es fundamental que, para favorecer la mejora de la calidad de la enseñanza y adoptemos una dinámica propia de un centro inclusivo, además de seguir favoreciendo nuestro desarrollo profesional, el profesorado deje de aislarse profesionalmente y decida construir, con el resto de sus compañeros, una comunidad profesional (Cuesta, 1999; García, 2003), en la cual se planifique un trabajo conjunto entre todos para atender a todas las necesidades y tareas, se diseñen planes de actuación ante casos concretos, se diseñe un currículum integrado y globalizado entre todas las áreas y los contenidos transversales, se contrasten puntos de vista y conocimientos, se analicen relatos de vida, se reflexione acerca de si es necesario contar con asesoramiento por parte de especialistas específicos y se aporten los datos necesarios para realizar un diagnóstico (incluyendo familias, alumnado, “amigos expertos”, etc.). Sobre todo, es importante que se favorezca la inclusión del alumnado y de las familias en esta dinámica, y así poder cooperar en la construcción del currículum, en la realización de diversas tareas y en el beneficio de una comunidad educativa en la cual reine la convivencia y haya un consenso de normas y valores. No sólo se debe trabajar el conocimiento interno en lo que se refiere al centro educativo en sí, sino también al conocimiento externo a través de talleres, libros, artículos de investigación, reuniones científicas, conferencias, etc. También esta metodología puede ser muy positiva para el profesorado novel o que sea nuevo miembro del centro educativo, orientándole en su proceso de adaptación a su profesión gracias al profesorado más experimentado, denominados “profesorado mentor” (Cardona, 2008a), además de ayudar a reducir los síntomas de malestar docente.

La investigación encontrada sobre este tema coinciden en sus conclusiones al afirmar que el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad (Arró, Bel, Cuartero, et al., 2004). También aquí pueden aplicarse los “Grupos de Ayuda entre Profesorado” (GAEP), las experiencias llevadas a cabo por el Centro de investigación en teorías y prácticas superadores de desigualdades (CREA) y la metodología de las “comunidades de

aprendizaje” que expusimos en el primer capítulo, ya que en conjunto ayudan al desarrollo profesional de todos sus participantes y a mejorar la calidad de la educación.

También se debe conectar con el exterior para analizar las influencias que generan los medios de comunicación y otras circunstancias del contexto, a modo de educación informal, para intentar combatir contra aquellas contradicciones y contravalores generados en la sociedad. Para favorecer la participación de las familias, además de las tutorías con el profesorado y las reuniones del Consejo Escolar, el AMPA y las que se suelen convocar a principios de curso, sería fundamental desarrollar talleres formativos, escuelas de padres y madres para favorecer su formación permanente y aumentar sus posibilidades de colaboración en el centro educativo, y abrir los centros para la comunidad para así favorecer su inclusión, que participen en la vida institucional y en la evaluación del proyecto curricular de centro para favorecer la garantía de la contextualización adecuada de las enseñanzas escolares a la realidad y a las necesidades del entorno, y fomentar la participación de sus hijos en el ámbito familiar, tomar decisiones colectivamente entre todos, etc. (Cardona, 2008a; Sarramona y Rodríguez, 2010).

Fraile (1995, 2004; Fraile et al, 2015), y en contraste con lo aportado por Elliot (1990), propuso que el profesorado de educación física evolucionase las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la educación física y se formase a partir de la metodología de la investigación-acción, donde se permitía llevar a cabo una iniciativa donde hubiesen sido asesorados previamente, y fuesen recogiendo información sobre los resultados que se vayan obteniendo. Esto permitirá que el profesorado elabore materiales curriculares partiendo de las nuevas reformas educativas y de la fundamentación teórica desarrollada, y reflexione sobre su práctica. Esta metodología parte de un problema que toma como referencia el contexto del aula y del centro educativo, y, a partir de ello, se planifica una propuesta de intervención educativa de la cual se va controlando todos los resultados. La formación que el docente, en este caso de educación física, desarrolla para poder llevar a cabo este proyecto, la continua toma de decisiones conforme se vayan obteniendo resultados y la reflexión final son claves para el desarrollo profesional del profesorado. Todo el proceso de investigación se realiza de forma cooperativa entre el profesorado, además de poder contar con ayuda externa, tanto para la elaboración de los materiales didácticos correspondientes como para desarrollar el proceso de investigación. Aquí incluiríamos el diseñar buenas prácticas inclusivas dentro del área de educación física. El trabajo colaborativo permitirá compartir experiencias y conocimientos con la finalidad de construir prácticas que puedan dar solución a dificultades o situaciones que surjan. También, para terminar, hay que intentar incorporar al alumnado en el proceso docente, implicándoles en la reflexión sobre el trabajo realizado y hacerles comprender los valores educativos de la educación física.



### 4.3. La formación permanente del profesorado en Andalucía

En este apartado vamos a tratar el tema de la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía. Para ello, comenzamos explicando los aspectos más importantes del III plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, para una vez analizado dicho plan pasar a ver el caso concreto del profesorado de Educación Física en la ciudad de Córdoba con sus correspondientes posibilidades y oportunidades de formación.

#### 4.3.1. El III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado

En este apartado se realiza un análisis de la legislación educativa que se ha diseñado desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía destinada a la generación de mecanismos de formación permanente del profesorado de niveles no universitarios. La Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, señala la importancia de formar al profesorado en educación inclusiva. Este III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, construido desde la prolongada experiencia que ha desarrollado la red de formación en la Comunidad Autónoma, concreta las líneas estratégicas de actuación en materia de formación que sirven de soporte para la implantación de las líneas educativas que desde la Consejería de Educación se llevan a cabo.

Dentro de la línea 1 de formación, “La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado”, se aborda el siguiente eje de formación: “*Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad*”, el cual se describe a continuación en base a los elementos que la configuran.

- *Eje 2.1. Atención a la diversidad:* La formación permanente en Andalucía ha contribuido a avanzar en el cambio de mirada del profesorado de acuerdo con el modelo de escuela inclusiva y ha atendido a las demandas del profesorado en este ámbito con la puesta en marcha de iniciativas que contribuyen al desarrollo de las competencias profesionales docentes necesarias según este modelo. Para continuar avanzando en el proceso de inclusión, es imprescindible seguir acompañando al profesorado desde la formación permanente atendiendo a la consecución de los siguientes objetivos:

1. *Conocer, propiciar e impulsar aquellos modelos organizativos y educativos inclusivos, avalados por la investigación y la comunidad científica y educativa.* Desde un modelo de respeto a las diferencias, son necesarias actuaciones formativas que den a conocer estrategias y metodologías específicas para atender en entornos inclusivos al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo y que contribuyan de manera clara a mejorar los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes desde la diversidad. Así pues, las actuaciones formativas ofrecerán: contenidos de sensibilización que den a conocer el modelo de escuela inclusiva desde la difusión y el acercamiento a elementos conceptuales que permitan su mejor comprensión; pautas de intervención que partan de modelos de evaluación y diagnóstico de inclusividad; diseño de planes estratégicos (acogida, convivencia, orientación y acción tutorial, igualdad, etc.), que pasen a formar parte del Proyecto Educativo del Centro; Estrategias metodológicas de atención a la diversidad que permitan el máximo desarrollo de las competencias clave de todo el alumnado; e instrumentos para la coordinación de los agentes internos y externos de la comunidad educativa.
2. *Formar al profesorado en el conocimiento de las diferentes dimensiones de la diversidad y sus implicaciones.* Las actuaciones formativas deben contemplar contenidos acerca de cuáles son las necesidades específicas del alumnado y cómo abordarlas, de modo que se posibilite el desarrollo integral de cada individuo y un aprendizaje de calidad: la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo, medidas y estrategias que den respuesta a la diversidad del alumnado, planteamientos curriculares y organizativos, la prevención, detección, identificación y respuesta educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje, y todo ello desde los principios de inclusión y equidad.
3. *Facilitar al profesorado estrategias de atención a la heterogeneidad de procedencia del alumnado.* Las aulas muestran cada vez más una gran heterogeneidad del alumnado en cuanto a procedencia cultural, étnica o social, propia de la diversidad y pluralidad de la sociedad. Esta heterogeneidad cultural debe entenderse como un recurso en el aula, y no como dificultad para el profesorado. Es necesario pues formar al profesorado para la atención de las necesidades del alumnado de origen extranjero que se incorpora al centro educativo, en ocasiones con desconocimiento de la lengua de acogida, con dificultades de acceso al currículo y de integración en su entorno y en la vida

del centro.

- *Eje 2.2. Convivencia e Igualdad.* Los conflictos que se generan en el ámbito escolar por la coincidencia en el espacio y en el tiempo de personas con distintas culturas de origen, distintas ideologías, con diversidad funcional, etc., se pueden convertir en oportunidades para aprender a convivir. Así pues, para avanzar en la mejora de la convivencia en los centros educativos en un modelo inclusivo e igualitario debemos plantear los siguientes objetivos:

1. *Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la responsabilidad de la gestión de la convivencia en los centros.* La Administración educativa andaluza viene impulsando planes y programas específicos que contribuyen al fomento de la convivencia en los centros. Con ellos, los centros integran en sus proyectos educativos la cultura de paz como eje vertebral de la convivencia con un enfoque preventivo, la mediación se consolida como estrategia eficaz en la resolución de conflictos, la participación del alumnado y de sus familias en la vida del centro fomenta la mejora de la convivencia y se reduce el riesgo de exclusión al que se enfrentan algunos colectivos. No solo la gestión de la convivencia en un centro educativo es una responsabilidad compartida, sino que también todas las personas que participan en el desarrollo de planes y programas para el impulso de esta línea estratégica deben ser destinatarias de las actuaciones formativas: profesorado, equipos directivos, equipos de orientación, gabinetes y equipos provinciales, personas responsables de la coordinación de los planes y programas, inspección educativa, familiares y delegados y delegadas de padres y madres en los centros.
2. *Impulsar la formación del profesorado en técnicas de desarrollo personal, gestión de sus emociones y habilidades comunicativas y de relación orientadas a generar expectativas positivas del alumnado.* La convivencia escolar depende además, entre otros factores, del modo en que cada docente se construye en lo personal y emocional y de cómo desarrolla su capacidad de comunicación y las relaciones personales con el alumnado y el resto de la comunidad educativa. La peculiaridad de la formación de estas actitudes y capacidades reside en la necesidad de trabajar a un tiempo el desarrollo de las mismas en cada docente como persona y la didáctica para hacer lo propio con el alumnado. En este sentido, las actuaciones formativas podrán abordar aquellos aspectos del desarrollo personal del profesorado que

tienen mayor repercusión en la relación docente-alumnado en el aula, y que están en la gestión de las relaciones y los conflictos, como el desarrollo de habilidades emocionales, la construcción personal, la capacidad de comunicación, la autonomía personal y la educación afectivo-sexual.

3. *Mostrar al profesorado estrategias para la mejora del clima del aula, la resolución de conflictos y las habilidades sociales del alumnado.* En la gestión del aula, el profesorado debe conocer herramientas que le permitan analizar los factores que influyen en la convivencia y conocer y abordar las causas de los conflictos, trabajar en la mejora de la convivencia y el clima de aula, llegar a la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género, la exclusión social y los comportamientos discriminatorios, así como el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. La formación del profesorado se centrará, pues, en las capacidades que permiten una gestión adecuada de los conflictos y las relaciones sociales, y en dar a conocer planes, programas y estrategias que han demostrado su eficacia.
  
4. *Desarrollar las competencias necesarias para la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.* Para impulsar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, se deben contemplar nuevas formas equitativas de relación entre alumnos y alumnas, con el propósito de favorecer actitudes y prácticas igualitarias, encaminadas a posibilitar iguales derechos, obligaciones y corresponsabilidad por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como en el privado. Formar en competencias para coeducar es condición necesaria para desarrollar la igualdad real entre las personas, para superar los estereotipos clásicos de sexo aún vigentes, para implantar el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, así como para desarrollar actitudes y habilidades para la prevención de la violencia de género. La formación del profesorado se centrará prioritariamente, según esta normativa, en lo siguiente: la aceptación, valoración e integración de las diferencias y no segregación por creencias, etnias, culturas, orientación sexual, etc.; el desarrollo de relaciones equitativas y promoción de la igualdad entre las mujeres y los hombres; la orientación no sexista de la práctica educativa; y la detección y prevención del maltrato escolar, con especial atención al vinculado a la violencia de género. Asimismo, la formación en Coeducación implica la formación en competencias para la valoración crítica del currículo, de los materiales y de los recursos educativos

desde la perspectiva de género, incorporando, además, las numerosas e imprescindibles aportaciones de las mujeres a la historia, la ciencia y la cultura. Anualmente, los Centros del Profesorado concretarán en su Proyecto de Formación las líneas de actuación derivadas del desarrollo de las líneas estratégicas de dicho Plan y de las necesidades formativas de los planes de formación del profesorado de los centros docentes de su zona de actuación. El Proyecto de Formación, el reglamento de organización y funcionamiento y el proyecto de gestión constituyen el Plan de Centro, documento de referencia de los Centros del Profesorado.

Es importante en este momento señalar que el equipo técnico de formación, coordinado por el equipo directivo del centro educativo elaborará el Proyecto de Formación atendiendo a lo recogido en esta Resolución, con la colaboración de los órganos y personas responsables de la formación en los centros educativos así como de la inspección educativa. El Proyecto de Formación contemplará el conjunto de medidas y actuaciones previstas incluyendo objetivos específicos para la mejora del rendimiento educativo, protocolos adoptados para el diagnóstico de necesidades, seguimiento de la formación, así como los criterios pedagógicos y organizativos para la asignación a los centros de la asesoría de referencia.

Los asesores y asesoras de referencia colaborarán con los centros educativos en la elaboración de su plan de formación, que deberá estar vinculado a la memoria de autoevaluación y ser incluido en su Proyecto Educativo. El Centro del Profesorado determinará el procedimiento de colaboración con los centros docentes a lo largo del curso, sistematizando el proceso de detección de necesidades a fin de concretar en su Proyecto de Formación actuaciones que respondan a las demandas realizadas. Se priorizarán las acciones de autoformación, grupos de trabajo y formación en centros que se consideran las más adecuadas para responder a las necesidades formativas del profesorado involucrado en procesos de cambio y mejora de los resultados de su aula o centro.

Son, por lo tanto, dos las vías formativas prioritarias que se ofrecen desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (III Plan Andaluz de formación Permanente, 2014):

1. Proyectos de formación de centros: debe entenderse como una iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes encaminada a responder a las necesidades formativas de un amplio colectivo de profesores y profesoras del claustro. Tales demandas, detectadas a partir del diagnóstico de necesidades

formativas de los centros, deberán ser el resultado de un análisis y una reflexión compartidos y estar vinculadas a los procesos de autoevaluación y mejora de los centros (D'Angelo y Rusinek, 2014).

2. Grupos de trabajo: grupos de personas que se reúnen, colaboran e interactúan de forma específica para un fin determinado (trabajo o proyecto). Estos grupos de personas generalmente cuentan con habilidades y conocimientos complementarios comprometidos con una responsabilidad en común. En consecuencia en un equipo de trabajo existe una interdependencia de las partes, con objetivos individuales y grupales que son el fin último del desarrollo del trabajo en equipo. Esta competencia tiene relación con habilidades de relación como comunicación, compromiso y motivación, autocontrol, relajación, negociación y gestión de conflictos (Velázquez et al., 2014).

#### **4.3.2. El caso del profesorado de Educación Física de Córdoba. Oportunidades de formación**

Según Cerezo (2004), el docente en Educación Física debe ser un formador, un profesional que, dentro de la autonomía y responsabilidad que debe caracterizarlo, planifica y lleva a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del área curricular de Educación Física generando un buen ambiente de trabajo en clase, mediante la comunicación, la interacción en el aula y la gestión de los recursos y grupos. El docente de Educación Física conoce la materia que enseña, tiene unos conocimientos educativos (sea del Grado de Educación Primaria o del Máster de Educación Secundaria) y con su área contribuye a que en el centro educativo se consigan desarrollar las finalidades y los objetivos de la etapa. El docente debe, por su parte, conocer la etapa y los niveles educativos donde actúa.

La formación inicial recibida en la universidad que le ha dado acceso a la profesión le posibilita conocer un nivel educativo u otro, aunque sobre todo será la práctica diaria la que le permitirá conocer más a fondo dicho nivel educativo y los perfiles del alumnado. Debe ser cercano a los escolares, saber motivarlos, ayudarlos y atender sus necesidades. Debe reflexionar continuamente sobre cómo mejorar su práctica educativa, y para ello también debe saber explorar las características del contexto educativo donde va a ejercer y adaptar el currículo del área a su alumnado, con sus necesidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje. Quiere decir esto que, por mucho que conozca el currículo del área y diferentes tipos de actividades para desarrollar

la expresión corporal o la psicomotricidad, si no es capaz de adaptarse a cada contexto con flexibilidad y coherencia, difícilmente el alumnado adquirirá los aprendizajes necesarios. No toda actividad física puede ser válida para cualquier alumno, no existen “recetas” en educación. El docente en Educación Física desde una perspectiva de la inclusión debe saber analizar la situación y ser capaz de resolver cualquiera de ellas, en colaboración con otros profesionales (“nadie nace aprendido”).

Para ello, se muestran a continuación algunas de las instituciones que ofertan formación relacionada con la atención a la diversidad en la ciudad de Córdoba capital, entre las que destacan las siguientes:

- Los Centros de Enseñanza de Profesorado (CEP): estos centros fueron creados por decisión de la Administración Educativa para dar respuesta a las necesidades de formación permanente del profesorado no universitario puesta de manifiesto a través de colectivos, movimientos de renovación pedagógica, sociedades, etc. En un primer momento, los CEP funcionaron como centros de recursos y lugar de encuentro del profesorado (Sanz, 2004). Las líneas prioritarias de actuación de los mismos para cada curso escolar son: la innovación educativa, la renovación pedagógica, el asesoramiento y apoyo a centros y coordinación de programas y proyectos institucionales de esta Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, se establecen a comienzo de cada curso escolar mediante Circular de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, por la que se dictan directrices de actuación para la elaboración de las programaciones anuales y de los planes de trabajo de los correspondientes Equipos Pedagógicos<sup>10</sup>.
- Las universidades: son instituciones de formación inicial y permanente a través de las cuales se pretende impulsar el desarrollo de una oferta de formación continua amplia, flexible, innovadora para responder a nuevas necesidades de formación emergentes de la sociedad, acercando las oportunidades de aprendizaje a toda la sociedad mediante una oferta dinámica y abierta de educación y formación, promoviendo la utilización de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje así como incentivando el uso de plataformas de enseñanza virtual que permitan una mayor accesibilidad a la formación a cualquier persona (García-Ruiz et Al. 2014).

---

<sup>10</sup> Recuperado de <http://www.cepcordoba.org/sites/default/files/adjuntos/Plan%20de%20Centro1.pdf>

- Sindicatos: los sindicatos son instituciones que tienen como finalidad la defensa de los trabajadores agregados a dicho sector. Estos poseen un apartado de educación específico, el cual está vinculado en una de sus tareas a la formación del maestro y la maestra (López, 2013.).
- Asociaciones: estas instituciones tienen como finalidad cubrir las demandas de un sector específico de la población, ya sea por sus características personales, sociales, etc. Muchas de estas asociaciones proporcionan una parte de su presupuesto a la formación en el ámbito que les compete.

En el caso de la ciudad de Córdoba, contexto de actuación objeto de esta investigación, son diversos los cursos ofrecidos al profesorado de educación primaria relacionados con el tema objeto de atención a lo largo de todos estos párrafos. Algunos ejemplos se muestran en la tabla 18.

Tabla 18: Cursos de formación en atención a la diversidad a nivel institucional en Córdoba

Institución	Curso de formación
CEP (Centro de enseñanza de profesorado)	Jornadas provinciales de presentación y difusión del protocolo de detección, identificación y respuesta educativa al alumnado con NEAE.
	La PDI: un recurso tecnológico para la atención al alumnado con NEAE.
Universidad de Córdoba (UCO)	Máster Educación Inclusiva
	Programas de Doctorado en Atención a la diversidad y Educación Física.
	Curso: La pizarra digital interactiva desde la enseñanza.
Sindicatos	Curriculum y programación didáctica (CCOO).
	Metodologías Activas e Innovadoras en el Aula. El Aprendizaje Cooperativo (CCOO)
	Investigación e innovación didáctica en el aula (ANPE).
	Atención a la Diversidad en el marco de la Programación por Competencias (ANPE)
	Bases psicopedagógicas del Aprendizaje Cooperativo: Trabajo en Grupo en las Aulas (ANPE)
Asociaciones	Fepamic (Cursos para personas con discapacidad)
	Feaps (Cursos para personas con discapacidad)
	Promi (Cursos para personas con discapacidad)
	Adfysisa (Cursos para personas con discapacidad)



Tabla 18 (continuación): Cursos de formación en atención a la diversidad a nivel institucional en Córdoba

Institución	Curso de formación
Fundecor <sup>11</sup>	Innovación docente: programación de aula y unidades didácticas básicas
	Cómo hablar en público: habilidades didácticas para la comunicación
	La atención a la diversidad: propuestas de intervención en los Centros Educativos
	Aproximación a la investigación e innovación educativa

Fuente: elaboración propia

---

<sup>11</sup>En la ciudad de Córdoba, la Fundación Universitaria para el Desarrollo de la Provincia de Córdoba (FUNDECOR) ofrece formación continua dirigida a toda la población cordobesa, aunque más directamente vinculada al estudiante universitario. Es una entidad sin ánimo de lucro nacida de un convenio entre la Universidad de Córdoba, La Diputación Provincial de Córdoba y Cajasur cuyo objetivo es “fomentar el diálogo y la comunicación entre la Universidad y la Empresa”, así como mejorar la empleabilidad de las y los universitarios mejorando la movilidad internacional, facilitando la empleabilidad y el emprendimiento así como la internacionalización de la universidad y su entorno. Información recuperada de <http://www.fundecor.es/index.php/es/home/quienes-somos>

## **A modo de resumen**

Como conclusión del último capítulo referente al marco teórico, se analizaron las características de la formación inicial y permanente del profesorado de educación física, partiendo de incógnitas como la formación demandada por los docentes para el acompañamiento en el aula de todo el alumnado con independencia de sus características.

Una vez planteados estos elementos, hicimos hincapié en la formación inicial del profesorado de educación física en relación a la atención a la diversidad, entre los cuales se destacan cambios en los planes de estudio de las diferentes titulaciones y revisiones de asignaturas para que el contenido sea lo más coherente posible con lo que demanda el alumnado.

Si prestamos especial atención a aspectos relacionados con la formación permanente del profesorado y la relación que existe con la atención a la diversidad, nos encontramos que la sociedad está en continuo cambio en todos sus ámbitos y que se deben cubrir estas necesidades que surgen a través de estas actividades formativas y, así, mejorar la calidad de la enseñanza. De este modo, nos centramos en la comunidad autónoma donde se desarrolló el estudio (Andalucía), y se hizo un breve resumen del III Plan de Formación del Profesorado con sus correspondientes líneas de actuación en materia de formación (atención a la diversidad, convivencia e igualdad) y se explicaron detalladamente las dos vías de formación que se promueven desde la administración educativa, formación en centros y grupos de trabajo.



## Bloque II

# METODOLOGÍA

---



## Capítulo 5

# METODOLOGÍA Y DISEÑO

- 5.1. Definición del problema de investigación
- 5.2. Objetivos e hipótesis
- 5.3. Variables de estudio
- 5.4. Diseño de investigación
- 5.5. Población y muestra
- 5.6. Instrumentos de recogida de información
- 5.7. Estrategias de análisis de datos

En este capítulo nos centraremos en los aspectos metodológicos del planteamiento del estudio. Así, comenzaremos describiendo el problema de investigación y los objetivos e hipótesis planteados a partir de las variables que han sido objeto de nuestro trabajo. Continuaremos explicitando nuestro diseño de investigación a partir del desarrollo de tres fases que marcarán el plan de trabajo a realizar. Posteriormente, describiremos la población de referencia y la muestra participante, así como los instrumentos de recogida de información utilizados que se ha diseñado para la misma. Por último, explicaremos las estrategias de análisis de datos empleadas para el tratamiento de toda la información recogida durante el proceso de implementación de los diferentes instrumentos elaborados.

## 5.1. Definición del problema de investigación

El área de educación física tiene un alto componente socializador y de inclusión de personas con algún tipo de discapacidad, ya sea esta de carácter físico o intelectual (Ríos, 2012). Los motivos por los cuales se ha decidido hacer la investigación no son otros que por mi experiencia como docente en ejercicio de educación física y la falta de formación que, tanto inicial como permanente, tiene el profesorado para impartir clases en dicho área con personas con discapacidad física.

Lo que se pretende con el proyecto es descubrir, analizar y realizar una sistematización de la realidad que se produce en las clases de educación física a nivel de educación primaria con el alumnado con algún tipo de discapacidad física.

Esta investigación intentará describir los diferentes problemas y dificultades que manifiesta el profesorado ante esta realidad y, por ende, intentar mejorar la inclusión educativa y social de este alumnado, propiciando una mejora de sus condiciones físicas, personales y emocionales, así como aportando pautas y estrategias, mecanismos de formación y recursos necesarios para su consecución.

Los mayores obstáculos a los que nos enfrentamos los maestros y maestras de educación física en la realidad educativa aluden a la falta de materiales y de formación en lo referente al trabajo con personas con algún tipo de discapacidad (Mendoza, 2009). En nuestro país se está desarrollando un gran esfuerzo para cambiar los modelos de atención a la diversidad, pero aún queda mucho trabajo por recorrer, ya que como argumenta Sosa (2009), se necesita un trabajo de formación y reflexión dirigido a cambiar la visión y actuación del profesorado. En este sentido, se han de cambiar las estrategias utilizadas en el aula debido a que la atención que requiere cualquier persona con discapacidad es una tarea compleja que exige un gran esfuerzo por parte del profesorado.

Estudios realizados, tanto a nivel de educación primaria como de secundaria demuestran que un alto porcentaje de maestros y maestras de educación física no atienden a la diversidad como tal y como refleja la ley (Sosa, 2007). Esto nos advierte que el profesorado no tiene la preparación suficiente para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Ese miedo a actuar por la falta de conocimiento, provoca la inactividad o la actividad deficitaria desarrollada por el alumno con estas necesidades dentro de las clases de educación física.

Estudios como el realizado por Sanz y Durán (2007) con población estudiantil de

educación secundaria advierten dificultades en la atención al alumnado con discapacidad desde la educación física derivadas de una deficiente formación inicial, una descoordinación entre la orientación y la dirección de los centros, la falta de recursos humanos y el excesivo número de estudiantes por aula.

No se puede ver al alumnado con discapacidad como si se tratase de un estudiante que tiene una torpeza motora, sino como un alumno que posee diversidad en sus movimientos, por eso hay que dotarlos de recursos y estrategias que propicien esa diversidad (German, 2003), que es lo que se tratará de realizar a través de esta investigación.

## 5.2. Objetivos e hipótesis

Los objetivos que guiarán el desarrollo de este plan de investigación son los siguientes:

- Analizar la realidad educativa de la educación especial en las clases de educación física en los colegios públicos de la ciudad de Córdoba.
- Identificar y describir las dificultades y problemas del maestro o maestra a la hora de llevar a cabo la actividad física en sus clases de educación física con personas que posean algún tipo de discapacidad física o motora.
- Descubrir los elementos clave para el diseño de un plan de formación del profesorado de educación física que optimice su labor docente en las clases de esta asignatura con alumnado con limitaciones en la movilidad.

Estos objetivos surgen para dar respuesta a los posibles interrogantes de investigación, como por ejemplo:

1. ¿Se atiende a la diversidad en las clases de educación física en los colegios públicos de Córdoba?
2. ¿Tienen los maestros y maestras la suficiente formación para atender al alumnado con discapacidad física en el área de educación física?
3. ¿Poseen los materiales y recursos necesarios para hacerlo?



4. ¿Participan en actividades de formación para atender al alumnado en las clases de educación física?

### 5.3. Variables de estudio

Una vez fueron formulados los objetivos, procedimos a especificar las variables que daban cuenta del fenómeno a estudiar. Para su concreción y atendiendo a diferentes modalidades de clasificación de las mismas, así como a los elementos que configuran el problema, hemos establecido las siguientes variables dimensionadas tal y como se refleja a continuación (ver figura 4):

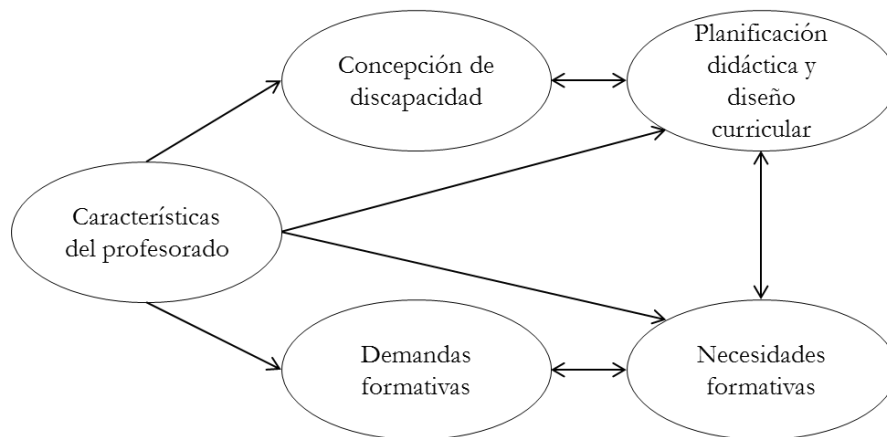


Figura 4: Modelo relacional de las variables

Fuente: elaboración propia

- *Características del profesorado*: esta primera dimensión recoge todos los aspectos relacionados con la información que queremos recabar de los docentes para poder realizar un plan de formación lo más personalizado y real posible. Las variables constitutivas de esta dimensión pueden dividirse en tres subdimensiones. La primera de ellas hace referencia a las características sociodemográficas del profesorado, con variables como sexo, edad, título universitario más alto que posee, años de experiencia docente, años de experiencia docente en educación física, nivel donde imparte clase y asignaturas que imparte. La segunda de ellas está constituida por las actividades de formación que realiza y los motivos por las que acude a ellas. En tercer

lugar, se desea conocer si este profesorado ha trabajado en su aula con alumnado con algún tipo de discapacidad, conociendo cuál es la que predomina.

- *Concepción de la discapacidad en educación primaria y en educación física:* en esta dimensión englobamos todas las variables referentes al conocimiento de las diferentes discapacidades y sus características y a la percepción de los efectos que produce en el aula la presencia de alumnado con estas características (Ríos, 2007). Se recoge información sobre la integración del alumnado con discapacidad dentro del aula y cómo se siente tanto el alumno con discapacidad como el resto de alumnado, es decir, sobre los aspectos positivos y los aspectos a mejorar en el trabajo de aula con alumnado con algún tipo de discapacidad.
- *Planificación didáctica y diseño curricular:* en esta dimensión recogemos una serie de variables que hacen referencia a los elementos curriculares de la programación didáctica del docente, a las medidas para atender a la diversidad a adoptar y al cómo llevarlas a cabo y a los profesionales que pueden participar coordinándose para mejorar dicha programación. La información recabada a través de estos elementos es de gran relevancia ya que en los centros educativos, cuando nos enfrentamos a un grupo clase se realiza en primer lugar una programación (Mazón 2001), la cual estará vinculada a los cuatro niveles de concreción curricular vigentes (Decreto 126/2014) y se concretarán con la legislación y los elementos curriculares que se definan en sus correspondientes decretos, todo ello con el fin de que el alumnado cumpla los objetivos generales para la etapa y adquiera las competencias clave a través de las herramientas y adaptaciones pertinentes reguladas en la orden de 25 de julio de 2008 de Andalucía que regula la atención a la diversidad.
- *Necesidades formativas:* en las variables que aparecen en esta dimensión se presentan una serie de afirmaciones que pretenden detectar cuáles son las necesidades formativas más relevantes del maestro o maestra de Educación Física. Algunos de los elementos informativos hacen referencia a las instituciones que propician y proporcionan formación al docente y la calidad de la información, mientras que otros de estos hacen referencia al tipo de formación que requiere el docente para enfrentarse y dar respuesta en las clases de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad (Díaz, 2009).

- *Demandas formativas:* Como última dimensión, nos encontramos con las demandas formativas que queremos extraer del grupo muestral. Es relevante recabar información sobre estas demandas, intentado conocer cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el docente en su práctica diaria y a partir de estos resultados crear un plan de trabajo formativo lo más adaptado posible a la realidad vigente (Junta de Andalucía, 2014). Las demandas formativas que se recogen en esta dimensión hacen referencia a formación en adaptaciones curriculares de la programación o de algún tipo de actividad, formación en creación de recursos materiales para el alumnado, en atención a personas con algún tipo de discapacidad, formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas de alternativos de comunicación. También se recabara información sobre las demandas formativas que reclaman los docentes del área de educación física en evaluación de aprendizajes de personas con discapacidad, en creación y uso de tecnologías de la información y la comunicación, sobre responsabilidades civiles y primeros auxilios en los centros educativos, en habilidades sociales, investigación educativa y en actividades sobre los cuatro bloques de contenidos específicos del área de educación física.

A estas cinco dimensiones queremos incorporar una sexta derivada directamente del problema de investigación formulado y que pasa a denominarse:

- *Plan de formación permanente del profesorado:* el plan de formación permanente, objeto de diseño de esta investigación, será formulado una vez se establezca, por parte de los y las destinatarias, qué se entiende por dicha formación, qué criterios se establecen desde las administraciones públicas para el diseño de la oferta formativa, en qué nivel atiende a las necesidades formativas, su adecuación a la realidad educativa, los niveles criterios de participación y los mecanismos de seguimiento y evaluación.

En definitiva, se ha trabajado con un total de 76 variables clasificadas en las seis dimensiones aquí expuestas y que son las que se muestra en la siguiente tabla (ver tabla 19).

Tabla 19: *Variables de estudio*

<b>Dimensión</b>	<b>Variables</b>
1. Características del profesorado	1. Sexo
	2. Edad
	3. Título universitario más alto poseído
	4. Participación en actividades de formación permanente
	5. Motivos de participación en actividades formativas
	6. Años de experiencia docente
	7. Años de experiencia docente en Educación Física
	8. Nivel educativo en el que imparte docencia
	9. Impartición de otras asignaturas distintas a la Educación Física
	10. Otras asignaturas impartidas en Educación Primaria
	11. Tenencia de alumnado con discapacidad en el aula
	12. Tipo de discapacidad del alumno
2. Concepción de la discapacidad en la educación primaria y la educación física	13. Conocimiento sobre la clasificación de las diferentes discapacidades
	14. Nivel de conocimiento sobre las características del alumnado con limitaciones en la movilidad
	15. Distorsión de la clase de educación física por la presencia de alumnado con discapacidad
	16. Ritmo de trabajo del alumnado con discapacidad con respecto a sus compañeros y compañeras de aula
	17. Inserción del alumnado con discapacidad en un aula específica
	18. Nivel de autoconcepto del alumnado con discapacidad
	19. Valor enriquecedor de la diversidad del alumnado en el aula
	20. Dificultades en la labor docente ocasionadas por la presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad
	21. Conocimiento de los objetivos generales del área de educación física.
	22. Conocimiento sobre el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad
3. Planificación didáctica y diseño curricular	23. Instalaciones apropiadas para alumnado con limitaciones en la movilidad
	24. Recursos adecuados para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad
	25. Realización de adaptaciones de la programación
	26. Apoyo de otros especialistas del área de pedagogía terapéutica.
	27. Ritmos de trabajo en las clases de educación física.
	28. Percepción competencial para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad
	29. Herramientas para motivar al alumnado en el aula
	30. Ambiente de colaborativo en el aula
	31. Coordinación interna y externa de los especialistas
	32. Relaciones familia-escuela
	33. Relación profesorado-equipo directivo
	34. Diseño de herramientas de evaluación
	35. Capacidad de transmisión y comunicación del docente
	36. Apoyo de la administración educativa
	37. Coordinación colegio-asociaciones privadas específicas en la materia
38. Grado de disfrute como docente con alumnado con limitaciones en la movilidad	
4. Necesidades formativas	39. Oferta formativa de los centros educativos
	38. Oferta formativa de los centros de formación del profesorado
	39. Oferta formativa de los sindicatos
	40. Oferta formativa de las universidades
	41. Adecuación de la formación poseída para dar respuesta al alumnado con discapacidad
	42. Actualización en temas relacionados con la discapacidad
	43. Coordinación con el profesorado especialista de educación especial
	44. Necesidad de una formación sobre alumnado con NEAE
	45. Adecuación de los ritmos del aula al alumnado con discapacidad motora
	46. Existencia de monitores de apoyo educativo
	47. Apoyo del equipo de orientación educativa
	48. Disposición de información necesaria (informes, expedientes, etc.) sobre el alumnado con discapacidad al comienzo del curso
	49. Necesidad de una formación especializada en el trabajo de alumnos con discapacidad en el área de Educación Física.
	50. Necesidad de formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.
	51. Asistencia actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.
52. Adecuación de la oferta formativa de los centros educativos	
53. Adecuación de la oferta formativa de los centros de formación del profesorado	

Tabla 19 (continuación): *Variables de estudio*

<b>Dimensión</b>	<b>Variables</b>	
5. Demandas formativas	54. Capacitación para realizar una ACI	
	55. Formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física.	
	56. Formación especializada en personas con limitaciones en la movilidad.	
	57. Formación específica en lo relacionado a las técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación	
	58. Formación relacionada con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con discapacidad.	
	59. Formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	
	60. Formación en actividades físicas adaptadas para una mejora de la calidad de vida del alumnado con discapacidad.	
	61. Formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	
	62. Formación en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	
	63. Formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	
	64. Formación especializada en psicomotricidad.	
	65. Es necesaria una formación especializada en investigación educativa.	
	66. Formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	
	67. Formación relacionada con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	
	68. Formación en expresión corporal para el trabajo con alumnado con discapacidad.	
	69. Formación relacionada con los juegos populares y alternativos.	
	6. Plan de formación permanente del profesorado	70. Concepción de la formación.
		71. Criterios para el diseño de la oferta formativa.
		72. Atención a las necesidades formativas.
		73. Adecuación.
74. Motivación.		
75. Participación.		
76. Seguimiento y evaluación.		

## 5.4. Diseño de investigación

El diseño empleado en esta investigación se fundamenta en una metodología de corte descriptivo, cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda y exhaustiva de una realidad singular (Arnal et al., 1992). Su elección radica en la posibilidad que nos ofrece para obtener información básica para la toma de decisiones y aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos.

De forma concreta, nuestro diseño metodológico se sustenta en uno de los tipos de método descriptivo, el *estudio tipo encuesta*, destacando entre sus objetivos los siguientes (Buendía, Colás y Hernández 1998):

- Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- Identificar valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes.

- Determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

La encuesta es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Galindo, 1998). En referencia a lo señalado anteriormente, se puede apreciar que la investigación por encuesta trata de obtener datos a través de preguntas realizadas a los distintos miembros que constituyen la muestra.

Dentro de las diferentes herramientas que configuran las técnicas de encuesta, hemos optado por la utilización de cuestionarios y entrevistas. Al plantearnos esta investigación consideramos que la técnica de la encuesta, y dentro de los instrumentos existentes el cuestionario, era el más idóneo para poder ser respondido por los maestros y maestras. Esto fue debido a la rapidez y viabilidad de los participantes para dar respuesta a nuestro problema de investigación.

Una vez recabados los datos obtenidos a través del cuestionario, se planteó la realización de encuestas para recabar información necesaria y útil que no se recogía a través del cuestionario. Las personas entrevistadas se denominaron como informantes clave, debido a que cada una tiene una situación laboral y una perspectiva diferente sobre el problema de investigación, ya que se contó con un maestro especialista de educación física, la asesora del departamento de educación artístico y corporal del CEP de Córdoba y un inspector de educación.

Atendiendo a estas premisas, las fases que han dado cuenta de todo el trabajo realizado son (ver figura 5):

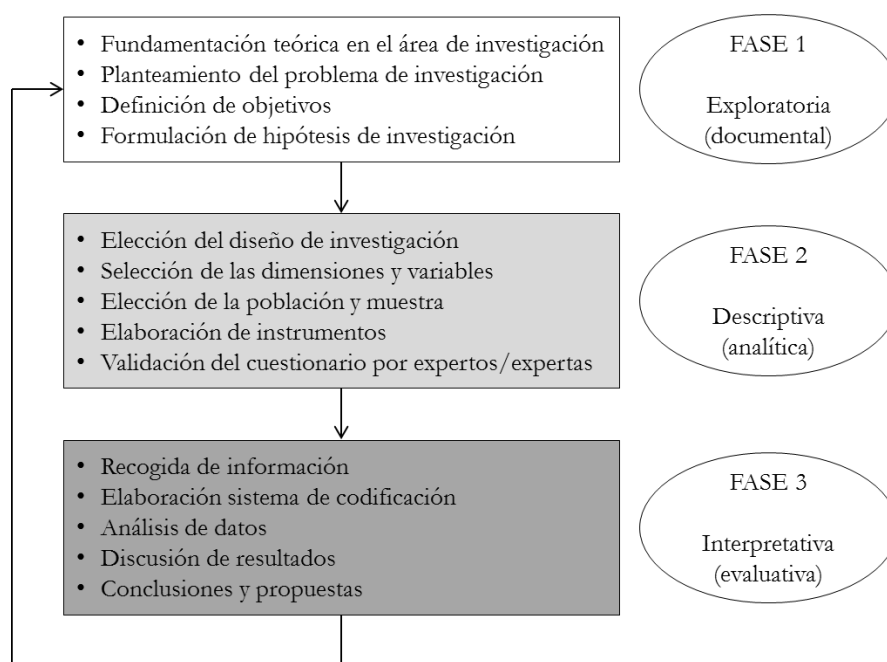


Figura 5: Esquema de las fases de la investigación

La primera fase, denominada también *exploratoria*, incluye la fundamentación teórica en la cual se sustenta el estudio; en ella hemos expuesto, entre otros apartados, información referente a los maestros y maestras de educación física en relación al alumnado con limitaciones en la movilidad, a las diferentes discapacidades físicas y sus clasificaciones, a la formación del profesorado de educación física y las instituciones que ofrecen esta formación y a las demandas formativas que reclaman los maestros de dicha área para su trabajo diario con alumnado con limitaciones en la movilidad.

La segunda fase, también conocida como fase *descriptiva*, constituye el núcleo central sobre el que pivota el estudio empírico. Comienza con la elección del método y definición de las dimensiones y variables a trabajar, seguido de la elección de la población y muestra y finaliza con la elaboración y validación de los instrumentos de recogida de información (cuestionario y entrevista).

Por último, la tercera fase, también conocida como fase *interpretativa* se configura como la respuesta a los interrogantes inicialmente planteados y la prospectiva del estudio. Es en este momento cuando se exponen los datos referente a las características del profesorado, la concepción de la discapacidad que tienen los maestros y maestras de educación física, el conocimiento que tienen sobre planificación didáctica y curricular, las necesidades y las demandas formativas; también tienen cabida aquí los resultados obtenidos en las entrevistas personales

realizadas a los informantes clave. Asimismo, se muestran las principales conclusiones derivadas de este estudio así como las limitaciones surgidas, el plan de formación y unas futuras líneas de investigación a seguir.

## 5.5. Población y muestra

La población destinataria del estudio que aquí se presenta está configurada por los maestros y maestras de Educación Física (etapa de Educación Primaria) de la ciudad de Córdoba. El número de maestros y maestras que conforman la población asciende a un total de 75 (según datos aportados por la Delegación Provincial de Educación de Córdoba el mes de abril de 2014), habiendo contado con 56 en la realización de este trabajo, en este caso hablamos de un 74,7 % de la población.

Este grupo se caracteriza por ser eminentemente masculino, debido a que un 70,9% de los docentes son maestros y un 29,1% son maestras (ver tabla 20).

Tabla 20: *Distribución de la muestra en función del sexo*

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Hombre	39	70,9
Mujer	16	29,1
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

La edad media de este grupo es de 37,55 años ( $s=6,388$ ), teniendo 26 la persona con menor edad y 53 la de mayor edad de entre los docentes que componen el grupo muestral. Agrupando estos datos en tres intervalos de edad (ver tabla 21), encontramos que existen una distribución equitativa de este profesorado entre los diferentes intervalos de edad seleccionados.

Tabla 21: *Distribución de la muestra en función de la edad*

<b>Edad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Menos de 35 años	18	32,7
de 35 a 40 años	19	34,5
Más de 40 años	18	32,7
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

Haciendo referencia al nivel de estudios o titulaciones que tiene este grupo de maestros y maestras, decir que la mitad de ellos, en concreto un 56,4% solo posee el título con el cual



accedieron a su puesto de trabajo y el cual era el mínimo requisito para opositar (diplomatura). Sin embargo, un 38,2% poseen una licenciatura y una pequeña parte del grupo posee titulación de máster 5,5% (ver tabla 22).

Tabla 22: *Título universitario poseído por el grupo muestral*

<b>Título</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Diplomatura	31	56,4
Licenciatura	21	38,2
Máster	3	5,5
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

En relación a las actividades de formación permanente, el profesorado participante en la investigación afirma participar, en concreto el 89,1%, sin embargo un 10,9% no participa en actividades de formación permanente (ver tabla 23).

Tabla 23: *Asistencia a actividades de formación permanente*

<b>Asistencia a actividades formativas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sí	49	89,1
No	6	10,9
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

Destacar que un 45,5% de los encuestados que participan en actividades de formación (ver tabla 24) lo hace para mejorar sus conocimientos, un 38,2% tiene como visión el participar en actividades de formación para adquirir habilidades y destrezas para su trabajo diario, un 5,5% lo hacen por interés personal y un 10,9% recalca que no tiene ningún motivo concreto por el cual participe en actividades de formación permanente.

Tabla 24: *Motivos de participación en actividades de formación*

<b>Motivos de participación en acciones formativas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Ninguna	6	10,9
Mejorar mis conocimientos	25	45,5
Adquirir habilidades y destrezas propias de mi campo de trabajo	21	38,2
Interés personal	3	5,5
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

Si nos centramos en los años de experiencia docente en educación primaria en general, la media es de 11,49 años ( $s=5,791$ ), teniendo una experiencia mínima de 2 años y una experiencia

máxima de 25 años. Pero si hacemos mayor hincapié en la experiencia docente en educación física, nos encontramos que la media baja a un 10,30 años ( $s=5,878$ ), aunque el mínimo y máximo de docencia sigue siendo el mismo que en la educación primaria en general. Es interesante comprobar que este profesorado especialista en Educación Física tiene, según estos datos, más experiencia docente en Educación Primaria de carácter generalista que en su especialidad. Los factores que pueden haber generado que la media de años de experiencia docente en educación primaria sea superior a la media de años docente de educación física ha podido ser por los siguientes motivos:

- El docente de educación física con el tiempo tiende a cambiarse de su especialidad al área de educación primaria general.
- El docente de educación física cada vez más se incorpora como docente de educación primaria y una vez asentado en el cuerpo de maestros pide el cambio de especialidad.
- Otra de las causas puede ser porque el profesorado de educación física suele ser tutor de un curso de primaria y suele ocupar la docencia de asignaturas troncales.

Tratando de aproximarnos al desarrollo profesional docente en base a los años de experiencia, y sobre la base de los trabajos elaborados por Vonk y Schras (1987), hemos agrupado esta experiencia en tres niveles de desempeño docente los que hemos denominado profesorado novel (entre uno y cinco años), profesorado maduro (entre seis y diez años) y profesorado experto (más de diez años). A partir de esta clasificación, los datos de la tabla 25 muestran que en los primeros años de desempeño laboral es cuando los y las docentes de educación física afianzan mas años de experiencia docente en el área de educación física, es decir, conforme el docente cumple años tiene una tendencia a desviar su carrera profesional a la rama de la educación primaria, dejando de un lado su especialidad formativa de origen. Este creemos que es el motivo por el cual el profesorado novel y maduro que llega hasta los 10 años de experiencia docente tiene un mayor porcentaje de años de experiencia docente en educación física. Sin embargo, si analizamos los datos presentado en la fila del profesorado experto, se ve una notoria diferencia en años de experiencia docente en educación primaria.

Tabla 25: *Años de experiencia docente en educación primaria y en educación física*

Experiencia docente	Años de experiencia docente en educación primaria		Años de experiencia docente en educación física	
	f	%	f	%
Profesorado novel (entre 1 y 5 años)	10	18,2	13	23,6
Profesorado maduro (entre 6 y 10 años)	17	30,9	19	34,5
Profesorado experto (más de 10 años)	28	50,9	23	41,8
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

En este momento, es interesante observar en qué ciclo imparten docencia estos maestros y maestras. Si se observa la tabla 26, vemos que el 56,4% imparte docencia en el primer ciclo de la educación primaria, que el 38,1% imparte en el segundo ciclo y que solo un 5,5% imparte docencia en el tercer ciclo.

Tabla 26: *Nivel educativo en el que se imparte la docencia actualmente*

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
1er Ciclo	31	56,4
2º Ciclo	21	38,1
3º Ciclo	3	5,5
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

Por otro lado, se preguntó si impartían otras asignaturas diferentes a la educación física, tanto como tutor o como profesor, siendo los resultados favorables para la impartición de otras asignaturas 54,5%, quedando un 45,5% de maestros y maestras que solo se dedican a impartir la asignatura de la que son especialistas (ver tabla 27).

Tabla 27: *Impartición de otras asignaturas distintas a la Educación Física*

Impartición de otras asignaturas	Frecuencia	Porcentaje
Sí	30	54,5
No	25	45,5
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

Con respecto a la pregunta anterior, de entre los maestros y maestras que impartían otras asignaturas, nos interesa saber cuáles de ellas eran las más impartidas por el profesorado de educación física, destacando matemáticas con un 23,6%, lengua castellana y literatura con un 16,4%, ciencias sociales y ciencias naturales con un 14,6% y un 1,8% que impartía una asignatura distinta a las anteriores (ver tabla 28). Con lo cual, cabe destacar que el profesorado de educación física imparte por norma general alguna asignatura de las que plantea la normativa LOMCE como troncales.

Tabla 28: Otras asignaturas impartidas

Otras asignaturas	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	24	43,6
Lengua y literatura	9	16,4
Matemáticas	13	23,6
Ciencias sociales y naturales	8	14,5
Plástica	1	1,8
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

Acercándonos al ámbito de la discapacidad, la mayoría de maestros y maestras ha tenido o tiene en su aula algún alumno con discapacidad (87,3%), frente al 12,7% que dice no tener o no haber tenido nunca algún alumno con discapacidad (ver tabla 29).

Tabla 29: Alumnado con discapacidad en el aula

Alumnado con discapacidad en el aula	Frecuencia	Porcentaje
Sí	48	87,3
No	7	12,7
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

De entre los resultados obtenidos, las discapacidades más frecuentes con las cuales se trabaja en los centros docentes de Córdoba capital, cabe destacar alumnado con discapacidad física un 20%, un 16,4% discapacidad sensorial, hiperactividad un 14,5%, un 12,7% espina bífida y parálisis cerebral y un 3,6% autismo y enfermedades cardiovasculares y respiratorias (ver tabla 30).

Tabla 30: Discapacidad del alumnado

Discapacidad	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	9	16,4
Discapacidad física o motriz	11	20,0
Autismo	2	3,6
Hiperactividad	8	14,5
Espina bífida	7	12,7
Parálisis cerebral	7	12,7
Discapacidad sensorial (auditiva, visual, etc.)	9	16,4
Enfermedades cardiovasculares y respiratorias	2	3,6
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>100,0</i>

En esta tabla se observan las respuestas directas del profesorado encuestado a través del cuestionario. Por consiguiente, definiremos todas ellas en primer lugar para aclarar en qué consiste cada una de las respuestas dadas y a qué hacen referencia. Cabe destacar algún problema en la concepción de discapacidad, debido a que algunos docentes no distinguen o desconocen cómo se clasifican las discapacidades y otros de ellos nombran algunas enfermedades que no se engloban dentro de las discapacidades como es el ejemplo de las enfermedades respiratorias y

cardiovasculares. Si observamos la tabla superior, también se podría destacar que varios profesores desconocen donde se encuentra englobada la espina bífida y la parálisis cerebral y las sitúan como un tipo de discapacidad al margen de la discapacidad física. Si sumásemos los porcentajes obtenidos en las respuestas tanto de discapacidad física, como todas las discapacidades que se engloban dentro de esta, aparecerían porcentajes altos de profesorado que tiene en sus aulas algún alumno con algún tipo de limitación en la movilidad.

- *Discapacidad física:* la discapacidad física presenta limitaciones en la realización de movimientos. También pueden estar afectadas otras áreas como el lenguaje o la manipulación de objetos. Algunos ejemplos conocidos pueden ser la parálisis cerebral, la espina bífida, las amputaciones... (Sosa, 2007).
- *Discapacidad sensorial:* la discapacidad sensorial corresponde a las personas con deficiencias visuales, a los sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación en el lenguaje (Díaz, 2009).
- *Hiperactividad:* el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), es un trastorno que se inicia en la infancia y se caracteriza por dificultades para mantener la atención, hiperactividad o exceso de movimiento e impulsividad o dificultades en el control de los impulsos (Fundación Adana, 2009). De acuerdo con ésta clasificación, se establecen 3 subtipos del TDAH, según la presentación del síntoma predominante:
  - Tipo con predominio del déficit de atención.
  - Tipo con predominio de la impulsividad-hiperactividad.
  - Tipo combinado, donde predominan tanto síntomas de desatención como de impulsividad-hiperactividad.
- *Espina Bífida:* la espina bífida (también conocida como mielomeningocele) es un defecto de nacimiento de la columna vertebral que se presenta como consecuencia de un fallo en el cierre del tubo neural durante el primer mes de gestación. La médula espinal no se desarrolla con normalidad, teniendo como consecuencia diferentes grados de lesión en la médula espinal y el sistema nervioso. Este daño es irreversible y permanente. En casos severos, la médula espinal sobresale por la espalda. Este defecto de nacimiento provoca varios grados de parálisis y pérdida

de sensibilidad en las extremidades inferiores, así como diversas complicaciones en las funciones intestinales y urinarias (Kinsman y Johnston, 2007).

- *Parálisis Cerebral*: la parálisis cerebral es una discapacidad producida por una lesión en el cerebro sobrevenida durante la gestación, el parto o durante los primeros años de vida del niño. Generalmente conlleva una discapacidad física en mayor o menor grado, pero también puede ir acompañada de una discapacidad sensorial y/o intelectual. El grado en el que esta discapacidad afecta a cada persona es diferente, y viene determinado por el momento concreto en que se produce el daño; así podemos encontrarnos con personas que conviven con una parálisis cerebral que resulta apenas perceptible, desarrollando una vida totalmente normal, frente a otras que necesitan del apoyo de terceras personas para realizar las tareas más básicas de su vida diaria (ASPACE, 2012).
- *Autismo*: el autismo es un trastorno neurológico complejo que generalmente dura toda la vida. Es parte de un grupo de trastornos conocidos como trastornos del espectro autista (ASD por sus siglas en inglés). El autismo daña la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros. También, está asociado con rutinas y comportamientos repetitivos, tales como arreglar objetos obsesivamente o seguir rutinas muy específicas. Los síntomas pueden oscilar desde leves hasta muy severos (Autism Speaks, 2015).
- *Enfermedades cardiovasculares y respiratorias*: son las enfermedades relacionadas con algún tipo anomalía a nivel cardiovascular, ya sea de tipo congénito o no, entre las que destacan las arritmias, cardiopatías, soplos, etc.; y las respiratorias son las enfermedades asociadas al aparato respiratorio, entre las que destacan alergias, asma, etc.

## 5.6. Instrumentos de recogida de información

La recogida de datos es uno de los pasos más importantes y que más se tienen que tener en cuenta en una investigación, dado que las conclusiones de un estudio se basan en los datos extraídos por parte de dichos instrumentos. En esta investigación se decidió utilizar la técnica de encuesta, un método que se basa en recoger información a través de una serie de preguntas

establecidas de antemano y con una determinada secuenciación en dimensiones que engloban diferentes variables. En concreto se decidió utilizar el cuestionario y la entrevista. El primero hace referencia a una serie de ítems estructurados para una muestra de individuos representativos de una población definida (maestros y maestras de educación física de la ciudad de Córdoba). El segundo instrumento es una entrevista, la cual será realizada a tres informantes claves del mundo de la educación y de la educación física en particular, con el fin de concretar la información que no fuese recogida por el cuestionario.

Al plantearnos esta investigación consideramos que la técnica de la encuesta, y dentro de los instrumentos existentes el *cuestionario*, era el más idóneo para poder ser respondido por las personas que componen la muestra de estudio. Igualmente, lo utilizamos porque era la forma más rápida y viable para que los participantes respondiesen a nuestro problema de investigación.

Este instrumento es una técnica descriptiva que nos permite obtener información sistemática y ordenada sobre las variables que intervienen en objeto de estudio. El cuestionario tiene numerosas ventajas como técnica de investigación dada su variedad y flexibilidad, en cuanto a la forma y al tipo de preguntas, así como también nos facilita la descripción y análisis debido al carácter estandarizado de sus cuestiones e instrucciones, que favorece la aplicación del mismo a un grupo numeroso de participantes (Del Rincón et al., 1995).

Para dar respuesta a los objetivos formulados, se consideró diseñar un instrumento *ad hoc* debido a que la literatura científica no aportó ningún instrumento válido para cubrir los objetivos de esta investigación. En su elaboración se han seguido una serie de pasos, que detallamos a continuación, con la finalidad de garantizar la correcta ejecución del mismo:

- *Paso 1. Elaboración provisional del cuestionario.* Se diseñó un primer modelo de cuestionario a partir del problema formulado y de los objetivos perseguidos. Se construyó a partir de una escala de medición tipo Likert compuesto por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos. La escala de medición abarca desde el 1 hasta el 5, siendo el 1 el grado mínimo de acuerdo con el ítem planteado y 5 el grado máximo, tal y como se aprecia en la tabla 31. El número inicial de preguntas ascendió a 69, en referencia a las primeras cinco dimensiones de estudio que se describen en las variables de investigación.

Tabla 31: *Escala de medición del cuestionario*

<b>Escala</b>	<b>Valores</b>
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Término medio	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

- *Paso 2. Validación del cuestionario.* Seguidamente, se presentó el cuestionario a doce profesores de distintas universidades especializados en el ámbito objeto de esta investigación así como a un maestro especialista de educación física con numerosas publicaciones en el área y a una maestra de educación especial con una dilatada experiencia en el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad, y a dos asesores del departamento de formación de educación artística y corporal de dos centros de formación del profesorado, con el objeto de realizar una validez de contenido del mismo a través de una tabla de especificaciones en la que se valoraba la pertinencia y la claridad de los ítems planteados. Con este proceso pretendíamos alcanzar varios objetivos:
  - a) Corroborar la pertinencia de las respuestas dadas por el profesorado.
  - b) Poner de manifiesto el nivel de comprensión de la terminología presentada en el cuestionario.
  - c) Observar las dificultades de aplicación del cuestionario, así como el tiempo de duración del mismo.

En términos generales, la valoración fue positiva, destacando como aspectos a destacar la necesidad de modificar la forma de redacción de alguno de los ítems, el cambio de denominación de los conceptos de algunas de las preguntas ya que llevaban a equívoco y la eliminación de algunos elementos debido a la duplicidad de contenidos. Los resultados obtenidos en este procedimiento de validación se encuentran explicados en el capítulo 6.

Una vez validado el cuestionario por el grupo de expertas y expertos, se procedió a realizar una aplicación experimental del cuestionario con un grupo piloto para sondear las posibles respuestas dadas al cuestionario por un grupo similar a los destinatarios del mismo y comprobar así garantías científicas como la consistencia



interna, el poder de discriminación de los ítems y la validez de constructo del instrumento diseñado.

- *Paso 3. Elaboración definitiva del cuestionario.* Una vez incorporadas las aportaciones del grupo de expertos y expertas así como los resultados del grupo piloto, el cuestionario definitivo se encuentra estructurado en cinco dimensiones en las que se recogen las variables ya indicadas en apartados anteriores y que responden a los interrogantes de investigación planteados inicialmente. Se trata, por tanto, de un cuestionario de valoración autoadministrada sin presencia del encuestador; formado por 65 ítems, de los cuales 59 son preguntas cerradas y 6 son cuestiones abiertas; y con una serie de elementos adicionales como una presentación del instrumento, unas instrucciones de cumplimentación y un agradecimiento. El modelo de cuestionario final puede recogerse en el anexo 4.

No podemos obviar que hay cuestiones de importancia en este estudio que escapan a este instrumento, por lo que hemos optado por complementar la información con la realización de una *entrevista en profundidad* a tres informantes clave:

- *Maestro educación física:* El maestro al que dirigimos esta entrevista es un hombre de 40 años de edad con 16 años de experiencia docente en el ámbito de educación física en primaria, que tiene una formación específica en alumnado con discapacidad y una alta experiencia en el trabajo diario con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de educación física.
- *Asesora del Centro de Profesorado de Córdoba:* La asesora a la cual se plantea la entrevista es una mujer con experiencia docente en educación física y en la actualidad con experiencia en formación del profesorado de educación física. Este informante nos puede aportar bastante información sobre la formación demandada por parte del profesorado y la formación ofertada por parte de las instituciones públicas y privadas en temas relacionados con la educación física y el alumnado con limitaciones en la movilidad.
- *Inspector de educación:* El último informante clave al cual dirigimos nuestra entrevista es un inspector de educación relación con el ámbito de la educación especial. Este profesional de la educación nos puede aportar información relevante sobre la legislación y las formas de trabajar en el aula, sobre cómo adaptar los diferentes

elementos curriculares que tiene una programación y sobre todo lo que concierne a la clase en general, ya que es una figura educativa con alto rango y que antes de ocupar ese puesto específico tuvo que acreditar una mínima experiencia docente y una formación cualificada en temas educativos.

Coexisten una gran variedad de definiciones y tipologías de entrevistas (Castro, 2001), no obstante, cabe destacar que se da un cierto grado de acuerdo en cuanto a las características generales de este instrumento, tal y como relata el autor aquí señalado:

- Comunicación verbal.
- Cierta grado de estructuración.
- Finalidad específica.
- Situación asimétrica.
- Proceso bidireccional.
- Adopción de roles específicos por ambas partes.

Además de las características reseñadas, la entrevista comprende una serie de aspectos que conviene tener en cuenta a la hora de aplicarla en el caso de esta investigación (Castro, 2001: pp. 237-238):

1. La relación profesional que se establece en una entrevista está enmarcada por el conocimiento que el entrevistador tiene sobre los aspectos de la situación que han de ser evaluados o analizados.
2. La entrevista se caracteriza por la obtención de datos de contenido (la información verbal que aporta el entrevistado) y datos de conducta (la información de carácter no verbal).
3. El comportamiento que se observa en el desarrollo de una entrevista es el que el entrevistado realiza en relación con el entrevistador.
4. A la hora de clasificar los tipos de entrevista hay que tener en cuenta un listado de situaciones psicosociales en las que se va a utilizar, partiendo tanto de marcos sociales como de objetos específicos perseguidos.

Como ya hemos expresado, las entrevistas se utilizan para recoger información de un amplio abanico de aspectos y es el carácter de estos aspectos lo que va a determinar el tipo de entrevista más adecuada a las características de la investigación. De este modo, la entrevista varía en función del grado de la estructura, el grado de directividad y el número de participantes (Del Rincón et. al. 1995 y Castro, 2001):

- El *grado de estructura*: teniendo en cuenta esta dimensión, la entrevista puede ser, en primer lugar, estructurada. En esta modalidad, las preguntas están formuladas de antemano con una serie limitada de categorías de respuesta. Todas y todos los entrevistados responden a la misma serie de preguntas planteadas en el mismo orden. Por otro lado, si las preguntas tienen un carácter más abierto y el o la entrevistada tiene que elaborar la respuesta, estamos hablando una entrevista no estructurada en la que la interacción entre persona entrevistadora y la entrevistada irá determinando el tipo de preguntas. Por último, cuando existe una breve orientación sobre las cuestiones que se van a tratar, pero tanto la persona entrevistadora como la entrevistada tienen cierto grado de libertad para formular las preguntas y repuestas, la entrevista es semiestructurada. Este modelo de entrevista es utilizada con fines exploratorios principalmente y constituye una primera fase de aproximación al contexto (García, Ibáñez y Alvira, 1998). Con ella podemos acceder al discurso propio de las y los protagonistas así como a la terminología específica relacionada con la temática del estudio. En este tipo de entrevista existe un guión de cuestiones básicas que orientan el diálogo pero no se determinan con antelación ni la redacción ni el orden en el que se plantearán las preguntas (Vallés, 2002). Serán los participantes de la interacción quienes definirán la formulación de las preguntas y respuestas.
- El *grado de directividad*: según este criterio la entrevista puede ser dirigida y no dirigida. El primero de los casos consta de un listado de aspectos que deben ser explorados durante la entrevista para lo que la persona entrevistadora puede adaptar la forma y el orden de las preguntas para favorecer la comprensión de la información solicitada. Otra característica hace referencia al estilo que se adopta por ambas partes siendo más coloquial, distendido e informal. La entrevista no dirigida traslada el foco de atención a la persona que está siendo entrevistada creando un clima desinhibidor que facilite la expresión libre de opiniones y sentimientos. En este tipo de modalidad el grado de estructuración se reduce al mínimo, se sigue un modelo de conversación entre iguales más que el intercambio de preguntas y respuestas.

- El *número de participantes*: esta dimensión alude, por una parte, a la entrevista grupal, entendida como una técnica de obtención de información esencialmente cualitativa, que se sirve de una persona moderadora que puede dirigir la interacción a partir de un guión con un formato determinado según el propósito del estudio. Otra modalidad atendiendo a esta dimensión es la entrevista individual, en la que la persona investigadora puede aplicar un enfoque poco directivo.

Finalmente, cabe añadir la necesidad de desarrollar en el uso de esta técnica un profundo sentido crítico ante la información que aportan los entrevistados ya que como afirman diferentes autores, el principal inconveniente de la entrevista radica en la falta de objetividad, el riesgo de exageraciones o engaños.

En definitiva la entrevista diseñada en este estudio es una entrevista semiestructurada, dirigida y realizada a nivel individual, en la cual se prepararon de antemano las preguntas guía en la que se registran los puntos básicos donde recabar la información objeto del estudio. Además, están redactadas las preguntas a las cuales iba a contestar el entrevistado, pero estas podían ser modificadas en el momento de la entrevista, según la información a recabar por el entrevistador y según el camino que queríamos que siguiese dicha entrevista. Se diseñaron tres entrevistas dirigidas a cada uno de los informantes clave ya descritos con anterioridad (ver anexos 5, 6 y 7). Poseen una parte común, la cual tiene el mismo número de preguntas y están presentadas de la misma forma para los tres informantes clave, de esta forma se constataba la información de los tres. En segundo lugar, hay una parte específica que era diferente para cada uno de los informantes claves, la cual está relacionada con su ámbito laboral.

En lo relativo al tiempo y momento de realización de las entrevistas fue un acuerdo entre entrevistador- entrevistado. Las tres entrevistas se realizaron en un despacho del lugar de trabajo de la persona entrevistada, en el cual el ambiente era el adecuado para tener una conversación tranquila sin interrupciones por ningún motivo.

El comienzo de las entrevistas fue en febrero del año 2015 y se alargó hasta finales de marzo, ya que costó bastante concretar las citas debido a la gran carga de trabajo que tenían los informantes. Las entrevistas tuvieron una duración de unos 30 minutos aproximadamente y fueron grabadas.

## 5.7. Estrategias de análisis de datos

Una etapa fundamental en la investigación que aquí se propone, y posterior a la recogida de información, es la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable del estudio y su posterior tratamiento analítico. Esta etapa está conformada principalmente por dos fases previas al tratamiento estadístico de los datos en función de las premisas planteadas: la *corrección* (Cohen y Manion, 1990) y la *codificación* (Visauta, 1989).

La *corrección* supone para el investigador comprobar los errores que puedan haberse cometido a la hora de contestar a las diferentes preguntas por parte de los encuestados en los diferentes instrumentos diseñados, así como posibles errores de transcripción que el encuestador pudiese haber cometido a la hora de confeccionar las bases de datos y las transcripciones de las respuestas.

Por otra parte, la *codificación* consiste en transformar los datos obtenidos en *símbolos ordinariamente numéricos* (Del Rincón *et al.*, 1995). Para ello, se da un número a cada pregunta y a cada una de las alternativas, de modo que puedan ser identificadas y clasificadas en categorías con el objetivo de extraer conclusiones una vez fueron sometidas a análisis. Esta segunda fase suele completarse con la depuración de la base de datos (o matriz) de modo que se subsanen los posibles errores cometidos en la codificación.

El instrumento básico empleado, el cuestionario tipo escala Likert destinado al profesorado que imparte Educación Física en la etapa de Educación Primaria de centros de enseñanza pública de la Córdoba, estuvo compuesta por preguntas mayormente cerradas que se codificaron con facilidad conforme al proceso de descripción del propio cuestionario.

El número total de cuestionarios recogidos ascendió a 55, por lo que la cantidad de respuestas a analizar procedentes de este instrumento fue de 3575. Por otro lado, se implementaron un total de tres entrevistas en profundidad que llevó a codificar y analizar un total de 27 respuestas de carácter libre.

Una vez fueron codificados los datos, se informatizaron y se depuraron. Para el análisis de la información obtenida, de naturaleza cuantitativa, se ha precisado de técnicas estadísticas diferenciadas, no excluyentes y sí complementarias. Por su parte, el carácter exploratorio y correlacional de este trabajo conlleva el empleo de técnicas específicas para el análisis de cada información concreta.

### 5.7.1. Análisis cuantitativo de datos

El estudio de datos cuantitativos tiende a cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de las diferentes variables con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Comenzamos a explorar los datos de cada variable cuantitativa, calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas las variables escalares a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica, todo ello adaptado a la naturaleza de estas variables.

En segundo lugar, y en función de los objetivos formulados se realizó, a partir de muestras representativas y su posterior generalización, un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como la *t* de Student y análisis de la varianza (ANOVA), a partir del tipo de variable considerada. Realizado este análisis inferencial y una vez verificada la existencia de esas diferencias, hemos procedido a identificar en qué grupos se han producido, en el caso de los Análisis de Varianza. Para ello y al no tener una idea previa sobre ellas, hemos utilizado contrastes no planeados o post-hoc debido a la amplitud de los grupos y a la máxima reducción de errores posibles. De entre todas las pruebas existentes hemos empleado el test de Scheffé, debido a que trabaja con grupos equilibrados y varianzas similares, haciendo todas las comparaciones posibles entre los grupos en los cuáles queda categorizada cada variable de clasificación.

En tercer lugar, se procedió al establecimiento de relaciones entre diferentes variables tanto para validar los instrumentos como para la obtención de resultados, por lo que utilizaremos índices de correlación como alfa de Cronbach.

Por otro lado, debido al elevado número de variables con el que trabajamos, y tratando de revelar características para todas ellas, empleamos técnicas de análisis multivariado. De entre todos los procedimientos existentes, utilizamos el análisis factorial (AFAC) por su valor psicométrico para validar cuestionarios, así como para estudiar las relaciones entre las diferentes variables y advertir una estructura dimensional entre ellas.

Para el tratamiento de la información cuantitativa hemos utilizado el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 21. A través

de este programa se pueden adquirir datos, de prácticamente, cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de las distribuciones y de las tendencias, estadísticos descriptivos y análisis más complejos.

### **5.7.2. Análisis cualitativo de datos**

Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso que consiste en dar un sentido a la numerosa información recogida en el escenario de investigación, lo que requiere que el investigador organice los datos de manera que la información resulte manejable, y eso, a su vez, se consigue buscando aquellas unidades de análisis que nos parecen relevantes. El investigador deberá descubrir lo verdaderamente importante: el significado que se esconde tras los datos. Es decir, la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a los fenómenos y para ello, el investigador debe mantenerse firme y orientado al objeto de estudio Rodríguez y Valdeorola (2007).

Para analizar las respuestas hemos aplicado la técnica del análisis del contenido sin apoyo informático debido a la facilidad de identificación y transcripción de las respuestas obtenidas. Esta es una estrategia para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa de los archivos de carácter textual, donde se reducen grandes cantidades de datos a categorías que se pueden representar numérica o gráficamente. Así, los textos resultantes de las respuestas a la pregunta abierta contenida en el cuestionario así como de las respuestas a las entrevistas en profundidad, fueron sometidos a análisis, a partir del procedimiento explicado por Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64), que está configurado en torno a tres grandes tareas: reducción de datos; disposición y transformación de los datos; y obtención de resultados y verificación de conclusiones.

A su vez, cada etapa está constituida por un conjunto de actividades y operaciones más específicas. Esquemáticamente, dicho entramado puede representarse según indica la figura 6.

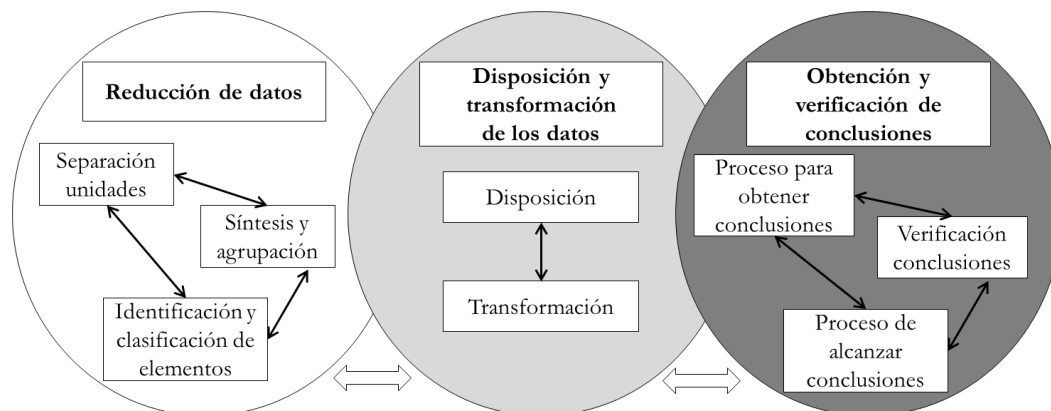


Figura 6: *Proceso general del análisis de datos cualitativos*

Fuente: Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64)

### 5.7.2.1. La reducción de datos

Los procesos de categorización y codificación, aspectos bien distintos pero utilizados como sinónimos en no pocas ocasiones, son las decisiones más inmediatas en el proceso general de reducción de datos. La división de la información en unidades puede realizarse siguiendo diferentes criterios. Según Flick (2004, p. 206), el análisis de contenido es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de éste, que va desde productos de medios de comunicación a datos de entrevistas. Uno de sus rasgos esenciales es el uso de las categorías derivadas a menudo de modelo teórico: las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario.

Así, según Rodríguez, Gil y García (1996) y Taylor y Bogdan (1987), se puede establecer una secuencia de cuatro pasos:

- Descubrimiento de los datos, leyendo repetidamente los mismos, reuniéndolos haciendo un pre-análisis, organizando las respuestas y eliminando los datos que no aportan información relevante en los resultados.
- Separación de unidades de contenido, que determina criterios de separación espacial, temporal, temática, gramatical, conversacional y social.



- Identificación y clasificación de unidades, que conlleva una categorización y una codificación. Una vez separadas las unidades de análisis resulta sensato tratar de identificarlas y etiquetarlas; en definitiva, categorizarlas y codificarlas. Aunque *codificación* y *categorización* son respectivamente los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad a la que indistintamente suelen referirse los investigadores, se trata de dos términos ciertamente distintos. Así, mientras categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Según Taylor y Bogdan (1987, p. 167), el desarrollo de categorías de codificaciones empieza con redactar una lista de todas las temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificadas o producidas durante el análisis inicial. Una vez que las principales categorías sean identificadas, se repasa la lista nuevamente. Finalmente, cada unidad de registro hace referencia a una determinada categoría en la cual encuentra sentido y que pertenecerá a un sistema de categorías, en el que se deberán cumplir los requisitos básicos de *exclusividad*, *exhaustividad* y *único principio clasificatorio*.
- Síntesis y agrupamiento. Cuando se categoriza lo que se hace, se ubican diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto, por lo que se puede afirmar que dicha labor es, en sí misma, una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa.

### 5.7.2.2. Disposición y transformación de los datos

Esta fase representa el recuento de las categorías ya clasificadas en la fase anterior, a partir del que se establecerán las relaciones existentes entre ellas, su presencia o ausencia, su frecuencia y orden de aparición, la intensidad de las expresiones o su dirección.

Este paso es imprescindible ya que permite presentar los datos de manera abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación, tal y como expresan Blasco y Mira (2007). Son dos actividades que facilitan el examen y la comprensión de los datos, permitiendo extraer conclusiones. La disposición supone organizar los datos, presentándolos en alguna forma espacial ordenada, de tal modo que se simplifique la información y se posibilite su procesamiento

posterior. La presentación de los datos en forma numérica puede también darse una vez que se ha llevado a cabo un cierto procesamiento estadístico de la información, recurriendo en estos casos a tablas que recogen distribuciones de frecuencias, proporciones, porcentajes, etc. Su finalidad no es almacenar datos, sino comunicarlos en algún modo ordenado que permita extraer conclusiones. Las transformaciones más frecuentes son las que permiten pasar de una expresión verbal de los datos a una expresión numérica o gráfica. Al contar códigos, palabras, segmentos de palabras, etc. El análisis prosigue a partir del recuento y no de la forma verbal original en la que aparecían los datos.

### **5.7.2.3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones**

Los resultados incluyen una descripción y/o interpretación de la escena o los casos estudiados, apoyando las afirmaciones que se realizan en citas extraídas de las entrevistas y de las preguntas abiertas del cuestionario. Las conclusiones sintetizan los resultados más importantes, indicando el modo en que se responde a los interrogantes planteados o las hipótesis de partida, la manera en que los fenómenos o procesos observados se explican desde determinados marcos teóricos, la forma en que los resultados del estudio contribuyen a incrementar el conocimiento sobre el tipo de realidades estudiadas o las líneas de investigación surgidas a partir de los hallazgos alcanzados (Rodríguez, 2003).

### **5.7.2.4. Definición operativa del análisis cualitativo de respuestas abiertas**

El proceso de análisis de las respuestas obtenidas tras la aplicación de las entrevistas está caracterizado, principalmente, por el número de documentos a estudiar, por las unidades de texto en las que estos documentos se codifican y por las categorías de análisis.

El número de preguntas incluidas en nuestra entrevista es de 9 en los tres casos seleccionados. En definitiva, se trataba de completar aquella información que no hubiese quedado suficientemente aclarada en las respuestas procedentes de los distintos cuestionarios.

Se han aportado, en definitiva, un total de 27 respuestas documentales que fueron codificados en unidades textuales. El sistema de categorías base para la realización del análisis del contenido está formado por un árbol con tres ramas (metacategorías) y un total de 18 categorías de análisis (ver tabla 32).

Tabla 32: *Categorías del análisis de contenido*

<b>Metacategorías</b>	<b>Categorías</b>
1. Trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad	1.1. Estrategias didácticas
	1.2. Recursos didácticos
	1.3. Profesionales
	1.4. Dificultades
	1.5. Respuestas
	1.6. Evaluación
2. Necesidades formativas	2.1. Programación de aula
	2.2. Herramientas didácticas
	2.3. Atención a alumnado con limitaciones en la movilidad
	2.4. Evaluación del alumnado
	2.5. Otras
3. Plan de formación permanente	3.1. Concepción de la formación
	3.2. Criterios para el diseño de la oferta formativas
	3.3. Atención a necesidades formativas
	3.4. Adecuación
	3.5. Motivación
	3.6. Participación
	3.7. Seguimiento y evaluación

## A modo de resumen

El problema de investigación de esta tesis doctoral se centra en descubrir, analizar y realizar una sistematización de la realidad en las clases de educación física en primaria con alumnado con discapacidad, y más en concreto con alumnado con limitaciones en la movilidad. Una vez definido el problema, se plantean una serie de objetivos que tienen como finalidad analizar la realidad educativa, identificar los problemas y dificultades que tiene el profesorado y diseñar un plan de formación para optimizar la labor docente.

Se han descrito en este capítulo las 69 variables que componen el objeto de estudio y se han clasificado en cinco dimensiones (características del profesorado, concepción de la discapacidad, planificación didáctica y diseño curricular, necesidades formativas y demandas formativas)). Estas variables han servido para configurar un primer instrumento de recogida de información en formato de protocolo de valoración escalar dirigido al grupo informante (docentes de educación física) que será sometido a validación en capítulos posteriores. Un segundo instrumento empleado fue una entrevista, la cual se realizó a 3 personas denominadas en nuestra investigación como informantes claves (maestro especialista en educación física, asesora del CEP de Córdoba del departamento de educación artística y expresión corporal y un inspector de educación), las cuales nos aportarán información relevante sobre aspectos que quedaban no resueltos con el cuestionario o que directamente este no los recogía.

En referencia al grupo informante hay que decir que este quedó configurado por un total de 75, de entre los cuales participaron en dicha investigación un 75% de la población de referencia y la mayoría era sexo masculino. Los resultados obtenidos muestran cómo casi la totalidad de la población encuestada participa en actividades de formación y lo hacen por dos motivos fundamentalmente, para mejorar sus conocimientos y para adquirir habilidades para la docencia.

Se han expuesto finalmente las diferentes estrategias analíticas emplear una vez sean implementados los dos instrumentos de recogida de datos diseñados para este estudio, tanto desde una perspectiva cuantitativa (estadística descriptiva e inferencial) como cualitativa (análisis de contenido).



## Capítulo 6

# VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS

- 6.1. Descripción del cuestionario inicial
- 6.2. La selección de los expertos y las expertas
- 6.3. El protocolo de validación
- 6.4. Procedimientos de análisis de los juicios aportados por los expertos y las expertas
- 6.5. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos
- 6.6. Aportaciones y sugerencias para le definición del cuestionario
- 6.7. Segundo borrador del cuestionario

Dado que el cuestionario dirigido al grupo de maestros y maestras de Educación Física de la etapa de Educación Primaria ha sido de elaboración propia, es preciso que sea validado mediante algún procedimiento metodológico adecuado. Se entiende por validez *el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir* (Del Rincón et al., 1995, p. 74). En definitiva, la validez se refiere a lo que la prueba mide y esta puede ser de diversos tipos en función del objetivo perseguido. En nuestro caso, aplicaremos la validez de contenido en el sentido de que ésta, tal y como afirma Pérez (1986, p. 227), *determina el grado en que cada una de las personas que realizan una misma prueba posee el rasgo definido por la misma*, lo que implica la posesión de una dimensión de carácter teórico más que empírico.

El problema de la validez del protocolo de evaluación competencial debe abordarse tanto al iniciarse su elaboración como durante todo el proceso de aplicación, corrección e interpretación de los resultados que aporta. En relación con el modelo que estamos aquí

definiendo, se señalan dos tipos de validez que, en términos de Pérez (1986), garantizan el cumplimiento de las metas a conseguir con el mismo. Estas son:

- *Validez de contenido*: determina el grado en que cada una de las personas que realizan la prueba poseen el rasgo definido por la misma. Resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a medir. Asimismo, la realización de un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos en una siguiente fase nos permitirá reforzar el carácter unidimensional de la prueba (García, Gil y Rodríguez, 1995).
- *Validez de constructo*: establece el grado en que una prueba mide un determinado rasgo, característica o construcción, es decir, trata de determinar qué propiedad puede explicar la varianza de la prueba. Para ello, se llevará a cabo una exploración del protocolo para averiguar si existe una estructura dimensional en el modelo que pueda servir de base para la interpretación de sus resultados (Harman, 1980).

Es por ello que, argumentada la validez a establecer en el modelo diseñado, el procedimiento a emplear será un *juicio de expertos* (Ruiz, 2002), debido a que más allá de ser ésta expresada de modo cuantitativo mediante un índice o coeficiente, se estima mediante un juicio generalmente subjetivo o intersubjetivo de expertos en la materia objeto de evaluación.

## 6.1. Descripción del cuestionario inicial

Tal y como ya se avanzó en el capítulo anterior, el cuestionario diseñado al efecto para dar respuesta a las finalidades de la investigación y dirigido al profesorado de Educación Física del nivel de Educación Primaria, es un instrumento forado por un total de 69 preguntas.

Las cinco dimensiones en las que este ha quedado constituido son la que se definen en el capítulo anterior cuando se definen las diferentes variables de estudio, las cuáles son inicialmente coincidentes con el número de preguntas que contiene este primer cuestionario sometido a validación. Su distribución estructural objeto de este primer juicio es la que se expresa a continuación (ver tabla 33).

Tabla 33: Descripción del cuestionario inicial dirigido al profesorado de educación física

Dimensiones	Nº de ítems	Tipología de ítems	
		Tipología	N
1. Características del profesorado	12	Cerradas – dicotómicas	4
		Cerradas – politómicas	1
		Semicerradas	1
		Abiertas	6
2. Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física	8	Cerradas – valoración escalar	8
3. Planificación didáctica y diseño curricular	18	Cerradas – valoración escalas	18
4. Necesidades formativas	15	Cerradas – valoración escalar	15
5. Demandas formativas	16	Cerradas – valoración escalar	16
<i>Total</i>	<i>69</i>		<i>69</i>

## 6.2. La selección de los expertos y las expertas

El juicio de expertos para contrastar la validez de los elementos del modelo de competencias propuesto consiste en preguntas a personas expertas en el dominio medido por los elementos que constituyen el citado modelo, atendiendo a los criterios que el equipo de investigación considere apropiados.

La importancia y el valor que puede aportar este tipo de grupo para dar consistencia y solidez a un modelo competencial como el que se trata de diseñar en esta investigación, genera la necesidad de establecer unos criterios de selección que persigan tanto la calidad como el volumen de la información a obtener.

Como criterio de selección principal se consideró que los miembros del grupo tuviesen un elevado grado de conocimiento sobre el tema de la investigación, en nuestro caso generalizándolo a la evaluación educativa y contextualizando dicho proceso en el profesorado universitario. Otro criterio importante ha sido el reconocido prestigio de los expertos, es decir que sean consideradas figuras de referencia en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el mundo de la investigación en dicho campo, o en ambos. La experiencia contrastada junto con la categoría profesional han sido también dos criterios que se han establecido como decisivos a la hora de establecer el grupo al que se le iba a solicitar sus aportaciones. Por último, se considerado interesante y de gran valor que existiese pluralidad en su procedencia académica, territorial y de género.



En la valoración han participado un total de 11 expertos y expertas cuyas características definitorias quedan reflejadas en la siguiente tabla (ver tabla 34).

Tabla 34: Descripción del grupo de expertos y expertas

Número	Sexo	Ocupación	Especialidad	Lugar de trabajo
1	Mujer	Profesora Titular de Universidad	Didáctica de la Expresión Corporal	Córdoba
2	Hombre	Catedrático de Universidad	Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación	Islas Baleares
3	Mujer	Profesora Titular de Universidad	Educación	Córdoba
4	Mujer	Profesora Titular de Escuela Universitaria	Didáctica de la Expresión Corporal	Córdoba
5	Mujer	Profesora Titular de Universidad	Didáctica de la educación física y expresión corporal	Córdoba
6	Hombre	Director y orientador de un I.E.S	Psicopedagogía	Córdoba
7	Mujer	Maestra de pedagogía terapéutica	Educación especial	Sevilla
8	Mujer	Profesora titular de universidad	Psicología evolutiva y de la educación	Córdoba
9	Mujer	Profesora titular de universidad	Didáctica de la Educación Física	Sevilla
10	Hombre	Maestro de Educación Física	Didáctica de la Educación Física	Sevilla
11	Hombre	Maestro de Educación Física	Didáctica de la Educación Física	Sevilla

### 6.3. El protocolo de validación

El proceso seguido consistió en proporcionarles vía correo electrónico un protocolo de evaluación, invitándoles a completarlo (ver Anexo 2). Este procedimiento consistió en la valoración de cada uno de los elementos redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado explicamos a continuación:

- *Pertinencia*: correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- *Claridad*: grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados.

Además, en un apartado denominado “Comentarios / Formulación alternativa” asociado a cada una de las seis dimensiones a evaluar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos indicadores que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Por último, pedimos que nos aportaran una definición teórica de cada una de estas dimensiones de estudio y su idoneidad en el modelo presentado.

Se puede encontrar el modelo de protocolo en el Anexo 1.

#### **6.4. Procedimientos de análisis de los juicios aportados por los expertos y las expertas**

La información procedente de este instrumento fue analizada a partir de técnicas estadísticas básicas de carácter cuantitativo y cualitativo.

El estudio de datos cuantitativos ha pretendido cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de los diferentes elementos propuestos con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Comenzamos a explorar los datos de calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica. En segundo lugar, se procedió al establecimiento de relaciones entre diferentes elementos tanto para validar el protocolo como para la obtención de resultados, para lo que utilizamos índices de correlación.

Por su parte, la información recogida de carácter cualitativo ha sido categorizada atendiendo a criterios teóricos de clasificación, codificando numéricamente los mismos e incorporando los resultados de este procedimiento en la base de datos de carácter general para su posterior tratamiento estadístico.

## 6.5. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos

Debido a la extensión de las diferentes aportaciones recibidas del equipo de profesionales participantes en esta etapa del estudio, exponemos a continuación la valoración media obtenida en los elementos pertinencia (P) y claridad (C) (ver tablas 35, 36, 37 y 38) así como una valoración general de los comentarios y sugerencias recogidas.

Al acercarse a los resultados presentes en la tabla, pertenecientes a la dimensión “Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física” (ver tabla 35), podemos decir que los ocho elementos propuestos son considerados pertinentes, es decir, que existe una correspondencia entre el contenido de los elementos y la dimensión bajo la que se amparan; y claros, lo que indica que están redactados de forma precisa, siendo comprensibles para las personas que son encuestadas.

Tabla 35: *Pertinencia y claridad de la dimensión “Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física”*

ELEMENTOS		P	C
1.	Conozco la clasificación de las diferentes discapacidades motoras.	4,00	4,27
2.	Tengo claro lo que significa que un alumno tenga limitaciones en la movilidad.	4,36	4,09
3.	Considero complicado mantener unas buenas pautas de clase en el área de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad.	4,10	4,00
4.	El alumnado con limitaciones en la movilidad no puede llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el alumnado que no posee limitaciones en la movilidad	4,40	4,80
5.	La atención al alumnado con discapacidad es tarea del especialista de pedagogía terapéutica.	4,00	4,30
6.	En las clases de educación física el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al alumnado sin limitaciones en la movilidad.	4,09	4,50
7.	Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo.	4,50	4,60
8.	La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin limitaciones.	4,00	4,70

Al igual que en el caso anterior, los diferentes elementos propuestos para la dimensión “Planificación didáctica y diseño curricular” son valorados como pertinentes y claros. De entre todos los ítems aquí recogidos, el elemento que muestra una menor pertinencia es el número 22, referente al diseño de herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado. Los demás ítems de la dimensión obtienen una puntuación alta en ambos criterios de valoración.

Tabla 36: *Pertinencia y claridad de la dimensión “Planificación didáctica y diseño curricular”*

<b>ELEMENTOS</b>	<b>P</b>	<b>C</b>
9. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física.	4.82	5,00
10. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado	4.36	4,36
11. Las instalaciones del centro están adaptadas para atender alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de educación física.	4.40	4,00
12. Dentro de los materiales que dispone el centro hay material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de educación física.	4.36	4,27
13. Conozco los pasos a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de educación física.	4.82	4,82
14. Recibo ayuda de los especialistas para realizar la adaptación curricular en mi área.	4.55	4,82
15. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	4.40	4,80
16. Me considero competente para trabajar con alumnado con discapacidad motora dentro del área de educación física.	4.27	4,30
17. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con discapacidad motora se implique en la práctica de actividad física.	4.55	4,82
18. Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en clase entre alumnos con y sin discapacidad sin que surja ningún tipo de conflicto entre los mismos.	4.10	4,50
19. Me siento competente para coordinarme de una forma eficiente con otros especialistas de educación especial dentro y fuera del centro.	4.09	4,55
20. Me siento competente para tener una relación fluida y cercana con los padres y madres de los alumnos con discapacidad y mejorar de esta manera la práctica de actividad física en el área de educación física.	4.40	4,30
21. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con discapacidad.	4.36	4,80
22. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	3.91	4,30
23. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin discapacidad.	4.18	4,30
24. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con discapacidad motora.	4.09	4,36
25. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en diferentes tipos de discapacidad.	4.36	4,27
26. Me gusta trabajar con alumnado con discapacidad.	4.45	4,82

Acercándonos a la dimensión “Necesidades formativas”, los catorce elementos que acoge son valorados igualmente como pertinentes y claros (ver tabla 37).

Tabla 37: *Pertinencia y claridad de la dimensión “Necesidades formativas”*

<b>ELEMENTOS</b>	<b>P</b>	<b>C</b>
27. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre las discapacidades.	4,45	4,55
28. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	4,45	4,73
29. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	4,36	4,91
30. La universidad ofrece opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc).	4,55	4,82
31. Dispongo de la suficiente formación para dar respuesta al alumnado con discapacidad en las clases de educación física.	4,73	4,91
32. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta al alumnado en el aula.	4,70	4,90
33. Existe una buena coordinación con el profesorado especialista de educación especial dentro del centro y recibo ayuda de los mismos.	4,40	4,80
34. La formación sobre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es algo que debe ser de obligado cumplimiento para el profesorado de un centro.	4,78	4,89
35. Tengo problemas para que el alumnado con discapacidad motora siga el ritmo normal de la clase aun habiendo realizado las pertinentes adaptaciones.	4,20	4,80
48. Dispongo de monitores de apoyo educativo que me acompañan en el devenir del trabajo con el alumnado con discapacidad.	4,30	4,50
49. Dispongo de apoyo del equipo de orientación educativa para afrontar mejor las clases de educación física con alumnado con discapacidad.	4,10	4,40
50. Al comenzar el curso académico dispongo de toda la información necesaria (informes, expedientes, etc.) sobre el alumnado con discapacidad.	4,64	4,91
51. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnos con discapacidad en el área de educación física.	4,82	4,73
52. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	4,64	4,64
53. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.	4,55	4,91

Los quince elementos que constituyen la dimensión “demandas formativas” (ver tabla 38) son claros y pertinentes, según el valor que a ellos han aportados los expertos y las expertas.

Tabla 38: *Pertinencia y claridad de la dimensión “Demandas formativas”*

<b>ELEMENTOS</b>	<b>P</b>	<b>C</b>
54. Preciso formación específica en el diseño curricular de una ACI.	4,55	5,00
55. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de educación física.	4,64	5,00
56. Asistiría a cursos de formación especializados en los diferentes tipos de discapacidad física.	4,73	4,82
57. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal con el alumnado.	4,73	4,91
58. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con discapacidad.	4,64	4,82
59. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la formación y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	4,73	4,64

Tabla 38 (continuación): *Pertinencia y claridad de la dimensión “Demandas formativas”*

<b>ELEMENTOS</b>	<b>P</b>	<b>C</b>
60. Asistiría a cursos en los que se trabajasen actividades físicas adaptadas para una mejora de la calidad de vida del alumnado con discapacidad.	4,70	4,50
61. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	4,20	4,40
62. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	4,89	5,00
63. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	4,50	4,60
64. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	4,70	4,80
65. Es necesaria una formación especializada en investigación educativa.	4,30	4,50
66. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	4,30	4,50
67. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	4,60	4,80
68. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la expresión corporal para el trabajo con alumnado con discapacidad.	4,60	4,60
69. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos.	4,60	4,80

Es relevante destacar que todos los indicadores propuestos fueron valorados como claros en sus definiciones semánticas y pertinentes para la dimensión en las que han sido incluidos, donde ha habido una mayor discrepancia en los valores aportados por este grupo de expertos y expertas.

## 6.6. Aportaciones y sugerencias para le definición del cuestionario

Al dar a este grupo de profesionales la oportunidad de realizar comentarios abiertos en cada una de las dimensiones planteadas, han argumentado que no todas ellas eran adecuadas para su inclusión en el abanico competencial de la labor profesional de los maestros y maestras de Educación Física, recomendado la reformulación o supresión de algunos elementos así como la inclusión de otros nuevos. Estos pueden describirse del siguiente modo (ver tabla 39).

Tabla 39: *Comentarios globales de los expertos y las expertas al modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario*

<b>Dimensión</b>	<b>Comentarios</b>
<b>Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sería más recomendable revisar la formulación de ítems para clarificarlos, debido que pueden inducir a errores en la comprensión.</li> <li>• Puede haber varias clasificaciones, es demasiado ambiguo y general.</li> <li>• Clarificar si se refiere a diagnosticar, o si conociendo algunos aspectos.</li> <li>• Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> <li>• Hablar siempre de limitaciones en la movilidad, especificarlo y no generalizarlo.</li> <li>• Aunar 19 y 20 en una sola.</li> </ul>
<b>Planificación didáctica y diseño curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone cambiar la redacción del ítem 22: “eliminar algún tipo”.</li> <li>• En el ítem 23, se propone un cambio de redacción, debido que las instalaciones no ayudan, sino que son agentes favorecedores. Además, en este ítem se propone un cambio de redacción, cambiar “ayudan a atender”, por “no tienen barreras arquitectónicas”.</li> <li>• Redacción ítem 24: “el centro dispone de material adaptado para trabajar...”</li> <li>• Redacción ítem 25: “Conozco el protocolo o pautas a seguir para adaptar...”</li> <li>• Redacción ítem 26: “Recibo apoyos...”</li> <li>• Se propone aunar el ítem 45 y el 26, el 45 igual pero más amplio, engloba a la 26.</li> <li>• Redacción ítem 31: “Me siento competente para coordinarme con los especialistas...”</li> <li>• Se propone eliminar el ítem 31, ya que no cree oportuno preguntar a un docente sobre si se considera competente</li> <li>• Importantísimo coordinarse.</li> <li>• Redacción ítem 34: “Diseño herramientas de evaluación que permitan ver con claridad la consecución de los objetivos alcanzados por el alumnado.”</li> </ul>
<b>Necesidades formativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone aunar los ítems 39 y 40 en una sola pregunta.</li> <li>• Falta ortográfica en el ítem 41: “Amplíe por amplíe”</li> <li>• Se propone cambio en la redacción del ítem 42: “oferta por ofrece”</li> <li>• Se propone cambio en la redacción del ítem 43: “Estoy formado para...”</li> <li>• Hay cambio de nomenclatura con respecto a las preguntas anteriores, se propone utilizar la misma nomenclatura para no llevar a errores de comprensión.</li> <li>• Se propone cambio en la redacción del ítem 46: “formación sobre alumnado con nee es algo que debe ser de obligado...”</li> </ul>
<b>Demandas formativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone redactar los ítems de esta dimensión con un orden claro y conciso, que vaya desde lo más general a lo específico.</li> <li>• Se propone eliminar el ítem 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68 y 69 por no tener nada que ver con dicha investigación según una de las personas que han evaluado el cuestionario para ver su pertinencia y claridad.</li> </ul>

Todas estas aportaciones manifestadas por el grupo de expertos y expertas, desde la globalidad, se resumieron en las siguientes:

- Existencia de elementos en algunas dimensiones que apenas aportan información diferencial entre ellos, por lo que se recomienda su unificación y, en algunos casos, su supresión.
- Incorporación de nuevos elementos en algunas de las dimensiones.
- Algunos elementos podrían incorporarse en otras dimensiones más representativas del contenido que representan.
- Modificación de determinados términos por conceptos más comprensibles y concretos para los destinatarios finales del modelo.

## 6.7. Segundo borrador del cuestionario

A diferencia del primer cuestionario, han sido significativos los cambios sufridos en el modelo que aquí se acaba de presentar tras la puesta en marcha del procedimiento de valoración por medio de un juicio de expertos y expertas. Las modificaciones que este segundo borrador incorpora son las siguientes.

La dimensión "Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física", consta de un ítem más que el cuestionario utilizado para evaluar la pertinencia y la claridad del mismo, siendo modificados en su forma de redacción muchos de los elementos propuestos (ver tabla 40).

Tabla 40: *Modificaciones en el borrador 1. Dimensión "Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física"*

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Conozco la clasificación de las diferentes discapacidades motoras	Conozco la clasificación de las diferentes discapacidades motoras.	Igual
-	Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad.	Nuevo
Tengo claro lo que significa que un alumno tenga discapacidad motora	Tengo claro lo que significa que un alumno tenga limitaciones en la movilidad.	Modificado



Tabla 40 (continuación): *Modificaciones en el borrador 1. Dimensión " Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física"*

<b>Borrador 1</b>	<b>Borrador 2</b>	<b>Resultado</b>
Resulta complicado mantener unas buenas pautas de clase en el área de educación física con alumnado con algún tipo de discapacidad.	Considero complicado mantener unas buenas pautas de clase el área de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Modificado
El alumnado con discapacidad motora no puede hacer frente en igualdad de condiciones a la clase de educación física como el alumnado que no tiene discapacidad.	El alumnado con limitaciones en la movilidad no puede llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el alumnado que no tiene limitaciones en la movilidad.	Modificado
La atención al alumnado con discapacidad es tarea del especialista.	La atención al alumnado con discapacidad es tarea del especialista de educación especial.	Modificado
El alumnado con discapacidad motora se siente diferente al alumnado sin discapacidad en las clases de educación física.	En las clases de educación física el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al alumnado sin limitaciones en la movilidad.	Modificado
Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora a nivel de aula.	Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo.	Modificado
La presencia de alumnado con discapacidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin discapacidad.	La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin discapacidad.	Modificado

La dimensión "Planificación didáctica y diseño curricular", en dicha dimensión han sido modificados 7 ítems, uno ha sido eliminado y los otros se han respetado tal y como aparecían en el cuestionario de validación y pertinencia (ver tabla 41).

Tabla 41: *Modificaciones en el borrador 1. Dimensión "Planificación didáctica y diseño curricular"*

<b>Borrador 1</b>	<b>Borrador 2</b>	<b>Resultado</b>
Conozco cuales son los objetivos generales del área de educación física.	Conozco cuales son los objetivos generales del área de educación física.	Igual
Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con algún tipo de discapacidad.	Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con movilidad reducida.	Modificado
Las instalaciones deportivas del centro ayudan a atender las necesidades del alumnado con algún tipo de discapacidad motora dentro del área de educación física.	Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad.	Modificado
Dentro de los materiales que dispone el centro hay material específico para trabajar con alumnado con discapacidad motora dentro del área de educación física.	El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física.	Modificado

Tabla 41 (continuación): *Modificaciones en el borrador 1. Dimensión "Planificación didáctica y diseño curricular"*

<b>Borrador 1</b>	<b>Borrador 2</b>	<b>Resultado</b>
Conozco los pasos a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con discapacidad motora dentro del área de Educación Física.	Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	Modificado
Recibo ayuda de los especialistas para realizar la adaptación curricular en mi área.	Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área.	Modificado
Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	Igual
Me considero competente para trabajar con alumnado con discapacidad motora dentro del área de Educación Física.	-	Eliminada
Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con discapacidad motora se implique en la práctica de actividad física.	Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con discapacidad motora se implique en la práctica de actividad física.	Igual
Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en clase entre alumnos con y sin discapacidad sin que surja ningún tipo de conflicto entre los mismos.	Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en clase entre alumnos con y sin discapacidad sin que surja ningún tipo de conflicto entre los mismos.	Igual
Me siento competente para coordinarme de una forma eficiente con otros especialistas de educación especial dentro y fuera del centro.	Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro.	Modificado
Me siento competente para tener una relación fluida y cercana con los padres y madres de los alumnos con discapacidad y mejorar de esta manera la práctica de actividad física en el área de Educación Física.	Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física.	Modificado
Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con discapacidad.	Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad.	Modificado
Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	Igual
Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin discapacidad.	Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad.	Modificado
Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con discapacidad motora.	Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad.	Modificado
Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en diferentes tipos de discapacidad.	Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad.	Modificado
Me gusta trabajar con alumnado con discapacidad.	Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Modificado

La dimensión "Necesidades formativas", se han eliminado 3 ítems con respecto al cuestionario de validación y pertinencia anteriormente descrito, otros 6 se han dejado tal cual aparecían y los 6 restantes han sido modificados en su redacción (ver tabla 42).

Tabla 42: *Modificaciones en el borrador 1. Dimensión "Necesidades formativas"*

Borrador 1	Borrador 2	Resultado
Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre las discapacidades.	Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad.	Igual
Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	Igual
Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	Igual
La universidad ofrece opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.).	La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.).	Modificado
Dispongo de la suficiente formación para dar respuesta al alumnado con discapacidad en las clases de educación física.	Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física.	Modificado
Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta al alumnado en el aula.	Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula.	Modificado
Existe una buena coordinación con el profesorado especialista de educación especial dentro del centro y recibo ayuda de los mismos.	-	Eliminada
La formación sobre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es algo que debe ser de obligado cumplimiento para el profesorado de un centro.	La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro.	Modificado
Tengo problemas para que el alumnado con discapacidad motora siga el ritmo normal de la clase aun habiendo realizado las pertinentes adaptaciones.	Tengo problemas para que el alumnado con limitaciones en la movilidad siga el ritmo normal de la clase aun habiendo realizado las pertinentes adaptaciones.	Igual
Dispongo de monitores de apoyo educativo que me acompañan en el devenir del trabajo con el alumnado con discapacidad.	-	Eliminada
Dispongo de apoyo del equipo de orientación educativa para afrontar mejor las clases de educación física con alumnado con discapacidad.	-	Eliminada

Tabla 42 (continuación): *Modificaciones en el borrador 1. Dimensión "Necesidades formativas"*

<b>Borrador 1</b>	<b>Borrador 2</b>	<b>Resultado</b>
Al comenzar el curso académico dispongo de toda la información necesaria (informes, expedientes, etc.) sobre el alumnado con discapacidad.	Al comenzar el curso académico dispongo de toda la información necesaria (informes, expedientes, etc.) sobre el alumnado con limitaciones en la movilidad.	Modificada
Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnos con discapacidad en el área de educación física.	Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	Modificada
Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	Igual
Asisto regularmente actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.	Asisto regularmente actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.	Igual

La dimensión "Demandas formativas", consta de 3 ítems de nueva creación, siendo uno original eliminado y 5 ítems que fueron modificados en su redacción. El resto se conservan en función del original (ver tabla 43).

Tabla 43: *Modificaciones en el borrador 1. Dimensión "Demandas formativas"*

<b>Borrador 1</b>	<b>Borrador 2</b>	<b>Resultado</b>
Preciso formación específica en el diseño curricular de una ACI.	Preciso formación específica en el diseño curricular de una ACIS.	Igual
Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de educación física.	Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física.	Igual
Asistiría a cursos de formación especializados en los diferentes tipos de discapacidad física.	Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad.	Modificado
Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal con el alumnado.	Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación.	Modificado
Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con discapacidad.	Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual
Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la formación y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	Igual
Asistiría a cursos en los que se trabajasen actividades físicas adaptadas para una mejora de la calidad de vida del alumnado con discapacidad.	-	Eliminada

Tabla 43 (continuación): *Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Demandas formativas"*

<b>Borrador 1</b>	<b>Borrador 2</b>	<b>Resultado</b>
Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	Igual
Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	Igual
Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	Igual
Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	Igual
Es necesaria una formación especializada en investigación educativa.	Es necesaria una formación básica en investigación educativa.	Modificada
Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	Igual
Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	Igual
Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la expresión corporal para el trabajo con alumnado con discapacidad.	Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Modificada
-	Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Nueva
-	Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Nueva
-	Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Nueva
Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos.	Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Modificada

Finalmente, la información que aparece reflejada en la tabla 44 muestra la evolución que ha sufrido el cuestionario. La primera dimensión de características del profesorado no sufre ninguna modificación en el segundo borrador del cuestionario. La segunda dimensión que hace referencia a la concepción de la discapacidad en educación primaria y en educación física, añade un nuevo ítem en el segundo borrador. Si se observa la tercera dimensión de planificación didáctica y curricular se percibe que en el segundo borrador hay un ítem menos. En cuanto a la

cuarta dimensión, destacar que se han eliminado 3 ítems y en la última dimensión, la cual hace referencia a las demandas formativas, se incrementa en 2 ítems.

Tabla 44: *Segundo borrador del cuestionario dirigido al profesorado de educación física*

<b>Dimensiones</b>	<b>Borrador 1</b>	<b>Borrador 2</b>
	<b>Nº de ítems</b>	<b>Nº de ítems</b>
6. Características del profesorado	12	12
7. Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física	8	9
8. Planificación didáctica y diseño curricular	18	17
9. Necesidades formativas	15	12
10. Demandas formativas	16	18
<i>Total</i>	<i>69</i>	<i>68</i>

## A modo de resumen

Para que los instrumentos de recogida de información de construcción propia sean idóneos para su utilización en la investigación, hay que validar su contenido y su constructo y establecer su fiabilidad. En este capítulo se recoge un primer proceso de verificación científica del cuestionario dirigido al grupo informante mediante un juicio de expertos y expertas. Lo primero que se realizó fue una selección del grupo de validación. En este procedimiento participaron 11 profesionales del ámbito de la educación y todos ellos relacionados con el objeto de estudio, entre los cuales destacar profesorado universitario, maestros y maestras especialistas en educación física y orientadores y directores de centros educativos. A este grupo se le envió vía correo electrónico una tabla de especificaciones con las dimensiones y variables a evaluar en tanto a lo que refiere a claridad como a pertinencia y se le facilitó la opción de que pudiesen incorporar en dicho procedimiento los comentarios y alternativas que ellos y ellas creyesen oportunos.

Una vez recibida dicha información, fue analizada a través de técnicas estadísticas. Destacar que las valoraciones recibidas fueron buenas, ya que se valoró positivamente la claridad y la pertinencia en líneas generales. A continuación, y con los comentarios y alternativas en una recibidas se realizó un segundo borrador del cuestionario configurado por 68 preguntas (por las 69 del borrador 1) agrupadas en cinco dimensiones (características del profesorado, concepción de la discapacidad, planificación didáctica y diseño curricular, necesidades formativas y demandas formativas).

Este segundo borrador será sometido a un estudio de fiabilidad y validez mediante el pilotaje a un grupo piloto destinatario de la información que contiene el instrumento para poder elevarlo finalmente a definitivo.

## Capítulo 7

# APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL CUESTIONARIO A UN GRUPO PILOTO

7.1. Fiabilidad y validez del instrumento

7.2. Análisis de consistencia interna

7.3. Discriminación de los ítems

7.4. Revisión de las preguntas del cuestionario

7.5. Tercer borrador del cuestionario. Cuestionario definitivo

Una vez corregidas las recomendaciones de los expertos y expertas que se hicieron en el primer cuestionario que se construyó, pasamos a la siguiente etapa del cuestionario, en la cual se aplica dicho cuestionario corregido a un grupo piloto. El grupo piloto, según Martín (2004), debe de constar que el cuestionario pase entre 30-50 personas, siendo bastante aconsejable que los individuos se parezcan a los individuos de la muestra. En este caso en concreto, han contestado al cuestionario un total de 35 participantes, todos ellos y ellas son docentes de Educación Física en diversos colegios de Educación Primaria de la provincia de Córdoba.

El objetivo de este instrumento es permitir identificar si las preguntas son adecuadas, si el enunciado de los ítems es correcto y comprensible, si las preguntas tienen una extensión adecuada, si las respuestas disponen de una categorización correcta, si se produce algún tipo de resistencia o barrera psicológica o rechazo hacia algunas preguntas, si están ordenadas de forma lógica y si la duración de realización del cuestionario está dentro del tiempo aceptable por los encuestados. El grupo piloto tiene como objeto de estudio el saber si el cuestionario construido da respuesta al contenido que queremos recopilar, es decir, si con los ítems redactados recopilamos la información que verdaderamente necesitamos para nuestro estudio.



El grupo piloto consta de un total de 35 maestros y maestras, los cuales están ejerciendo en este momento su docencia en el ámbito de la Educación Física. El lugar de trabajo de estos docentes son CEIP de la provincia de Córdoba. El rango de edad en el cual se comprenden estos individuos está entre 29-48 años, y todos superan los 5 años de experiencia docente en la rama de Educación Física.

## 7.1. Fiabilidad y validez del instrumento

La precisión de los datos obtenidos tras aplicar las escala de valoración al alumnado participante en esta experiencia y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información. La calidad de los hallazgos obtenidos ha de atender a una serie de factores de los cuáles es preciso obtener información tras la implementación del instrumento. El objetivo de este apartado consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Es por ello que se considera preciso un “estudio de la fiabilidad y validez del instrumento con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 346). El objetivo de este análisis consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Otros requisitos que, según Bisquerra (1989), ha de cumplir este instrumento son: la sensibilidad, la adecuación, la objetividad y la viabilidad. En definitiva, este estudio denota la utilidad científica del instrumento (Nunnally y Bernstein, 1995).

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de los encuestados. Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Es por ello preciso detectar el nivel de consistencia interna del instrumento y el poder discriminante de cada uno de los ítems.

En definitiva, para el estudio de la fiabilidad y validez del instrumento de evaluación competencial al alumnado universitario, hemos realizado los siguientes análisis:

- *Análisis de Consistencia Interna*, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o

característica que se desea estudiar (Del Rincón et al., 1995, p. 54). Para ello utilizamos el coeficiente Alfa de Cronbach.

- *Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos* de modo que se refuerce el carácter unidimensional de la prueba (García, Gil y Rodríguez, 1995, p. 24). Se utiliza para ello la t de Student entre las medias de los grupos establecidos.

## 7.2. Análisis de consistencia interna

El coeficiente de fiabilidad del cuestionario vendrá determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach basado en la correlación ínter elementos promedio. Con este tipo de análisis obtendremos la siguiente información:

- Media y varianza de los ítems eliminados.
- Coeficiente de Homogeneidad corregido para cada ítem.
- Coeficiente Alfa en caso de eliminación del ítem.
- Valores de Alfa para el conjunto de los sujetos que respondieron a la escala, en función de las dimensiones de estudio.

Realizando una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, podemos advertir cómo los valores correspondientes a cada una de las dimensiones en las que se ha constituido el instrumento (a excepción de la primera *concepción de la discapacidad*)<sup>12</sup> indican que las relaciones entre los diferentes elementos de la escala atendiendo a este criterio son muy elevadas (ver tabla 45). Por su parte, el valor total de Alfa en la escala (0.837) indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

---

<sup>12</sup> El valor tan bajo en esta dimensión puede deberse a dos motivos, básicos. El primero de ellos puede ser la falta de sinceridad en las respuestas y el segundo de ellos el desconocimiento de la terminología asociada a la discapacidad.

Tabla 45: *Coefficientes Alfa en el total del cuestionario en función de la dimensión*

<b>Dimensión</b>	<b>Coefficiente Alfa</b>	<b>N</b>
Concepción de discapacidad	0.302	35
Planificación didáctica y curricular	0.881	35
Necesidades formativas	0.612	35
Demandas formativas	0.904	35
<i>Total</i>	<i>0.837</i>	<i>35</i>

Por su parte, el comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario (ítems escalares) revela unos coeficientes alfa en todos ellos por encima de 0.830 lo que confirma la afirmación anterior pudiendo concluir que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad (ver tabla 46).

Tabla 46: *Comportamiento de los ítems*

<b>Ítem</b>	<b>Media en la escala si se elimina el ítem</b>	<b>Varianza en la escala si se elimina el ítem</b>	<b>Coefficiente de Homogeneidad corregido</b>	<b>Coefficiente Alfa si se elimina el ítem</b>
13.	193.10	290.305	0.201	0.836
14.	193.05	296.892	0.027	0.840
15.	192.75	297.566	0.028	0.838
16.	194.40	292.042	0.106	0.840
17.	194.45	307.839	-0.264	0.848
18.	195.65	298.555	-0.021	0.839
19.	194.80	305.116	-0.030	0.846
20.	192.35	294.239	0.396	0.835
21.	195.45	288.471	0.202	0.837
22.	192.95	299.629	-0.062	0.841
23.	193.40	291.937	0.267	0.835
24.	195.05	289.524	0.292	0.835
25.	195.25	292.408	0.256	0.835
26.	193.90	295.779	0.058	0.839
27.	193.95	275.524	0.532	0.828
28.	193.30	294.853	0.118	0.837
29.	193.25	284.724	0.491	0.831
30.	192.90	290.305	0.339	0.834
31.	193.95	271.734	0.547	0.827
32.	193.50	287.632	0.268	0.835
33.	193.30	283.168	0.364	0.833
34.	193.10	284.726	0.441	0.832
35.	192.90	288.516	0.373	0.833
36.	194.85	278.871	0.597	0.828
37.	194.90	281.253	0.524	0.830
38.	193.15	287.608	0.352	0.833
39.	194.85	280.450	0.460	0.830
40.	194.50	281.737	0.414	0.832
41.	195.30	296.011	0.056	0.839
42.	194.70	285.905	0.324	0.834

Tabla 46 (continuación): *Comportamiento de los ítems*

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
43.	193.90	291.042	0.307	0.835
44.	193.35	280.134	0.507	0.830
45.	192.45	298.892	-0.036	0.839
46.	194.40	296.989	0.016	0.840
47.	193.80	294.379	0.053	0.841
48.	193.15	289.818	0.275	0.835
49.	193.10	284.516	0.486	0.831
50.	194.40	274.147	0.587	0.827
51.	193.85	298.029	-0.023	0.842
52.	193.75	283.671	0.411	0.832
53.	193.10	291.358	0.259	0.835
54.	193.35	288.555	0.229	0.836
55.	193.15	284.029	0.479	0.831
56.	192.90	289.042	0.352	0.834
57.	193.40	285.200	0.298	0.834
58.	193.80	291.958	0.097	0.840
59.	192.95	295.839	0.074	0.838
60.	194.15	285.082	0.259	0.836
61.	193.65	278.345	0.473	0.830
62.	193.50	280.684	0.522	0.830
63.	193.35	284.029	0.444	0.832
64.	193.40	287.095	0.359	0.833
65.	193.25	288.513	0.347	0.834
66.	193.30	290.011	0.307	0.834
67.	193.15	291.187	0.249	0.835
68.	193.25	276.829	0.546	0.828

### 7.3. Discriminación de los ítems

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos sujetos que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discriminan entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García, Gil y Rodríguez, 1995). El poder de discriminación de todos los ítems de un test reforzará el carácter unidimensional de la prueba, puesto que todos los ítems constituyen elementos que funcionan de modo análogo convirtiéndose en pequeños test que informan sobre el mismo rasgo que el test global. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados de elección ordinales (escala de valoración de 1 a 5) de manera que la suma total se ha recodificado en tres grupos (Bajo, Medio y Alto):

- 1 = Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (162, 189)  
 2 = Grupo Medio (percentil 34, percentil 66): (190, 209)  
 3 = Grupo Alto (percentil 67, valor máximo): (210, 223)

De este modo, la realización de la prueba de t para muestras independientes permitió establecer la existencia o no de diferencia estadística ( $n.s.=0.05$ ) entre los grupos que puntúan bajo y alto en los elementos. Todos aquellos valores de p menores que 0,05 representan un alto poder de discriminación por parte del ítem. Por su parte, aquellos valores de p iguales o mayores a 0,05 no permiten rechazar la hipótesis nula de igual discriminación y, por tanto, que el ítem discrimine, por lo que éste debe ser revisado. La decisiones tomadas en torno a estos elementos se ha realizado atendiendo, por una parte, a su presencia en los modelos aportados por los centros participantes en la fase anterior y, por otra, a la valoración media obtenida en cada uno de ellos por los dos grupos.

Los resultados obtenidos con esta prueba a partir de los 56 ítems mencionados y presentes en la tabla 47 vienen a expresar que el 25% de los elementos poseen un poder de discriminación estadística aceptable, por lo que se procederá a llevar a cabo la reformulación, supresión o adición de ninguno de ellos, lo que dote al modelo de indicios de validez aceptables.

Tabla 47: Poder de discriminación estadística de los ítems del cuestionario

Ítem	Media Bajo	Media Alto	t	P	¿Discrimina?
13.	3.86	4.50	-1.259	0.241	No
14.	4.00	4.50	-0.967	0.354	No
15.	4.43	4.67	-0.632	0.540	No
16.	2.57	3.17	-0.716	0.489	No
17.	3.00	2.17	1.145	0.277	No
18.	1.71	1.67	0.109	0.915	No
19.	2.71	2.17	1.019	1.051	No
20.	4.86	5.00	-1.000	0.356	Si
21.	1.29	2.00	-1.303	0.238	Si
22.	4.29	4.33	-0.087	0.933	No
23.	3.57	4.17	-1.387	0.193	No
24.	1.86	2.67	-1.512	0.159	No
25.	1.57	2.17	-1.664	0.124	No
26.	3.29	3.33	-0.079	0.938	No
27.	2.43	4.17	-2.547	0.027	No
28.	3.71	4.17	-0.842	0.418	No
29.	3.57	4.50	-1.824	0.095	No
30.	4.14	4.67	-1.255	0.235	No
31.	2.29	4.50	-3.993	0.002	No
32.	3.43	4.50	-1.907	0.083	No

Tabla 47 (continuación): *Poder de discriminación estadística de los ítems del cuestionario*

Ítem	Media Bajo	Media Alto	t	P	¿Discrimina?
33.	3.29	4.67	-2.454	0.040	Si
34.	3.57	4.67	-2.293	0.049	Si
35.	4.00	4.67	-1.540	0.157	Si
36.	1.57	3.00	-3.563	0.004	No
37.	1.71	3.17	-3.460	0.005	No
38.	3.86	4.67	-1.776	0.110	Si
39.	1.71	2.83	-2.082	0.061	No
40.	2.14	3.33	-2.033	0.067	No
41.	1.71	2.17	-1.142	0.285	Si
42.	2.00	2.67	-1.015	0.332	No
43.	3.00	3.50	-1.593	0.139	No
44.	3.14	4.67	-2.846	0.016	No
45.	4.86	5.00	-1.000	0.356	Si
46.	2.57	3.17	-0.930	0.372	No
47.	3.43	3.00	0.525	0.610	No
48.	4.00	4.50	-0.967	0.354	No
49.	3.71	4.50	-1.568	0.145	No
50.	2.00	4.00	-4.215	0.001	No
51.	3.43	3.00	0.607	0.556	No
52.	2.86	3.50	-1.191	0.259	No
53.	4.00	4.67	-1.540	0.157	Si
54.	3.43	3.83	-0.591	0.569	Si
55.	3.71	4.50	-1.779	0.103	No
56.	4.14	4.83	-1.823	0.103	Si
57.	3.43	4.17	-1.022	0.329	No
58.	3.14	3.83	-1.031	0.330	Si
59.	4.29	4.50	-0.386	0.707	No
60.	2.86	3.67	-1.132	0.282	No
61.	2.86	4.00	-1.659	0.125	No
62.	3.14	4.33	-2.223	0.048	No
63.	3.43	4.33	-1.793	0.100	No
64.	3.57	4.17	-1.093	0.298	No
65.	3.71	4.00	-0.625	0.545	No
66.	3.71	4.17	-1.142	0.285	Si
67.	3.86	4.17	-0.817	0.436	Si
68.	3.29	4.83	-3.687	0.004	No

#### 7.4. Revisión de las preguntas del cuestionario

Después de hacer una revisión de cada uno de los elementos que componían el cuestionario, se decidió dejar igual los ítems: 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66 y 67. Después de reflexionar sobre lo ocurrido, creíamos que era lo más conveniente, ya que estos ítems suponemos que no han tenido una discriminación aceptable, debido a una falta de sinceridad (falta de conocimiento sobre los conceptos expuestos) por parte de los individuos que componían el grupo piloto. Desde la experiencia como maestro de Educación Física en un CEIP y como

tribunal del proceso selectivo al cuerpo de maestros y maestras, debo de justificar la falta de sinceridad, ya que se percibe mucho desconocimiento por parte del profesorado de Educación Física de primaria en referencia a temas como las clasificaciones de las discapacidades, cómo actuar con un alumno o alumna con limitaciones en la movilidad, cómo realizar una ACI en Educación Física, etc.

En dicha revisión se procedió a tomar una decisión con los ítems que se iban a modificar y con los que se iban a suprimir. Los ítems que iban a proceder a ser modificados, tienen como causa una redacción incorrecta, que lleva a error al individuo que hace el cuestionario, modificando de esta forma los resultados y alterando las conclusiones finales del estudio. Estos elementos serían: 13, 16, 18, 47 y 51. Los ítems modificados quedarían de la siguiente manera:

- 13- Conozco cómo están clasificadas las diferentes discapacidades.
- 16- En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad distorsiona el desarrollo normal de las mismas.
- 18- El alumnado con limitaciones en la movilidad debería estar incluido en un aula específica.
- 47- Al comenzar el curso escolar me remito a leer el expediente de todo el alumnado para hacer la programación en base a las características del grupo clase.
- 51- Tengo formación específica en el diseño curricular de una ACI.

Para finalizar con la revisión, nos queda justificar los ítems que han sido eliminados del cuestionario. Esta supresión se realiza, porque dichos elementos no cumplen con una discriminación aceptable en el análisis estadístico, y creemos una vez revisadas que nos aportan una información diferente a la cual nosotros queremos recopilar.

La dimensión "Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física" ha eliminado tres elementos procedentes del segundo borrador, ha incorporado uno nuevo, ha modificado uno y ha mantenido igual cinco de ellos (ver tabla 48).

Tabla 48: *Modificaciones en el borrador 2. Dimensión " Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física"*

<b>Borrador 2</b>	<b>Borrador 3</b>	<b>Resultado</b>
Conozco la clasificación de las diferentes discapacidades motoras.	Conozco cómo están clasificadas las diferentes discapacidades.	Modificado
Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad.	Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual
Tengo claro lo que significa que un alumno tenga discapacidad motora.	-	Eliminada
Considero complicado mantener unas buenas pautas de clase en el área de educación física con alumnado con algún tipo de discapacidad.	-	Eliminada
El alumnado con limitaciones en la movilidad no puede llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el resto del alumnado.	El alumnado con limitaciones en la movilidad no puede llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el resto del alumnado.	Igual
-	El alumnado con limitaciones en la movilidad debería estar incluido en un aula específica.	Nueva
En las clases de Educación Física, el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al resto del alumnado.	En las clases de Educación Física, el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al resto del alumnado.	Igual
Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo.	Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo.	Igual
La atención al alumnado con limitaciones en la movilidad es tarea del especialista en pedagogía terapéutica.	-	Eliminada
La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin estas limitaciones	La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin estas limitaciones	Igual

La dimensión "Planificación didáctica y diseño curricular", mantiene en su origen todos los elementos constitutivos a excepción a la supresión de uno de ellos (ver tabla 49).

Tabla 49: *Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Planificación didáctica y diseño curricular"*

<b>Borrador 2</b>	<b>Borrador 3</b>	<b>Resultado</b>
Conozco cuales son los objetivos generales el área de Educación Física.	Conozco cuales son los objetivos generales el área de Educación Física.	Igual
Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual
Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad.	Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad.	Igual



Tabla 49 (continuación): *Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Planificación didáctica y diseño curricular"*

<b>Borrador 2</b>	<b>Borrador 3</b>	<b>Resultado</b>
El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física.	El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física.	Igual
Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	Igual
Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área.	Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área.	Igual
Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	Igual
Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con limitaciones en la movilidad se implique en la práctica de actividad física.	Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con limitaciones en la movilidad se implique en la práctica de actividad física.	Igual
Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en clase entre alumnos con y sin limitaciones en la movilidad sin que surja ningún tipo de conflicto entre los mismos.	-	Eliminada
Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro.	Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro.	Igual
Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física.	Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física.	Igual
Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad.	Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual
Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	Igual
Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad.	Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad.	Igual
Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad.	Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual
Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad.	Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad.	Igual
Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual

En la dimensión "Necesidades formativas" se ha eliminado 1 elementos respecto del borrador pilotado y se ha modificado la redacción de otro de ellos, tal y como se puede observar en la tabla 50.

Tabla 50: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Necesidades formativas"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad.	Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad.	Igual
Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	Igual
Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	Igual
La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.).	La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.).	Igual
Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física.	Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física.	Igual
Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula.	Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula.	Igual
La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro.	La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro.	Igual
Tengo problemas para que el alumnado con limitaciones en la movilidad siga el ritmo normal de la clase aun habiendo realizado las adaptaciones pertinentes.	-	Eliminada
Al comenzar el curso académico dispongo de toda la información necesaria (informes, expedientes, etc.) sobre el alumnado con limitaciones en la movilidad.	Al comenzar el curso escolar me remito a leer el expediente de todo el alumnado para hacer la programación en base a las características del grupo clase.	Modificada
Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	Igual
Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	Igual
Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.	Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad	Igual

Finalmente, la dimensión "Demandas formativas" consta de los mismos ítems que el cuestionario piloto, salvo un ítem que ha visto modificada su redacción (ver tabla 51).

Tabla 51: Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Demandas formativas"

<b>Borrador 2</b>	<b>Borrador 3</b>	<b>Resultado</b>
Preciso formación específica en el diseño curricular de una ACI.	Tengo formación específica en el diseño de una adaptación curricular.	Modificado
Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física.	Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física.	Igual
Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad.	Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad.	Igual
Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación.	Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación.	Igual
Asistiría a actividades de formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad.	Asistiría a actividades de formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual
Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	Igual
Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	Igual
Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	Igual
Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	Igual
Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	Igual
Es necesaria una formación básica en investigación educativa.	Es necesaria una formación básica en investigación educativa.	Igual
Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	Igual
Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	Igual
Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con el alumnado con limitaciones en la movilidad.	Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con el alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual

Tabla 51 (continuación): Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Demandas formativas"

<b>Borrador 2</b>	<b>Borrador 3</b>	<b>Resultado</b>
Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual
Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual
Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Igual

## 7.5. Tercer borrador del cuestionario. El instrumento definitivo

En el tercer borrador del cuestionario, la información que aparece reflejada en la tabla x muestra la evolución que ha sufrido el cuestionario 3 con respecto del cuestionario 2 (ver tabla 52). La primera dimensión de características del profesorado no sufre ninguna modificación respecto del segundo borrador del cuestionario. La segunda dimensión que hace referencia a la concepción de la discapacidad en educación primaria y en educación física, elimina un ítem en el tercer borrador. Si se observa la tercera dimensión de planificación didáctica y curricular se percibe que en el segundo borrador hay un ítem más. En cuanto a la cuarta dimensión, destacar que se ha eliminado 1 ítem y en la última dimensión, la cual hace referencia a las demandas formativas, se queda con el mismo número de ítems que en el borrador 2. En general el cuestionario número 3 consta de 3 elementos de valoración menos que el cuestionario número 2.

Tabla 52: *Cuestionario definitivo dirigido al profesorado de educación física*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>Borrador 2</b>	<b>Borrador 3</b>
	<b>Nº de ítems</b>	<b>Nº de ítems</b>
1. Características del profesorado	12	12
2. Concepción de la discapacidad en educación primaria y educación física	9	8
3. Planificación didáctica y diseño curricular	17	16
4. Necesidades formativas	12	11
5. Demandas formativas	18	18
<i>Total</i>	<i>68</i>	<i>65</i>

## A modo de resumen

En este capítulo se encuentra expuesto el pilotaje del borrador 2 del cuestionario procedente del juicio realizado por los expertos y las expertas. Su finalidad ha sido identificar si las preguntas eran adecuadas, si los ítems eran correctos y comprensibles, si el tiempo de duración del cuestionario era el adecuado, si la extensión de los ítems era la correcta, etc.

En primer lugar, se ha medido a fiabilidad y validez de contenido del cuestionario, para ello se realizó un análisis de consistencia interna para pasar después a realizar un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos.

En referencia a la fiabilidad del cuestionario, esta ha venido determinada por el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual muestra que los valores obtenidos tanto a nivel general (0,837) como en las dimensiones son bastante elevados, salvo en la primera de ellas (concepción de la discapacidad). Los valores de la primera dimensión pueden deberse a varios motivos, entre los que puede destacar la falta de sinceridad en las respuestas por parte de los docentes o por el desconocimiento de la terminología asociada a la discapacidad.

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre los sujetos que puntúan alto y los que lo hacen con puntuaciones bajas. Para ello se clasificaron los resultados en tres grupos (alto, medio y bajo) según las puntuaciones obtenidas. Esto se realizó a través de una prueba estadística conocida como prueba de t para variables independientes (ítems 13-65). Los resultados obtenidos aclararon que el 25% de los elementos poseen un poder de discriminación estadísticamente aceptable, por lo que se volvió a modificar el cuestionario reformulando algunos ítems, eliminando otros e incluyendo alguno más. Una vez realizado esto, se volvió a revisar el cuestionario, y tras una profunda reflexión se tomaron una serie de decisiones para dejar, suprimir o reformular los ítems oportunos, ya que suponemos que la falta de poder de discriminación viene producida por una falta de sinceridad en las respuestas.

Finalmente, se confeccionó un tercer cuestionario que pasó a ser el definitivo, el cual pasó a estar configurado por 65 ítems (de los 68 del segundo borrador) agrupados en 5 dimensiones (características del profesorado, concepción de la discapacidad, planificación didáctica y diseño curricular, necesidades formativas y demandas formativas).

## Bloque III

# RESULTADOS OBTENIDOS

---



## Capítulo 8

# RESULTADOS OBTENIDOS

- 8.1. Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física
  - 8.2. Planificación didáctica y diseño curricular
  - 8.3. Necesidades formativas
  - 8.4. Demandas formativas
- 8.5. Análisis Factorial Exploratorio de las demandas formativas del profesorado
  - 8.6. Análisis de respuestas abiertas. Información procedente de las entrevistas
- 8.7. Desde lo cuantitativo y lo cualitativo. Generación de las dimensiones formativas del profesorado.

Este capítulo recoge los resultados obtenidos para cada una de las cinco dimensiones de análisis configuradas en la investigación. Los datos recogidos han sido analizados a través de diferentes procedimientos con el fin de obtener una explicación sobre determinados aspectos la formación del profesorado de educación primaria especialista en educación física y su relación con el alumnado con limitaciones en la movilidad. Tras la exposición de los datos obtenidos, exponemos una serie de comentarios sobre la concepción del profesorado sobre el término discapacidad, información relativa a la planificación didáctica y curricular que llevan a cabo en sus aulas ante la presencia de alumnado con estas características, y observaciones referidas las necesidades y demandas formativas que tiene el profesorado de educación física en educación primaria para trabajar con alumnado con este tipo de discapacidad. Para el análisis de los resultados tuvimos en cuenta el sexo y el número de años de experiencia docente para evidenciar la existencia de diferencias significativas en las diferentes valoraciones efectuadas. La información procedente de las entrevista ha conseguido configurar una nuevo elementos para el debate, discusión y diseño del plan de formación de las que es objeto esta tesis doctoral.



## 8.1. Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física

Esta primera dimensión recoge, tal y como se expresó anteriormente, todos los elementos que permiten reconocer que el profesorado encuestado tiene un alto conocimiento sobre el significado de la discapacidad y la afectación de alumnado con este tipo de características en el desarrollo de su labor docente (ver tabla 53).

Tabla 53: *Valoración de la concepción de discapacidad por parte del profesorado*

<b>Concepción de la discapacidad</b>	<b>Media</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
13. Conozco cómo están clasificadas las diferentes discapacidades	3,76	0,962	55
14. Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad	3,45	1,102	55
15. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad distorsiona el desarrollo normal de las mismas	2,73	1,209	55
16. El alumnado con limitaciones en la movilidad no puede llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el resto del alumnado.	2,47	1,230	55
17. El alumnado con limitaciones en la movilidad debería estar incluido en un aula específica	1,91	1,059	55
18. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al resto del alumnado	2,76	1,138	55
19. Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo	3,31	1,731	55
20. La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin estas limitaciones	2,05	1,193	55

Los datos aquí presentes (ver tabla 53) muestran que el profesorado manifiesta que tiene un conocimiento aceptable de lo que significa la discapacidad en general y las limitaciones en la movilidad en particular. Al preguntarle por su opinión acerca de los efectos en el aula de la presencia de alumnado con discapacidad, manifiestan que este no altera la dinámica ordinaria de aula y que, por tanto, no debe estar excluido del resto compañeros y compañeras. Asimismo, este alumnado puede llevar, en igualdad de condiciones que el resto de la clase, las actividades de educación física planteadas por el docente. En definitiva, consideran que la diversidad es enriquecedora para todo el grupo clase.

En un segundo momento ha sido intención tratar de revelar la existencia de diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo del profesorado como variable de contraste. El procedimiento analítico empleado ha sido una prueba t de Student ( $n.s.=0,05$ ). En este sentido, los resultados vienen a mostrar que el sexo no es una variable productora de diferencias en la percepción de la concepción de discapacidad que posee el profesorado de educación primaria encuestado (ver tabla 54).

Tabla 54: *Valoración de la concepción de discapacidad por parte del profesorado en función de la variable sexo*

Concepción de la discapacidad	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	S	Media	S		
13. Conozco cómo están clasificadas las diferentes discapacidades	3,79	0,894	3,69	1,138	0,373	0,711
14. Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad	3,62	1,091	3,06	1,063	1,719	0,914
15. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad distorsiona el desarrollo normal de las mismas	2,74	1,229	2,69	1,195	0,155	0,878
16. El alumnado con limitaciones en la movilidad no pudo llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el resto del alumnado.	2,46	1,253	2,50	1,211	-0,104	0,917
17. El alumnado con limitaciones en la movilidad debería estar incluido en un aula específica	1,95	1,050	1,81	1,109	0,430	0,669
18. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al resto del alumnado	2,67	1,199	3,00	0,966	-0,986	0,328
19. Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo	3,33	1,707	3,25	1,844	0,161	0,873
20. La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin estas limitaciones	2,15	1,288	1,81	0,911	0,963	0,340

Seguidamente, consideramos de interés hacer una comparación de medias atendiendo a los años de experiencia docente del profesorado en la etapa de Educación Primaria, con independencia de la especialidad impartida. Para ello, hemos aplicado una Análisis de Varianza de un Factor ( $n.s.=0,05$ ) y la prueba post-hoc de Scheffé cuyos resultados, presentes en la tabla 55, informan que es sobre todo el profesorado experto, a diferencia del novel, el que conoce cómo están clasificadas las diferentes discapacidades. Por su parte, es el profesorado novel el que considera que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo, a diferencia del profesorado clasificado como experto. El resto de elementos son valorados en la misma medida con independencia de los años de experiencia docente.

Tabla 55: *Valoración de la concepción de discapacidad por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente*

Concepción de la discapacidad	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J p
	Media	S	Media	S	Media	S			
13. Conozco cómo están clasificadas las diferentes discapacidades	3,10	0,994	3,82	0,809	3,96	0,962	3,280	0,046	0,864 0,048
14. Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad	3,20	1,135	3,47	1,179	3,54	1,071	0,336	0,716	-
15. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad distorsiona el desarrollo normal de las mismas	3,00	1,247	2,18	1,074	2,96	1,201	2,720	0,075	-
16. El alumnado con limitaciones en la movilidad no pudo llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el resto del alumnado.	2,70	1,494	2,35	1,057	2,046	1,261	0,245	0,784	-

Tabla 55 (continuación): *Valoración de la concepción de discapacidad por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente*

Concepción de la discapacidad	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
17. El alumnado con limitaciones en la movilidad debería estar incluido en un aula específica	2,10	1,663	1,88	0,857	1,86	0,932	0,196	0,823	-
18. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al resto del alumnado	3,20	1,033	2,47	1,125	2,79	1,166	1,320	0,276	-
19. Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo	4,10	1,524	3,76	1,751	2,75	1,647	3,365	0,042	0,991 0,049
20. La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin estas limitaciones	2,00	1,491	2,18	1,380	2,00	0,981	0,124	0,883	

Finalmente, hemos establecido diferencias de medias atendiendo a los años de experiencia docente, pero esta vez en el área de Educación Física. Aplicando la misma técnica estadística que en el caso anterior, los datos muestran (ver tabla 56) que es el profesorado considerado experto a diferencia del novel el que conoce cómo están clasificadas las diferentes discapacidades. En el resto de elementos no se aprecia diferencia alguna teniendo en cuenta la variable considerada.

Tabla 56: *Valoración de la concepción de discapacidad por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente en Educación Física*

Concepción de la discapacidad	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
13. Conozco cómo están clasificadas las diferentes discapacidades	3,38	1,121	3,58	0,769	4,13	0,920	3,291	0,045	0,946 0,046
14. Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad	3,31	1,182	3,47	1,073	3,52	1,123	0,156	0,856	-
15. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad distorsiona el desarrollo normal de las mismas	2,77	1,235	2,58	1,261	2,83	1,193	0,221	0,802	-
16. El alumnado con limitaciones en la movilidad no pude llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el resto del alumnado.	2,54	1,391	2,26	1,046	2,61	1,305	0,426	0,656	-
17. El alumnado con limitaciones en la movilidad debería estar incluido en un aula específica	2,08	1,498	1,95	0,780	1,78	0,998	0,331	0,719	-
18. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al resto del alumnado	3,00	1,155	2,68	1,157	2,70	1,146	0,359	0,700	-

Tabla 56 (continuación): *Valoración de la concepción de discapacidad por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente en Educación Física*

Concepción de la discapacidad	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
19. Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo	4,08	1,498	3,16	1,922	3,00	1,624	1,768	0,181	-
20. La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin estas limitaciones	2,08	1,441	2,00	1,247	2,09	1,041	0,030	0,971	-

## 8.2. Planificación didáctica y diseño curricular

Esta segunda dimensión recoge aspectos sobre el conocimiento del profesorado sobre los elementos curriculares y el diseño de programación en el área de educación física, así como el bienestar que le supone al docente el trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad (ver tabla 57).

Tabla 57: *Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular*

Planificación didáctica y diseño curricular	Media	S	N
21. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física	4,29	0,994	55
22. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad	2,91	1,519	55
23. Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad	3,33	1,037	55
24. El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física	3,71	1,301	55
25. Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física	3,60	1,011	55
26. Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área	2,84	1,411	55
27. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo	3,35	1,280	55
28. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con limitaciones en la movilidad se implique en la práctica de Actividad Física	3,75	0,947	55
29. Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro	3,15	1,325	55
30. Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física	3,98	1,027	55
31. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad	3,69	0,940	55
32. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado	3,93	0,813	55

Tabla 57 (continuación): *Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular*

<b>Planificación didáctica y diseño curricular</b>	<b>Media</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
33. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con la claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad	3,69	1,069	55
34. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad	3,02	1,209	55
35. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad	3,11	1,242	55
36. Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,00	1,000	55

Los datos expuestos en la tabla anterior muestran que el profesorado manifiesta que tiene un buen conocimiento sobre cuáles son los objetivos generales de etapa y área de educación física, pero por el contrario desconocen las funciones descritas en el currículo para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad. El profesorado encuestado puntúa como aceptable tanto las instalaciones de los centros como el material específico para alumnado con limitaciones en la movilidad, tienen un buen conocimiento sobre el protocolo a seguir para hacer las adaptaciones pertinentes de la programación aunque califican de baja la ayuda que reciben para hacer estas adaptaciones por parte del profesorado especialista. Los docentes encuestados afirman que sus clases están divididas en diferentes niveles de dificultad, se ven competentes en la motivación de este alumnado en la clase de educación física, se coordinan con el profesorado especialista dentro y fuera del centro y afirman tener una relación cercana y fluida con las familias del alumnado con limitaciones con movilidad. En relación a los equipos directivos, el profesorado afirma hacer propuestas de trabajo en relación a este tipo de alumnado, se siente capacitado para diseñar herramientas de evaluación de los aprendizajes y se considera competente a la hora de transmitir su información con la claridad suficiente. Las administraciones tiene una nota aceptable en la aportación de ayudas tanto al profesorado como al alumnado con limitaciones en la movilidad y, en definitiva, al profesorado le gusta bastante trabajar con alumnado con estas características.

A continuación, y como ocurre en la dimensión anterior, hemos procurando establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la planificación didáctica realizada por este profesorado atendiendo a la variable sexo. La puesta en marcha de una prueba de t de Student ( $n.s.=0,05$ ) demuestra que el profesorado masculino dispone de mejores habilidades para incentivar el trabajo del alumnado con limitaciones en la movilidad y que se coordina mejor y de forma mas habitual con otros especialistas del área de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje que sus compañeras (ver tabla 58).

Tabla 58: *Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular en función de la variable sexo*

Planificación didáctica y diseño curricular	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	S	Media	S		
21. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física	4,41	0,850	4,00	1,265	1,403	0,167
22. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad	2,92	1,579	2,88	1,408	0,106	0,916
23. Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad	3,28	1,099	3,44	0,892	-0,501	0,618
24. El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física	3,59	1,428	4,00	0,894	-1,283	0,206
25. Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física	3,72	1,050	3,31	0,873	1,361	0,179
26. Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área	2,79	1,418	2,94	1,436	-0,338	0,737
27. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo	3,28	1,276	3,50	1,317	-0,570	0,571
28. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con limitaciones en la movilidad se implique en la práctica de Actividad Física	3,95	0,826	3,25	1,065	2,616	0,012
29. Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro	3,46	1,295	2,38	1,088	2,952	0,005
30. Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física	3,95	1,146	4,06	0,680	-0,370	0,713
31. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad	3,69	0,950	3,69	0,956	0,017	0,986
32. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado	3,97	0,743	3,81	0,981	0,667	0,508
33. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con la claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad	3,90	0,788	3,19	1,471	1,827	0,084
34. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad	2,95	1,234	3,19	1,167	-0,662	0,511
35. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad	3,18	1,254	2,94	1,237	0,653	0,517
36. Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,05	1,050	3,88	0,885	0,590	0,558

A continuación, se realizó una comparación de medias atendiendo a los años de experiencia docente del profesorado en la etapa de Educación Primaria, mas en concreto al profesorado generalista sin tener en cuenta la especialidad. Para ello, hemos aplicado una Análisis de Varianza de un Factor ( $n.s.=0,05$ ) y la prueba post-hoc de Scheffé cuyos resultados se exponen en la tabla 59. Observando dicha tabla, se manifiesta que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por el profesorado novel, maduro y experto y que en la mayoría de variables de esta dimensión obtienen una puntuación elevada.

Tabla 59: *Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular en función de los años de experiencia docente*

Planificación didáctica y diseño curricular	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
21. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física	4,00	1,155	4,24	0,903	4,43	0,997	0,716	0,494	-
22. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad	3,30	1,160	3,12	1,691	2,64	1,521	0,919	0,405	-
23. Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad	3,50	1,080	3,12	0,993	3,39	1,066	0,532	0,590	-
24. El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física	3,50	1,354	3,35	1,272	4,00	1,277	1,494	0,234	-
25. Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física	3,30	1,059	3,65	1,057	4,79	5,808	0,632	0,535	-
26. Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área	3,10	1,287	2,47	1,419	2,96	1,453	0,856	0,431	-
27. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo	3,60	1,174	3,18	1,185	3,36	1,393	0,339	0,714	-
28. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con limitaciones en la movilidad se implique en la práctica de Actividad Física	3,90	1,197	3,94	0,899	3,57	0,879	0,968	0,387	-
29. Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro	3,40	1,174	3,00	1,500	3,14	1,297	0,279	0,757	-
30. Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física	4,20	0,632	3,88	1,317	3,96	0,962	0,301	0,741	-
31. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad	3,70	1,160	3,47	1,007	3,82	0,819	0,729	0,487	-
32. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado	3,90	0,994	3,94	0,659	3,93	0,858	0,008	0,992	-
33. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con la claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad	3,70	1,160	3,71	0,849	3,68	1,188	0,004	0,996	-
34. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad	3,40	1,075	2,94	1,088	2,93	1,331	0,601	0,552	-
35. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad	3,00	1,054	3,12	1,364	3,14	1,268	0,048	0,954	-
36. Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,30	0,823	4,06	1,197	3,86	0,932	0,758	0,474	-

Queremos destacar de este apartado que el profesorado experto conocer en menor medida que el resto de sus colegas, aunque no de un modo significativo, cuáles son las funciones descritas en el currículo para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad. Asimismo, y en líneas generales, todos los profesores y profesoras encuestadas aportan una nota elevada a la hora de valorar cual es su nivel de satisfacción con el trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad.

Finalmente, hemos establecido diferencias de medias atendiendo a los años de experiencia docente, pero esta vez centrándonos en la especialidad que ejercen en la actualidad. Aplicando la misma técnica estadística que en el caso anterior, los datos muestran (ver tabla 60) que no existen diferencias notorias o significativas en la planificación didáctica y en el diseño curricular por parte del profesorado especialista en educación física.

Tabla 60: *Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular en función de los años de experiencia docente en Educación Física*

Planificación didáctica y diseño curricular	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
21. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física	4,15	1,068	4,37	0,895	4,30	1,063	0,178	0,838	-
22. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad	3,38	1,387	2,63	1,640	2,87	1,486	0,961	0,389	-
23. Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad	3,38	0,961	3,21	0,976	3,39	1,158	0,178	0,837	-
24. El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física	3,54	1,198	3,53	1,349	3,96	1,331	0,708	0,497	-
25. Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física	3,38	1,121	3,53	1,124	3,62	6,348	1,044	0,359	-
26. Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área	3,15	1,405	2,47	1,264	2,96	1,522	1,042	0,360	-
27. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo	3,46	1,266	3,11	1,150	3,48	1,410	0,503	0,608	-
28. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con limitaciones en la movilidad se implique en la práctica de Actividad Física	3,85	1,214	3,89	0,809	3,57	0,896	0,718	0,492	-
29. Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro	3,54	1,266	3,05	1,508	3,00	1,206	0,750	0,478	-



Tabla 60 (continuación): *Valoración de la planificación didáctica y diseño curricular en función de los años de experiencia docente en Educación Física*

Planificación didáctica y diseño curricular	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
30. Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física	4,15	0,899	3,84	1,344	4,00	0,798	0,353	0,704	-
31. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad	3,77	1,092	3,58	1,017	3,74	0,810	0,204	0,816	-
32. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado	3,92	0,954	3,89	0,737	3,96	0,825	0,029	0,971	-
33. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con la claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad	3,62	1,121	3,74	1,046	3,70	1,105	0,048	0,953	-
34. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad	3,38	1,044	3,16	1,167	2,70	1,295	1,574	0,217	-
35. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad	3,15	1,068	3,11	1,410	3,09	1,240	0,012	0,988	-
36. Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,15	1,214	4,21	0,855	3,74	0,964	1,376	0,262	-

Cabe destacar que, como ocurría cuando relacionábamos las respuestas con los años de experiencia docente atendiendo a la educación primaria en general, el profesorado experto desconocía en menor medida que el resto de sus compañeros y compañeras cuáles eran las funciones descritas en el currículo para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad. Además el grupo maduro puntuaba por debajo de la media el apoyo que recibían por parte de los especialistas a la hora de realizar una adaptación. Basándonos en los apoyos recibidos por parte de la administración, esta salía mal parada ante las respuestas dadas por el grupo de expertos y expertas, que señalaban que los recursos que aporta la administración no son los suficientes para poder dar calidad de la enseñanza ante un grupo con alumnado con limitaciones en la movilidad. Para concluir en esta dimensión, decir que tanto el profesorado considerado como novel, maduro y experto tiene una predisposición positiva hacia el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.

### 8.3. Necesidades formativas

Esta dimensión recoge datos relacionados con las necesidades formativas del profesorado a la hora de trabajar en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad. Como se puede observar en la siguiente tabla (ver tabla 61), aparecen datos relacionados con el bajo nivel de formación que ofrecen algunas instituciones dedicadas a la formación del profesorado y sobre el aceptable nivel de formación y actualización del docente encuestado.

Tabla 61: *Valoración de las necesidades formativas por parte del profesorado*

<b>Necesidades formativas</b>	<b>Media</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
37. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad	3,29	1,212	55
38. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos	2,62	1,194	55
39. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos	2,38	1,194	55
40. La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.)	3,49	1,069	55
41. Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física	3,60	0,894	55
42. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula	3,15	1,224	55
43. La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro	3,71	1,315	55
44. Al comenzar el curso escolar me remito a leer el expediente de todo el alumnado para hacer la programación en base a las características del grupo clase	3,22	1,524	55
45. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física	3,58	1,301	55
46. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo	3,76	1,018	55
47. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad	3,13	1,106	55

Los datos muestran que los centros educativos y las universidades ofrecen una aceptable formación para el profesorado, sin embargo, los centros de formación del profesorado y sindicatos no ofrecen una buena formación para los docentes. El profesorado encuestado se siente capacitado para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad y se actualiza para dar una mejor respuesta en su labor docente, pensando además que la formación sobre alumnado con limitaciones en la movilidad para el profesorado de educación física debería ser de carácter obligatoria. Según los encuestados, la gran parte de ellos, antes de empezar el año académico, se remiten a leer los documentos informativos (expedientes, actas, etc.) sobre el alumnado para planificar las correspondientes adaptaciones aunque creen muy necesaria la formación sobre discapacidades tanto en educación física como en todas las áreas del currículo. Pero esto no se

corresponde con los datos sobre participación en actividades de formación afirmado en un término medio que lo hacen regularmente.

A continuación, y como ocurre en la dimensión anterior, hemos tratado de establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la planificación didáctica de este profesorado atendiendo a la variable sexo. La puesta en marcha de una prueba de t de Student ( $n.s.=0,05$ ) demuestra que no hay diferencias significativas entre las respuestas del sexo femenino y las del sexo masculino (ver tabla 62). En este apartado cabe destacar que los dos sexos puntúan de forma deficiente a los centros de profesores y creen que estos no ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos, al igual que ocurre con los sindicatos. Sin embargo, los docentes opinan que la universidad es el centro donde se imparten mejores cursos de formación para que el profesorado optimice sus conocimientos.

Tabla 62: *Valoración de las necesidades formativas por parte del profesorado en función de la variable sexo*

Necesidades formativas	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	S	Media	S		
37. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad	3,18	1,295	3,56	0,964	-1,066	0,291
38. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos	2,74	1,141	2,31	1,302	1,222	0,227
39. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos	2,36	1,063	2,44	1,504	-0,220	0,827
40. La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.)	3,38	1,016	3,75	1,183	-1,154	0,253
41. Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física	3,69	0,893	3,38	0,885	1,200	0,236
42. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula	3,23	1,180	2,94	1,340	0,805	0,425
43. La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro	3,79	1,260	3,50	1,461	0,752	0,455
44. Al comenzar el curso escolar me remito a leer el expediente de todo el alumnado para hacer la programación en base a las características del grupo clase	3,38	1,515	2,81	1,515	1,272	0,209
45. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física	3,64	1,287	3,44	1,365	0,523	0,603
46. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo	3,77	1,012	3,75	1,065	0,063	0,950
47. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad	3,10	1,095	3,19	1,167	-0,256	0,799

A continuación, se realizó una comparación de medias atendiendo a los años de experiencia docente del profesorado en la etapa de Educación Primaria. Para ello, hemos aplicado

una Análisis de Varianza de un Factor ( $n.s.=0,05$ ) y la prueba post-hoc de Scheffé cuyos resultados están presentes en la tabla 63.

Tabla 63: *Valoración de las necesidades formativas por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente*

Necesidades formativas	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
37. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad	3,60	0,699	3,00	1,173	3,36	1,367	0,852	0,433	-
38. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos	3,10	1,287	2,65	1,222	2,43	1,136	1,180	0,315	-
39. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos	2,80	1,476	2,59	1,064	2,11	1,133	1,647	0,203	-
40. La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.)	3,70	0,823	3,65	1,057	3,32	1,156	0,717	0,493	-
41. Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física	3,40	0,966	3,82	1,131	3,54	0,693	0,848	0,434	-
42. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula	3,60	1,075	3,47	1,179	2,79	1,228	2,654	0,080	-
43. La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro	4,10	1,197	4,00	1,225	3,39	1,370	1,712	0,191	-
44. Al comenzar el curso escolar me remito a leer el expediente de todo el alumnado para hacer la programación en base a las características del grupo clase	3,20	1,317	3,76	1,715	2,89	1,423	1,783	0,178	-
45. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física	3,80	1,229	4,00	1,275	3,25	1,295	2,001	0,145	-
46. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo	3,90	1,101	3,88	1,111	3,64	0,951	0,394	0,677	-
47. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad	3,30	0,949	2,88	1,317	3,21	1,031	0,616	0,544	-

Observando dicha tabla, se manifiesta que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por el profesorado novel, maduro y experto y que casi la totalidad de las variables de esta dimensión obtienen una puntuación por encima de la media de la distribución (valor igual a 3). Destacar de este apartado, aunque no siendo estadísticamente significativo, que el profesorado experto recibe una puntuación negativa a la hora de actualizarse en temas

relacionados a la discapacidad y que por otro lado el grupo de profesores maduro no asiste regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.

Tabla 64: *Valoración de las necesidades formativas por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente en Educación Física*

Necesidades formativas	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
37. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad	3,62	0,650	3,32	1,376	3,09	1,311	0,789	0,460	-
38. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos	2,92	1,256	2,58	1,261	2,48	1,123	0,583	0,562	-
39. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos	2,62	1,325	2,47	1,124	2,17	1,193	0,645	0,259	-
40. La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.)	3,69	0,947	3,74	0,933	3,17	1,193	1,795	0,176	-
41. Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física	3,54	1,127	3,74	0,933	3,52	0,730	0,333	0,718	-
42. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula	3,54	1,266	3,11	1,243	2,96	1,186	0,953	0,392	-
43. La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro	4,00	1,414	3,74	1,195	3,52	1,377	0,547	0,582	-
44. Al comenzar el curso escolar me remito a leer el expediente de todo el alumnado para hacer la programación en base a las características del grupo clase	3,31	1,494	3,32	1,827	3,09	1,311	0,142	0,868	-
45. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física	3,85	1,281	3,58	1,387	3,43	1,273	0,406	0,668	-
46. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo	3,92	1,188	3,68	0,946	3,74	1,010	0,218	0,805	-
47. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad	3,38	0,961	2,84	1,167	3,22	1,126	1,061	0,353	-

Finalmente, hemos establecido diferencias de medias atendiendo a los años de experiencia docente, pero esta vez centrándonos en la especialidad aplicada al área de educación física. Aplicando la misma técnica estadística que en el caso anterior, los datos muestran que no existen diferencias notorias o significativas en temas relacionados con las necesidades formativas, ya que tanto el profesorado novel, maduro y experto tienen básicamente las mismas necesidades (ver tabla 64). De estas necesidades reclaman una mejoría en lo que se demanda por parte de los

centros de profesorado y a través de los sindicatos y se observa que no coincide lo que el profesorado demanda con lo que algunos centros de formación ofertan.

## 8.4. Demandas formativas

Esta última dimensión recoge, tal y como se expresó anteriormente, las demandas formativas que los maestros y maestras de la especialidad de Educación Física de la ciudad de Córdoba reclaman (ver tabla 65). Los datos que se muestran a continuación reflejan que el profesorado tiene una buena predisposición a la formación en temas relacionado con la educación física y el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad y, además, se ve con una aceptable formación en la adaptación de los elementos curriculares de la programación con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado.

Tabla 65: *Valoración de las demandas formativas por parte del profesorado*

<b>Demandas formativas</b>	<b>Media</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
48. Tengo formación específica en el diseño curricular de una ACIS	3,87	1,156	55
49. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física	3,60	1,180	55
50. Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad	4,07	0,836	55
51. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación	3,95	0,989	55
52. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad	4,33	0,840	55
53. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad	3,45	1,199	55
54. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra	3,96	0,881	55
55. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela	3,11	1,370	55
56. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia	3,75	1,004	55
57. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad	3,53	1,152	55
58. Es necesaria una formación básica en investigación educativa	3,54	1,299	54
59. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa	3,80	1,026	55
60. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula	4,05	0,870	55

Tabla 65 (continuación): *Valoración de las demandas formativas por parte del profesorado*

<b>Demandas formativas</b>	<b>Media</b>	<b>S</b>	<b>N</b>
61. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,04	0,999	55
62. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	3,87	1,090	55
63. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,20	0,931	55
64. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	3,75	1,126	55
65. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,02	0,913	55

Los datos aquí presentes muestran que el profesorado tiene una formación media-alta en el diseño de ACI, pero que por el contrario precisan formación en creación de materiales para este tipo de alumnado, en técnicas de comunicación verbal y no verbal y sistemas de comunicación alternativos, en nuevas tecnologías de la información y comunicación, en creación de recursos didácticos, en responsabilidades civiles y penales del docente, en primeros auxilios, en habilidades sociales y en los diferentes contenidos que la legislación vigente explicita. De entre los contenidos que mas formación se requiere es la psicomotricidad, investigación e innovación educativa, mediación para la convivencia en el aula, contenidos expresivos-artísticos, en habilidades motrices y en general una formación en educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad. Sin embargo, hay una alta predisposición del profesorado a formarse en temas específicos con alumnado con limitaciones, con diseño de herramientas de evaluación de aprendizajes y de juegos populares y tradicionales. En definitiva, el profesorado tiene buena predisposición para formarse en el ámbito de la educación física y el alumnado con limitaciones en la movilidad.

A continuación, y como ocurrió en la dimensión anterior, hemos procurando establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las necesidades formativas de este profesorado atendiendo a la variable sexo como criterio de clasificación. La puesta en marcha de una prueba de t de Student ( $n.s.=0,05$ ) demuestra que el sexo femenino precisa mas formación en creación de materiales y recursos, en técnicas de comunicación verbal y no verbal y sistemas alternativos de comunicación y en sistemas de evaluación de alumnado con limitaciones en la movilidad que el sexo masculino. Además, las maestras que participaron en la investigación demandaban mayor formación en primeros auxilios, psicomotricidad y habilidades de convivencia en el aula que los maestros. El grupo femenino, puntuó de forma alta la necesidad de formación en los cuatro bloques de contenido que marca la nueva legislación vigente para el área de

educación física en contraposición al grupo de varones que puntuó mas bajo. En definitiva, las mujeres demandan mayor formación que los hombres en temas relacionados con la educación física y la discapacidad (ver tabla 66).

Tabla 66: *Valoración de las demandas formativas por parte del profesorado en función de la variable sexo*

Demandas formativas	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	S	Media	S		
48. Tengo formación específica en el diseño curricular de una ACIS	3,79	1,218	4,06	0,998	-0,777	0,440
49. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física	3,44	1,294	4,00	0,730	-2,043	0,047
50. Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad	4,05	0,759	4,13	1,025	-0,260	0,797
51. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación	3,74	1,044	4,44	0,629	-2,472	0,017
52. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad	4,18	0,914	4,69	0,479	-2,100	0,040
53. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad	3,44	1,231	3,50	1,155	-0,178	0,859
54. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra	3,95	0,916	4,00	0,816	-0,194	0,847
55. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela	2,87	1,321	3,69	1,352	-2,065	0,044
56. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia	3,64	0,959	4,00	1,095	-1,209	0,232
57. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad	3,33	1,177	4,00	0,966	-2,176	0,037
58. Es necesaria una formación básica en investigación educativa	3,45	1,267	3,75	1,390	-0,779	0,440
59. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa	3,69	1,030	4,06	0,998	-1,221	0,227
60. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula	3,82	0,854	4,63	0,619	-3,409	0,001
61. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	3,92	1,061	4,31	0,793	-1,322	0,192
62. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	3,62	1,091	4,50	0,816	-2,919	0,005
63. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,08	0,984	4,50	0,730	-1,551	0,127
64. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	3,41	1,069	4,56	0,814	-3,868	0,000
65. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	3,95	0,972	4,19	0,750	-0,873	0,383

Seguidamente, se realizó una comparación de medias atendiendo a los años de experiencia docente del profesorado en la etapa de Educación Primaria, más en concreto al



profesorado generalista sin tener en cuenta la especialidad. Para ello, hemos aplicado una Análisis de Varianza de un Factor ( $n.s.=0,05$ ) y la prueba post-hoc de Scheffé, cuyos resultados están presentes en la tabla 67. Ojeando los datos, se observan diferencias significativas en dos variables de la dimensión. En el primer caso, el profesorado maduro con respecto al experto, acentúa como bastante necesario la formación en responsabilidades civiles y penales del maestro, sin embargo, en el segundo de los casos, es el profesorado novel con respecto al experto el que piensa que sería muy conveniente la formación específica en el bloque de contenidos de salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.

Tabla 67: *Valoración de las demandas formativas por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente*

Demandas formativas	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
48. Tengo formación específica en el diseño curricular de una ACIS	3,80	1,033	3,47	1,375	4,14	1,008	1,873	0,164	-
49. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física	4,00	0,816	3,53	1,179	3,50	1,291	0,698	0,502	-
50. Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad	4,20	1,135	4,06	0,659	4,04	0,838	0,141	0,869	-
51. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación	4,30	0,823	4,00	1,000	3,79	1,031	1,035	0,363	-
52. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad	4,80	0,422	4,29	0,849	4,18	0,905	2,120	0,130	-
53. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad	3,80	1,398	3,53	1,281	3,29	1,084	0,718	0,492	-
54. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra	3,80	1,135	4,41	0,795	3,75	0,752	3,488	0,038	0,662 0,046
55. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela	3,80	1,033	3,00	1,458	2,93	1,386	1,604	0,211	-
56. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia	3,90	0,738	4,06	0,748	3,50	1,171	1,839	0,169	-
57. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad	3,80	0,919	3,29	0,985	3,57	1,317	0,640	0,531	-
58. Es necesaria una formación básica en investigación educativa	4,10	0,738	3,76	1,251	3,19	1,415	2,298	0,111	-

Tabla 67 (continuación): *Valoración de las demandas formativas por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente*

Demandas formativas	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
59. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa	4,20	0,919	3,76	1,091	3,68	1,020	0,966	0,387	-
60. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula	4,40	0,699	4,00	0,791	3,96	0,962	0,972	0,385	-
61. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,40	0,843	4,12	0,791	3,86	1,145	1,176	0,317	-
62. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,40	0,699	4,12	0,600	3,54	1,319	3,177	0,050	-
63. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,70	0,483	4,29	0,686	3,96	1,105	2,568	0,086	-
64. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,50	0,972	3,82	0,809	3,43	1,230	3,741	0,030	1,071 0,032
65. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,40	0,699	4,18	0,809	3,79	0,995	2,124	0,130	-

Finalmente, hemos establecido diferencias de medias atendiendo a los años de experiencia docente, pero esta vez centrándonos en la especialidad (ver tabla 68). Aplicando la misma técnica estadística que en los párrafos precedentes, los datos muestran que existen diferencias notorias en una de las variables, más en concreto la que hace referencia a la formación en el bloque de contenidos de salud, y al igual que en el caso anterior, es el grupo novel el que dota de más importancia a la formación en el bloque de contenidos de salud para el trabajo de aula con alumnado con limitaciones en la movilidad, respecto al grupo experto que no lo ve tan relevante.

Tabla 68: *Valoración de las demandas formativas por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente en Educación Física*

Demandas formativas	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
48. Tengo formación específica en el diseño curricular de una ACIS	4,00	1,000	3,63	1,383	4,00	1,044	0,623	0,540	-
49. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física	3,92	0,954	3,68	1,108	3,35	1,335	1,063	0,353	-
50. Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad	4,08	1,038	4,00	0,745	4,13	0,815	0,123	0,885	-
51. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación	4,23	1,013	4,00	0,745	3,74	1,137	1,073	0,349	-
52. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad	4,69	0,630	4,21	0,787	4,22	0,951	1,646	0,203	-
53. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad	3,62	1,446	3,37	1,257	3,43	1,037	0,164	0,849	-
54. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra	3,92	1,115	4,26	0,806	3,74	0,752	1,921	0,157	-
55. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela	3,62	1,261	3,05	1,393	2,87	1,392	1,268	0,290	-
56. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia	3,92	0,760	3,89	0,737	3,52	1,275	0,984	0,381	-
57. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad	3,69	0,947	3,58	1,017	3,39	1,373	0,304	0,739	-
58. Es necesaria una formación básica en investigación educativa	3,77	1,092	3,79	1,182	3,18	1,468	1,411	0,253	-
59. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa	4,31	0,855	3,68	1,003	3,61	1,076	2,209	0,120	-
60. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula	4,23	0,927	4,11	0,658	3,91	0,996	0,595	0,555	-
61. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,38	0,768	3,89	0,875	3,96	1,186	1,056	0,355	-
62. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,38	0,650	3,63	1,165	3,78	1,166	2,056	0,138	-

Tabla 68 (continuación): *Valoración de las demandas formativas por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente en Educación Física*

Demandas formativas	Novel		Maduro		Experto		F	P	I-J P
	Media	S	Media	S	Media	S			
63. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,62	0,506	4,21	0,713	3,96	1,186	2,172	0,124	-
64. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,38	0,961	3,42	1,017	3,65	1,191	3,205	0,049	0,964 0,045
65. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	4,23	0,725	4,00	1,054	3,91	0,900	0,500	0,610	-

Hay que señalar, en este momento, que en el cuestionario de opinión, añadimos una pregunta abierta solicitando que el profesorado definiere nuevas demandas formativas que no estuviesen presentadas en el instrumento de origen. Esta fue respondida por un total de cinco participantes que no aportaron información relevante para ser objeto de consideración.

## 8.5. Análisis Factorial Exploratorio de las demandas formativas del profesorado

Con el objetivo último de responder a la meta prioritaria de este estudio, que no es otro que sentar las líneas básicas para el diseño de un plan de formación del profesorado de educación física en el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad, hemos procedido a llevar a cabo una Análisis Factorial de carácter exploratorio (Pett, Lackey y Sullivan, 2003), que tiene como objetivo reducir la dimensionalidad de los datos, para estudiar las relaciones existentes entre las variables propuestas y advertir una estructura dimensional entre ellas que nos permita una acercamiento a los núcleos formativos que deben dirigir esa formación.

Previo al desarrollo de este tipo de análisis, es imprescindible verificar la adecuación de la técnica a los datos disponibles. Uno de los requisitos que deben cumplirse para la aplicación de esta técnica es que las variables sean concomitantes. En este sentido, conviene estudiar la matriz de correlaciones entre todos los ítems de nuestro instrumento con el objetivo de decidir si es apropiado o no someterla a un proceso de factorización. La existencia de correlaciones altas en

dicha matriz nos permite deducir la existencia de una interdependencia entre las mismas, suponiendo recomendable el empleo de esta técnica. Su estudio viene determinado por diversos procedimientos estadísticos que, una vez aplicados, velarán por el empleo o no del análisis factorial. Estas técnicas son:

1. *Identificación del Determinante de la Matriz de Correlaciones*: se trata de un indicador del grado de las correlaciones entre las variables. Tal y como señalan Bisquerra (1989) y García, Gil y Rodríguez (2000), un determinante muy bajo supone la existencia de variables con correlaciones entre sí muy elevadas, lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial. Para nuestro caso, el *determinante* ha obtenido un valor de  $3,148 \cdot 10^{-5}$ , extremadamente bajo, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables, *lo que posibilita la aplicación de esta técnica*.
2. *Test de esfericidad de Barlett*: esta prueba sirve para comprobar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, matriz cuya diagonal principal está formada por unos (correlación del ítem consigo mismo) y el resto son ceros (variables nulas). Consiste en una estimación de ji cuadrado a partir de una transformación de la matriz de correlaciones. El valor obtenido es de 478,575 que, con un valor  $p < .01$ , ha resultado ser significativo, proponiendo el rechazo de la hipótesis nula, lo que indica que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, existiendo correlaciones significativas, probablemente altas, dado que el valor hallado en la prueba es estadísticamente alto. *Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial*.
3. *Correlaciones anti-imagen*: indican la fuerza de las relaciones entre dos variables eliminando la influencia de otras. Los coeficientes de la matriz de correlaciones anti-imagen han de ser bajos fuera de la diagonal principal para que la muestra pueda ser sometida a análisis factorial. Un estudio de esta matriz refleja que los coeficientes de correlación, en su mayoría, son menores de .05, *lo que permite realizar el análisis factorial y resumir los 18 ítems en factores*.
4. *Medida de adecuación de la muestra KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin*: esta prueba compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones con las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones anti-imagen. Este valor ha sido de .683, por lo que es un valor *meritorio* (en función del baremo para interpretar el índice KMO, Bisquerra,

1989a, p. 297) “que aconseja la aplicación del análisis factorial”, puesto que las correlaciones entre pares de variables no pueden ser explicadas por las otras variables.

Como hemos podido apreciar con las pruebas realizadas a partir de la matriz de correlaciones, los datos de que disponemos son aceptables para la aplicación del análisis factorial.

### 8.5.1. Extracción de los componentes

El objetivo principal de esta fase es determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre las variables.

Realizamos este proceso a partir del método de extracción de componentes principales (desarrollado por Thurstone, 1947), cuyo objetivo es maximizar la varianza explicada. El factor que mejor explique la dimensión analizada (el que represente mayor variabilidad) se convertirá en el primer componente principal y así sucesivamente. Su aplicación supone transformar directamente un conjunto de variables correlacionadas en un conjunto de variables no correlacionadas (García, Gil y Rodríguez, 2000).

Dado que el principal objetivo es explicar la varianza común entre las variables (comunalidad) con el menor número de factores (parsimonia) debemos, en primer lugar, comprobar a través del estudio de las comunalidades que el total de la variabilidad de nuestra matriz será explicada por todos los componentes extraídos.

El estudio de las comunalidades representa valores superiores 0,506, lo que nos lleva a afirmar que todas las variables contenidas en el estudio son explicadas por los componentes extraídos. Esto es así ya que valores extraídos cercanos a cero indican una ausencia en la explicación de la variabilidad de la variable.

Seguidamente, es necesario maximizar la explicación de esa varianza con el menor número de factores, aspecto que determinará el total de elementos a extraer. Partiendo de la regla de conservar aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad, obtuvimos un total de 5 factores con una explicación total de la varianza de un 68,086%, lo que facilitó los trabajos posteriores y donde la técnica presuponía su efectividad (ver tabla 69).

Tabla 69: *Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial*

Factor	Autovalor	% varianza explicada	% acumulado
1	3,577	19,875	19,875
2	2,400	13,334	33,208
3	2,312	12,844	46,053
4	2,012	11,180	57,232
5	1,954	10,853	68,086

### 8.5.2. Rotación de los componentes y factores obtenidos

A partir de la rotación varimax (recomendado por Kim y Mueller, 1978), que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor (correlación cero entre los factores), trataremos de hacer más sencilla la interpretación de los componentes. Determinando las relaciones existentes entre cada factor y las variables de estudio, conoceremos el contenido de cada factor y favoreceremos su interpretación. Como resultado de la rotación hemos obtenido la matriz de componentes rotados formada por cinco componentes. Para interpretarlos, examinamos las saturaciones que en cada uno de ellos muestran cada uno de los elementos que los configuran. En el caso de aquellos elementos con saturación en más de un factor, han sido asignados al componente con el que poseen un valor más alto en la correlación.

Nuestro análisis se ha hecho sobre la base de considerar a cada ítem del cuestionario como una variable. El primero de ellos está constituido por 5 variables cuyas saturaciones maximizan la varianza explicada por el factor. En él se recogen aquellas formulaciones que consideran que la formación didáctica es esencial para el desarrollo profesional docente en el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad. Hemos denominado a este factor “Didáctica de la Educación Física”. El análisis sucesivo de los siguientes factores se realizó de forma similar, extrayendo los elementos que saturasen la varianza explicada por ese factor.

A continuación y de modo ilustrativo, mostramos en la tabla 70 las variables ordenadas para cada factor en cuanto a su correlación con el mismo.

Tabla 70: Ítems que saturan cada componente como resultado del Análisis Factorial (matriz de componentes rotados)

Elementos	Componentes				
	1	2	3	4	5
64. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	,819				
61. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	,801				
62. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	,738				
63. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	,704				
65. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	,586				
49. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física		,872			
51. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación		,740			
52. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad		,640			
48. Tengo formación específica en el diseño curricular de una ACI	,506				
57. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad			,821		
59. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa			,801		
60. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula			,728		
56. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia				,683	
54. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra				,677	
55. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela				,647	
58. Es necesaria una formación básica en investigación educativa				,426	
50. Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad					,867
53. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad					,778

Se han considerado como elementos integrantes de cada uno de los factores obtenidos aquellos que aportan una carga factorial superior a 0,40 (García, Gil y Rodríguez, 2000).

Con todo ello, los factores que han resultado del análisis aquí realizado así como su aportación al modelo (varianza explicada por cada uno de ellos) y la fiabilidad de los mismos (valores de Alfa de Cronbach), así como su denominación, se muestran en la tabla 71.



Tabla 71: *Factores obtenidos, aportación al modelo de cada componente e índice de fiabilidad de los elementos resultantes del Análisis Factorial*

Factor	Denominación	% de la varianza	Alfa de Cronbach
1	Didáctica de la Educación Física	19,875	0,850
2	Herramientas didáctico educativas	13,334	0,723
3	Estrategias de trabajo en el aula	12,844	0,764
4	Habilidades para el ejercicio de la docencia	11,180	0,580
5	Recursos TIC	10,853	0,675

A continuación, se explican los 5 componentes obtenidos y que serán un elemento clave para realizar el plan de formación objeto de esta tesis doctoral.

1. *Didáctica de la Educación Física*: Este primer componente, que explica un 19,875% de la varianza del criterio, recoge aspectos relacionados con los cuatro bloques de contenido que la nueva legislación LOMCE incluye en su Real Decreto 126/2014, el cual establece el currículo en las enseñanzas mínimas de la educación primaria y que se concreta en su Decreto 97/2015 y en su Orden 17 de marzo de 2015 en Andalucía. Los bloques de contenido que se hacen referencia y que son demandados para la formación por los maestros y maestras de Educación Física encuestados están relacionados con la actividad física y salud, las actividades físicas artístico-expresivas, las habilidades motrices y los juegos, juegos populares y alternativos y deportes.
2. *Herramientas didáctico educativas*: El segundo componente que nos encontramos, que explica un 13,334% de la varianza, engloba aspectos en los cuales los y las profesionales del área requieren formación en algunas herramientas para afrontar de la mejor forma posible sus clases de educación física, y para ello demandan formación en la creación y utilización de materiales para el trabajo en el área de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad, técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación y, por último, en la utilización y conocimiento de diferentes sistemas de evaluación, ya que la legislación vigente propone el elemento curricular de criterios de evaluación junto a sus estándares de aprendizaje e indicadores como los elementos a partir de los cuales parten los diferentes elementos de la programación para poder conseguir, al final de la etapa educativa, el mayor grado de adquisición de las competencias clave y los objetivos generales de la etapa (Rementaria, 2010).

3. *Estrategias de trabajo en el aula*: Este tercer componente recoge aspectos de vital importancia para que el trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad sea lo más eficaz y eficiente posible para todo el alumnado. Basándonos en el principio de equidad que tanto buscan las legislaciones vigentes y en la Ley de Atención a la Diversidad de 25 de julio de 2008, nos encontramos con la demanda de una formación específica en psicomotricidad por la importancia que tiene este tipo de trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad; se precisa también de formación en el diseño de proyectos de innovación para la actualización en la materia, aprendizaje de trabajo en grupo y de sistemas de mediación en conflictos para que, como señala Tomlinson (2005), la convivencia dentro del aula sea fructífera y de esta forma el alumnado se encuentre con un alto nivel de bienestar dentro del aula y esté motivado para la adquisición de nuevos aprendizajes.
  
4. *Habilidades sociales para el ejercicio de la docencia*: El siguiente componente al que se hace referencia aborda formación en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia, en responsabilidades civiles y penales como docente de educación primaria, y más en concreto, como docente de educación física, y en un tema de una alta importancia en la actualidad como son los primeros auxilios. Además de estos contenidos y demandas formativas, en este apartado se reclama formación en investigación educativa como apoyo a la innovación docente.
  
5. *Recursos TIC*: El último componente encontrado engloba aspectos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y aspectos relacionados con la competencia digital, empleando los términos de Prats, Camerino y Coiduras (2013). En este aspecto, se requiere formación en la creación de recursos tecnológicos y la utilización de recursos y materiales relacionados con la competencia digital, tanto a nivel general como específica, más concretamente en recursos digitales que faciliten el trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad.

## 8.6. Análisis de las respuestas abiertas. Información procedente de las entrevistas

La tabla 72 muestra las diferentes metacategorías y categorías objeto de análisis tras la transcripción de las entrevistas realizadas, así como los informantes clave que nos proporcionaron información en las mismas. El informante clave numero 1 hace referencia al maestro de educación física; el informante clave numero 2, hace referencia al inspector de educación y el último informante clave, que coincide con el número 3, hace referencia a la asesora del Centro de Profesorado de Córdoba del área de educación artística y corporal.

Tabla 72: Categorías de análisis de las entrevistas

Metacategorías	Categorías	Informantes clave		
		1	2	3
1. Trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad	1.1. Estrategias didácticas	X	X	
	1.2. Recursos didácticos	X		X
	1.3. Profesionales	X		
	1.4. Dificultades	X		
	1.5. Respuestas	X		
	1.6. Evaluación		X	
2. Necesidades formativas	2.1. Programación de aula	X	X	X
	2.2. Herramientas didácticas	X	X	X
	2.3. Atención al alumnado con limitaciones en la movilidad	X	X	X
	2.4. Evaluación del alumnado	X	X	X
	2.5. Otras necesidades formativas			X
3. Plan de formación permanente	3.1. Concepción de la formación		X	X
	3.2. Criterios para el diseño de la oferta formativa	X		X
	3.3. Atención a las necesidades formativas	X	X	
	3.4. Adecuación de la formación	X		
	3.5. Motivación hacia la formación	X	X	
	3.6. Participación en las actividades formativas			X
	3.7. Seguimiento y evaluación		X	X

La primera metacategoría se denomina *Trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad* y ha quedado dividida en 6 categorías de análisis que son las siguientes: *estrategias didácticas, recursos didácticos, profesionales que trabajan en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad, dificultades y respuestas que se plantean en el aula con el alumnado y evaluación.*

En los últimos años el tema de la inclusión en los centros educativos y en la sociedad en general, está resultando objeto de estudio por los investigadores del ámbito de la educación. Desde la legislación vigente y desde el conocimiento y experiencia de los profesionales del ámbito de la educación física, ven esta área como una materia con un alto índice de contenidos para producir una mayor inclusión del alumnado con algún tipo de discapacidad. Para ello, tal y como resaltan Villegas y Ruiz (2010), el docente debe adaptar y adquirir nuevas estrategias didácticas,

mejorar su banco de recursos adaptados a este tipo de alumnado y adaptar su proceso de evaluación. Además, se debe realizar un seguimiento y una evaluación que detecte las dificultades encontradas en las clases de educación física para, posteriormente, poder ofrecer unas respuestas. Algunos autores (Cumellas, 2000) presentan una serie de orientaciones metodológicas y didácticas para el trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad, donde destacan entre otras, que en las primeras clases se deben proponer tareas que permitan que el resto del grupo compruebe y valore las posibilidades y limitaciones del alumnado con discapacidad motora, así como la organización de actividades donde estos alumnos y alumnas sean protagonistas. Con respecto al acto comunicativo, y con referencia a los niños que se desplazan en silla de ruedas, habrá que tener en cuenta indicaciones como hablar a su altura y no hablar con otra persona que esté fuera de su alcance visual, para que no se sienta ignorado. Para el alumnado con problemas motores su mayor dificultad son los desplazamientos y, por lo tanto, la movilidad, por lo que habrá que tener en cuenta procurar ir a un ritmo adecuado y si la alumna o el alumno es lo suficientemente autónomo, le ayudaremos sólo cuándo y cómo nos lo pida.

La segunda metacategoría de análisis se denomina *Necesidades formativas* y está compuesta por 5 categorías: *programación de aula, herramientas didácticas, atención al alumnado con limitaciones en la movilidad, evaluación del alumnado y otras necesidades de formación.*

En esta dimensión analítica queda enclavada la categoría programación de aula, contenido de gran importancia en la formación del profesorado. Garel (2007) hizo referencia a los criterios de adaptabilidad que debía seguir el profesorado en su planificación y programación didáctica, así como todos sus elementos curriculares y de esta forma mejorar el desarrollo de las clases. Dentro de estos criterios destaca las adaptaciones en los medios de aprendizaje, adaptaciones en la metodología y los elementos curriculares, adaptaciones en la tarea y trabajo con el alumnado. En este sentido, y atendiendo al nombre de la metacategoría, se entiende que el diseño de estrategias de formación docente ha de partir inevitablemente de las necesidades del profesorado, por lo que el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en todo proceso formativo. Las necesidades de formación docente constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado. El estudio de las necesidades de formación docente nos orienta, tal y como describen González y González (2007), en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria y que, por tanto, han de constituir el centro de atención en los programas de formación docente en los centros de formación del profesorado y otras instituciones que se dediquen a esta función.

La tercera y última metacategoría es la denominada *Plan de formación permanente*, en la cual aparecen siete categorías de análisis incluidas: *Concepción de la formación, criterios para el diseño de la oferta formativa, atención a las necesidades formativas, adecuación de la formación, motivación hacia la formación, participación en actividades formativas y seguimiento y evaluación.*

La formación del profesorado, como instrumento al servicio de la calidad de la educación, ha sido objeto de atención prioritaria de la política educativa de la Junta de Andalucía desde hace muchos años, es por eso que la Consejería competente en materia de educación ha venido dedicando importantes esfuerzos y recursos a la formación del profesorado, a su actualización científica y didáctica, en el convencimiento de que la educación construye futuro y de que el profesorado, su principal agente, es, en consecuencia, una pieza clave en la consolidación de una sociedad democrática. Es evidente que, con independencia de la experiencia acumulada por el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, para conseguir una formación de calidad es necesario adaptar las estructuras, recursos y procedimientos de organización y funcionamiento de dicho Sistema a los avances que se producen en el conocimiento educativo y a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que repercuten en el ámbito educativo y, de forma particular, en la actividad docente, propiciando nuevas estrategias de formación que permitan solucionar los desajustes que en todo proyecto se producen con el tiempo. A tal efecto, el Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, *por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.* El mencionado Decreto, en su artículo 16 determina que el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado constituye el documento que establece las líneas estratégicas de actuación en esta materia, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento (Junta de Andalucía, 2014)

Seguidamente y una vez descritas las dimensiones analíticas de estas entrevistas, se exponen y redactan los resultados obtenidos de forma detallada a partir de las metacategorías objeto de análisis.

### 8.6.1. Trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad

En esta primera categoría de análisis, el informante clave que más información aporta a través de la entrevista, es el maestro de educación física. La primera categoría objeto de análisis se denomina “*estrategias didácticas*” y a esta aportaron información tanto el maestro como el inspector de educación. Según este último, el profesorado posiblemente no disponga de estrategias metodológicas para trabajar por competencias en el aula. El maestro comentó al respecto que “... *es por ello, que en primer lugar cuando un profesor o profesora llega al centro en el mes de septiembre, debe ponerse en contacto con la jefa de estudios, algún miembro del equipo de orientación educativa y el orientador de referencia para recopilar datos sobre este tipo de alumnado, orientaciones para trabajar con los mismos y recursos/ herramientas disponibles...*”. En este sentido, los maestros y maestras en sus primeros días de clase se ponen al día con la información que le aportan tanto otros profesionales del centro vinculados a su grupo de alumnado y con los informes personalizados que cada estudiante tiene en su correspondiente expediente académico. En definitiva, el profesorado requiere de estrategias didácticas para afrontar los nuevos cambios legislativos que están aconteciendo en el ámbito educativo en los últimos años, lo cual acarrea cambios metodológicos, cambios en los instrumentos y técnicas de evaluación, etc.

La segunda categoría, *recursos didácticos*, fue dotada de contenido por el maestro de educación física y la asesora del CEP. El maestro muestra su descontento con los recursos materiales y humanos que llegan al centro para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de educación física y la asesora del CEP también opina que el profesorado de dicho área no tiene los suficientes recursos para abordar este trabajo con este tipo de alumnado, argumentando dicha formación en el siguiente comentario emitido por la misma: “...*el profesorado no tiene los suficientes recursos, conocimientos y herramientas para abordar sus clases con alumnado con limitaciones en la movilidad y para ello es necesario una formación en este ámbito...*”.

La tercera categoría a la que hacemos referencia se denomina *profesionales que trabajan en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad*. En dicho apartado sólo el maestro de educación física aporta información, exponiendo que son necesarios más profesionales y con mayor formación para el trabajo con este tipo de alumnado, ya que requiere de unas habilidades, destrezas y conocimientos y que demandan más tiempo para su aprendizaje. Además, especifica que los recursos humanos para el trabajo con este colectivo son escasos “... *los recursos materiales y humanos de los que disponen los centros educativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad son escasos y falta profesionales en todas las áreas...*”.

La cuarta categoría de análisis que nos encontramos es *dificultades en el trabajo de aula con alumnado con limitaciones en la movilidad*. Aquí ocurre igual que en el anterior caso, y es que sólo el maestro de educación física aporta contenido a través de la entrevista. Dicho maestro muestra como problemas en el aula las barreras arquitectónicas para desplazar a este tipo de alumnado, materiales específicos del área de educación física adaptados a su movilidad, etc. Y así lo plasma en su respuesta: “... cuando he tenido alumnos con limitaciones en la movilidad o una movilidad reducida temporalmente he echado en falta la eliminación de barreras arquitectónicas para desplazar al alumno, materiales de educación física adaptados a su movilidad, como canastas más bajas o regulables en altura, etc.”.

En penúltimo lugar dentro de esta metacategoría, nos encontramos con *las respuestas que se dan de trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad*. El maestro de educación física con una alta experiencia al respecto, nos comunica a través de la entrevista que nunca se debe apartar al alumnado con algún tipo de limitación, ya sea temporal o continua, y que siempre se pueden adaptar las sesiones para que todo el alumnado pueda participar, independientemente del rol que desempeñen. Además, opina que el maestro o maestra debería informar al equipo directivo de las propuestas de modificación o incorporación de instalaciones o algún tipo de material adaptado para proporcionar al máximo la inclusión el alumno dentro el grupo clase y en la sociedad en general. “...El maestro de educación física debería informar al equipo directivo de las propuestas de modificación o incorporación de instalaciones y materiales deportivos al comienzo del curso escolar. Para ello debería tener una información precisa dependiendo del tipo de discapacidad que posea el alumnado. Sería conveniente ponerse en contacto con asociaciones para recabar dicha información...”.

Como última categoría dentro de la primera metacategoría de análisis, nos encontramos con la *evaluación*. Aquí aportó información el inspector de educación en su correspondiente entrevista, afirmando que desde la inspección no se realiza ningún seguimiento referente al trabajo docente con respecto al alumnado con limitaciones en la movilidad. No obstante, aclaró que cada inspector o inspectora es autónoma en hacer alguna otra actuación incidental en referencia a este alumnado. “...No se produce ningún seguimiento según los planes de actuación de la Resolución de 3 septiembre de 2014, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las instrucciones para el desarrollo del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el curso escolar 2014-2015. No obstante, cada inspector es autónomo en hacer alguna actuación incidental en referencia al alumnado con limitaciones...”.

En conclusión, en esta primera metacategoría de análisis, los resultados obtenidos muestran que el profesorado de educación física necesita una mayor formación en estrategias didácticas para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad, asegurando además que hay falta de recursos materiales y escasez de profesionales para el trabajo con este colectivo dentro

del área de educación física. También se recaba información sobre la eliminación de todo tipo de barreras que pueda haber en los centros educativos y que son un escollo para que la inclusión se produzca al máximo exponente.

### 8.6.2. Necesidades formativas

En esta segunda metacategoría se diferencian cinco elementos de análisis diferentes. En primer lugar, nos encontramos con la categoría *programación de aula*, a la cual aportan información relevante todos los informantes clave que han participado en la entrevista. El maestro comenta que los centros de educación infantil y primaria no han tenido un alto índice de participación en los cursos organizados sobre las nuevas programaciones LOMCE y explica que es de vital importancia para su trabajo como docente y para que este trabajo sea realizado de forma adecuada “...Precisamente, no han sido muchos centros los que han participado en el curso organizado por el CEP sobre las nuevas programaciones LOMCE. Nosotros sí, es necesario e indispensable para poder realizar nuestro trabajo de manera adecuada...”. El inspector, por otro lado, comunicaba que la programación y planificación no requiere de formación necesariamente, ya que las programaciones didácticas son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada área del currículo establecido por la normativa vigente. En último lugar, cuando nos referimos a la respuesta de la asesora del CEP, nos encontramos que piensa que la formación en temas relacionados con la programación de aula es necesaria, pero que esta formación debe estar incluida en los planes de estudio del grado de magisterio.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos haciendo alusión a las *herramientas didácticas*. Al igual que en la categoría anterior, los tres informantes ofrecen su opinión e información al entrevistador aportando su experiencia profesional y conocimientos. El maestro opina que son pocos los cursos que se ofertan para el desarrollo del currículo dentro del área de educación física. Sin embargo, el inspector de educación y la asesora del CEP creen necesaria una formación específica en este tema, aunque esta última recalca que este aspecto se complementa con una actitud positiva hacia el cambio de los docentes. “...es necesario una formación específica en lo que se refiere a herramientas didácticas dentro del área de educación física. Pero esto se complementa con una actitud positiva al cambio de los docentes...”.

La tercera categoría hace alusión a la *atención al alumnado con limitaciones en la movilidad*<sup>7</sup> y ocurre exactamente igual que en la anterior, la información para el análisis proviene de los tres campos de la educación entrevistados. El maestro da su opinión partiendo desde la experiencia



docente en las clases de educación física y recalca que el profesorado debe acudir al Equipo de Orientación Educativa de referencia, revisar los informes del alumnado, etc., y una vez ha sido informado, realizar una formación específica sobre los alumnos y alumnas con los cuales vaya a participar dentro de su grupo clase. En su caso en concreto “...decidí formarme en la atención alumnos con TDHA y autistas”. Además, solicitaría formación para trabajar con alumnado que se desplace en silla de ruedas, que lo dotasen de recursos y herramientas didáctico pedagógicas para que cualquier alumno o alumna pueda trabajar en las clases de educación física y conseguir una inclusión total dentro del centro y en la sociedad. El inspector de referencia explicó que, de forma general, sí se realiza esa formación, aunque no toda la necesaria en referencia a este alumnado. Explica que a lo mejor el problema no es que no se oferten cursos de formación sino que el profesorado no los demanda y no acude a los que son ofertados “...Quizás no se perciba la demanda por parte del profesorado para que se forme en este aspecto en concreto...”. Seguimiento en la misma categoría de análisis, desde el CEP se informa que la formación es suficiente y asegura que la respuesta del profesorado ante esta serie de cursos ofertados es mínima. “...desde la asesoría del CEP de Córdoba de Educación Especial y desde el área de educación artística y corporal se ofertan cursos con respecto a este tema, con poca respuesta a la participación por parte de los compañeros y compañeras de los CEIP...”.

En cuarto lugar nos encontramos con la categoría de análisis *evaluación del alumnado*. Aquí el maestro especialista en educación física dota de una gran importancia a la evaluación, y explica que aunque aún no se haya aportado la orden de evaluación LOMCE que se debe redactar desde el gobierno central y la Junta de Andalucía, nos debemos regir mucho ante este apartado del currículo, ya que es una de las tareas más singulares de nuestra labor docente y opina que la formación en este ámbito dotaría de una mejor calidad a la educación. El inspector, en cambio, opina que la mayoría de los docentes desconocen la forma de evaluar que aporta la nueva legislación a través de las rubricas. “...el art.7.4 de la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos, y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y bachillerato, recoge que los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de indicadores de logro, tales como rubricas o escalas de evaluación. Así pues, estos indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tenga en cuenta el principio de atención a la diversidad. Sin embargo, la mayoría de los docentes desconocen un sistema de evaluación utilizando como instrumento de valoración las rubricas...”. Por otro lado, la asesora muestra en su respuesta que la formación en evaluación es un tema de mucha importancia para que el profesorado realice su labor docente de forma adecuada.

La última categoría de análisis que aparece dentro de la segunda metacategoría ha sido denominada como “*otras necesidades formativas*”. Para esta dimensión sólo la asesora del CEP

comunicó que la formación está dirigida a paliar las necesidades formativas de los maestros y maestras, para paliar sus deficiencias, para reforzar los contenidos, para investigar e innovar sobre todo lo relativo a la acción didáctico-pedagógica del docente dentro del área de educación física “... la formación está dirigida para paliar las deficiencias, reforzar lo aprendido en la carrera e investigar o innovar sobre nuevas metodologías, herramientas, nuevas didácticas...”.

Para concluir con esta segunda metacategoría y a modo de resumen, los resultados obtenidos muestran, según manifiesta el maestro de educación física, que el profesorado necesita formación en todos o casi todos los elementos clave del currículo, y más de forma específica en la planificación de trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad. Pero sin embargo y por otro lado, la asesora informa que el profesorado de educación física es el colectivo docente que menos participa en la formación en los CEP y, según el maestro, esta participación baja es debida a que la formación que se oferta desde esta institución no concuerda con las demandas que tiene el profesorado de esta área.

### 8.6.3. Plan de formación permanente

En esta metacategoría se observan siete categorías, las cuales se describirán a continuación con sus correspondientes resultados. El primer elemento de análisis que nos encontramos es *concepción de la formación*. El inspector, en su respuesta, aclaró que sería conveniente un modelo de formación permanente obligatorio en las escuelas públicas de educación primaria y lo justificó legalmente con la normativa vigente para dicho aspecto. “...lo ampara el art. 65 el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, donde la consejería competente en materia de educación establecerá el procedimiento, las condiciones y el régimen de dedicación para que aquellos profesores y profesoras que destaquen por su contribución a la innovación educativa y por el ejercicio de buenas prácticas y modelos docentes colaboren con el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado...”. Siguiendo en la misma línea, la asesora indicó que esta formación debería ser en horario lectivo, para no cargar más aún el horario del profesorado y convertirlo así en formación obligatoria dentro del centro.

A continuación, describimos la categoría *criterios para el diseño de la oferta formativa*. En dicho apartado la información es extraída de las entrevistas del maestro y la asesora del CEP. El maestro dice que la formación debería ser facilitada al profesorado, ya que si realmente la administración quiere tener buenas y buenos profesionales en el ámbito de la educación, debería

poner al alcance de todos los recursos necesarios. Además, afirma que los centros de formación del profesorado, al principio del curso escolar recaban información de los claustros para diseñar su planificación, valorándola de forma negativa. Por otro lado, desde el CEP se explica en qué se basan estas instituciones a la hora de elaborar la oferta formativa y afirma que lo hacen a partir de las demandas del curso anterior, actividades consecuencia de actuaciones anteriores, temas novedosos, demandas específicas, etc. En este aspecto, también dejó claro en su respuesta qué es lo que hace que un curso funcione bien, y destacó la temática del mismo, su estructura, que sea práctico, que los ponentes sean de calidad, que las instalaciones y el material sea el correcto, que haya buena documentación tanto física como digital, etc. “...lo que hace que un curso funcione de forma correcta es la temática, la estructura, que sea práctico, buenos y buenas ponentes, buenas instalaciones y recursos y buena documentación...”.

En la tercera categoría, *atención a las necesidades formativas*, maestro incide en que la formación que oferta el CEP, en muy pocos casos está dirigida al trabajo en el aula del maestro de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad y que lo que se oferta despierta muy poco interés para su trabajo en las clases de educación física en los CEIP. En este caso, el inspector coincide con el maestro en su respuesta, dado que según este posiblemente la formación no esté dirigida para paliar las necesidades del profesorado. También informa que no se identifican las necesidades y estrategias por parte de los centros, y aclara que se pueden realizar una serie de actuaciones las cuales justifica a través de la normativa vigente. “...art.12.a del decreto 93/2013, las estrategias en materia de formación se basaran en las acciones formativas que respondan a las necesidades de formación detectadas por los centros, a través de sus planes de formación derivadas de los procesos de evaluación que se realicen, y a aquellas otras que respondan a líneas de actuación de la consejería competente en materia de educación. En este sentido, habría que matizar adecuadamente las necesidades de formación por parte de los centros...”

En la categoría *adecuación de la formación* se estudia si las actividades formativas existentes se adecuan a las necesidades y demandas del maestro especialista en el área de educación física. En este contexto el maestro comenta que “... los planes de formación son bastantes generalistas, y no se centran en mi opinión en resolver los problemas que podamos tener los maestros de educación física. También es verdad, que al principio de cada curso escolar toman información del profesorado para elaborar sus planes y cursos de formación, pero no coincide luego con los cursos que se sacan al público desde los CEP”. Por lo tanto, hay un desajuste desde lo que el maestro demanda con respecto a lo que los centros de formación del profesorado ofertan y, sobre todo, en especialidades tan “*olvidadas*” como la educación física.

En la quinta categoría de análisis la cual incide sobre la *motivación hacia la formación*, el profesor incide en que esta motivación es una de las mejores formas de que el docente esté actualizado y formado, ya que son numerosos los cambios a nivel legislativo y pedagógico que se producen. Además, el inspector afirma que desde el cuerpo de inspectores de la Junta de Andalucía se incentiva al profesorado en la participación en proyectos docentes, aunque el problema pueda estar en que el profesorado no lo perciba como un incentivo y lo adopte como una obligación, lo cual podría traer una desidia por parte del profesorado en el proceso de formación. “... *los inspectores incentivamos al profesorado para la participación en proyectos docentes y cursos de formación, pero quizás el problema sea que el profesorado no lo perciba como un incentivo y lo adopte como una obligación. Esto podría traer consecuencias como una desidia en el proceso de formación por parte de los docentes...*”.

La siguiente categoría incide en la *participación en las actividades formativas*. Aquí, la asesora del CEP recalca que el profesorado de educación primaria especialista en educación física participa de forma activa con mayor satisfacción que el profesorado de educación secundaria en los cursos de formación ofertados. Pero según ella, los niveles de participación del profesorado de educación física en educación primaria siguen estando mermados y esto influye en que la formación que sale del CEP para este colectivo no tenga la misma incidencia que en otras áreas a las cuales sí que se responde positivamente por parte del profesorado “...*el profesorado de educación física se involucra en las actividades de formación que se realizan desde el CEP de forma positiva en comparación con los de educación secundaria. También es verdad, que si comparamos la implicación del profesorado de educación física con el profesorado de otra área, el profesional del área de educación física se implica menos...*”.

La última de las categorías de esta tercera dimensión es la referida al *seguimiento y evaluación*, a la cual el inspector muestra y dota de positivo el hacer un seguimiento desde la inspección sobre la formación del profesorado, ya que según explica él, “...*todo proceso que no se evalúa, se devalúa. Y la formación es uno de los procesos más importantes en el sistema educativo...*”. Sin embargo, la asesora asegura que la formación se evalúa desde el propio CEP, es evaluada y se hace seguimiento por parte de los asesores y asesoras y de los participantes en los cursos de formación, además asegura que está en la red toda la información, que se manda a los directores y directoras de los centros y a los delegados y delegadas de formación, los cuales los revisan y están en la obligación de realizar la difusión en los centros.

En definitiva, en esta tercera metacategoría se señala que la formación debería pasar a ser obligatoria y debería ofertarse en horario lectivo, de esta manera el profesorado participaría de manera habitual y estaría mejor preparado para afrontar su labor docente con criterios de calidad. Para que la formación tuviese mayor repercusión, se debería motivar al profesorado y dotar de

una gran importancia a la formación a través de una evaluación y un seguimiento de los planes de formativos.

## **8.7. Desde lo cuantitativo y lo cualitativo. Generación de las dimensiones formativas del profesorado**

En este apartado se busca relacionar y comparar los resultados obtenidos en los cuestionarios con los resultados obtenidos en las entrevistas. Para ello, y basándonos en el último objetivo de la investigación, que consiste en realizar un plan de formación para intentar paliar las demandas y necesidades del profesorado de educación física en relación a las personas con limitaciones en la movilidad, se ha tomado como referencia la dimensión demandas formativas y el análisis factorial que deriva del mismo.

Atendiendo a las respuestas y resultados obtenidos en los cuestionarios, se observa que hay una buena predisposición para la formación en la relación dicotómica existente entre la educación física y el alumnado con limitaciones en la movilidad y una aceptable formación en adaptaciones de la programación (significativas o no significativas), sin embargo los resultados que aparecen en las entrevistas en algunos casos no concuerdan con los resultados dados por los docentes. Las entrevistas recogen como una necesidad formativa la realización de adaptaciones en las programaciones para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad. Recordemos que las entrevistas a los informantes clave se realizaron para recabar información a la cual no se había accedido a través del cuestionario o que no quedaba clara y había una necesidad de constatación de la información. Lo mismo ocurre con el apartado atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y creación de herramientas de evaluación para este alumnado. En estos dos temas, el profesorado muestra unos resultados positivos, mientras que la información recibida por los informantes clave es recogida como una necesidad.

Los resultados coinciden en aspectos tales como es la necesidad de formación en la creación de materiales, en técnicas de comunicación verbal y no verbal y sistemas alternativos de comunicación, creación de recursos didácticos, responsabilidades civiles y penales, primeros auxilios, habilidades sociales, legislación vigente y en contenidos como psicomotricidad, investigación e innovación educativa, mediación y resolución de conflictos en el aula para la mejora de la convivencia, contenidos artístico-expresivos, habilidades motrices y todo lo relacionado con educación física y alumnado con limitaciones en la movilidad. Además, a través de la prueba de t de Student ( $n.s.=0,05$ ) se apreció que las maestras precisaban mayor formación

que los hombres (creación de materiales y recursos, técnicas de comunicación verbal y no verbal, sistemas alternativos de comunicación y sistemas de evaluación de alumnado con limitaciones en la movilidad). También se identificó, a través del análisis de varianza de un factor ( $n.s.=0,05$ ) y de la prueba post-hoc de Scheffé que precisaban formación en el bloque de contenidos relacionado con la salud y en lo referente a las responsabilidades civiles y penales del docente en el trabajo con alumnado.

Si hacemos referencia a los resultados aportados por la entrevista, nos encontramos con aspectos relevantes para tener en cuenta en la creación del plan de formación posterior. En estos resultados se observó que el profesorado no tiene la suficiente motivación para formarse y que los contenidos que se ofertan en los cursos de formación no son los demandados por el profesorado.

En definitiva, estos resultados nos llevan a diseñar un plan de formación permanente del profesorado de educación física en educación primaria sobre la base del alumnado con limitaciones en la movilidad, centrado en las siguientes dimensiones básicas, derivadas de los resultados hasta aquí obtenidos:

1. Didáctica de la Educación Física
2. Habilidades sociales para el ejercicio de la docencia
3. Metodología docente
4. Recursos didácticos
5. Tecnologías de la Información y la Comunicación

## A modo de resumen

Son múltiples y muy variados los resultados obtenidos en este estudio y que han facilitado el proceso de diseño y configuración del plan formativo objeto de este estudio. De entre los datos más significativos obtenidos se aprecia que el profesorado tiene una visión positiva y, a la vez contradictoria sobre el significado de la inclusión del alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de educación física. Aprecian que este alumnado asegura poder llevar la clase en igualdad de condiciones que el resto de compañeros, considerando la diversidad como algo positivo para todas las partes. Sin embargo, se muestra que el profesorado experto tiene un mayor conocimiento teórico sobre las necesidades del alumnado pero, por el contrario, posee una visión negativa sobre la diversidad.

En la segunda dimensión de resultados, “*Planificación didáctica y diseño curricular*”, se reclama una mejoría en la coordinación entre docentes de la especialidad de pedagogía terapéutica y educación física para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes. En esta misma dimensión, y teniendo en cuanto los años de experiencia docente, el profesorado experto desconoce los elementos curriculares a nivel legislativo para el trabajo con este alumnado y no pone en buen lugar a la administración en cuanto a los recursos que aporta para implementar una docencia de calidad.

En la dimensión “*Necesidades formativas*” hay que destacar que centros de referencia para la formación docente del profesorado de educación primaria (centros de profesorado y sindicatos), no ofrecen una formación coherente con respecto a lo demandado desde los centros educativos, aportando una calificación alta a la formación impartida a través de la universidad. En relación a este contenido, el profesorado muestra su descontento por la no obligatoriedad de la formación en algunos aspectos educativos como puede ser el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad y todo lo que esto engloba. En esta dimensión se produce una contradicción importante, ya que el profesorado asegura asistir a cursos de formación y desde el centro de profesorado se muestra una baja asistencia desde el ámbito de la educación física. En este sentido, también cabe destacar la puntuación negativa que recibe el profesorado experto en la actualización en formación sobre educación física y discapacidad, aunque todo el profesorado tenga similares necesidades formativas.

Para concluir, en la última dimensión, “*Demandas formativas*”, se precisa formación en apartados como la creación de recursos materiales, en técnicas de comunicación, habilidades sociales, etc., habiendo una alta predisposición a la formación con respecto a temas relacionados con la mejora de la inclusión del alumnado con limitaciones en la movilidad en las sesiones de educación física

**Bloque IV**  
**CONCLUSIONES**  
**Y**  
**PROPUESTAS**

---





## Capítulo 9

# CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

### 9.1. Conclusiones generales del estudio

### 9.2. Propuesta de un plan formativo dirigido al profesorado de educación física

### 9.3. Limitaciones y prospectiva

En este bloque se expondrán, en un primer momento y una vez que los resultados han sido analizados y se han realizado las discusiones oportunas sobre los mismos, las conclusiones extraídas de la investigación objeto de estudio. A continuación, se establece un plan formativo con la intención de mejorar y transformar de forma positiva el trabajo del maestro y la maestra en sus clases de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad y que este proceso de formación sea continuo, reflexivo, colaborativo, eficaz y eficiente, con la finalidad de dar una mejor respuesta educativa posible y con la mayor calidad que se pueda. Finalmente, se presenta un último apartado con las limitaciones que se han sucedido durante el periodo de desarrollo de esta investigación así como las futuras líneas de investigación que darían continuidad a este trabajo que, en ningún caso, debemos dar por concluido.

### 9.1. Conclusiones generales del estudio

Esta investigación ha tratado de describir las dificultades que manifiesta el profesorado de educación física en su trabajo diario ante alumnado con limitaciones en la movilidad, y por ende, mejorar la inclusión educativa de este alumnado, propiciando una mejora de sus condiciones físicas, personales y emocionales, así como aportando pautas y estrategias, mecanismos de formación y recursos necesarios para su consecución.

Los descriptores que han guiado las bases epistemológicas del estudio han ido de lo más global a los mas particular de la investigación, partiendo de conceptos generales como son la

atención a la diversidad y la discapacidad, focalizando la atención en la especialidad de educación física, para concretar finalmente con la formación inicial y permanente del profesorado.

Para dar respuesta a la meta general perseguida, se utilizaron como instrumentos de recogida de información un cuestionario y una entrevista elaborados *ad hoc* para este estudio. El cuestionario estuvo dirigido a recoger información del profesorado de educación física en la etapa de educación primaria de la ciudad de Córdoba capital y la entrevista se dirigió a tres informantes claves del ámbito de la educación física, con la finalidad de recabar datos que no aportaba el cuestionario y que tenían un factor de importancia alto en la investigación. Los datos más relevantes a los que queríamos acceder a través de este tipo de instrumentos de recogida de información era saber si en los colegios públicos de la ciudad de Córdoba se atendía a la diversidad en las clases de educación física, conocer si el profesorado de esta rama académica tenía la suficiente formación (en temas de planificación didáctica y curricular, recursos TIC, formación especializada en programación y adaptaciones curriculares, etc.) para dar respuesta a las necesidades y demandas que reclamaba el alumnado con discapacidad física y si poseían los recursos materiales y personales necesarios para ello (buenas instalaciones, recursos adecuados y adaptados, herramientas didáctico-pedagógicas, etc.). Una vez analizados los datos extraídos, surgieron los elementos clave a través de los cuales se ha regido el plan formativo que se presenta al final de este trabajo, el cual se estructura en cinco dimensiones (didáctica de la educación física, herramientas didáctico educativas, estrategias de trabajo en el aula, habilidades para el ejercicio de la docencia y recursos TIC) resultantes del estudio multivariante realizado y que tienen la finalidad de optimizar la labor docente del profesorado de educación física.

Llegado a este punto, es el momento de dar respuesta a los objetivos e interrogantes de investigación formulados al comienzo del bloque empírico de este estudio.

- Objetivo 1: Analizar la realidad educativa de la educación especial en las clases de educación física en los colegios públicos de la ciudad de Córdoba

En el análisis de la realidad educativa de los colegios públicos de la ciudad de Córdoba, el profesorado de educación física ha manifestado un conocimiento aceptable sobre lo que engloban los términos de discapacidad y discapacidad física. En este sentido, tienen una visión positiva sobre la presencia de alumnado en el aula ordinaria y manifiestan un posicionamiento contrario a la exclusión del alumnado con limitaciones en la movilidad a un aula específica. Por tanto, se considera enriquecedora la diversidad y se expresa un buen conocimiento sobre elementos curriculares como pueden ser los objetivos generales en el área de educación física,

encontrando carencias en el desconocimiento de las funciones descritas en el currículo para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad (estimular al alumnado; valorar el esfuerzo frente al resultado; promocionar la motivación; establecer objetivos posibles de conseguir adaptados a cada alumno y alumna; controlar el tipo, modo y forma de comunicar; proporcionar ayudas de trabajo y material adaptado para la posible realización de la actividad de forma óptima; realizar adaptaciones curriculares, metodológicas, evaluativas, en actividades; etc.). Un estudio realizado en educación primaria por Núñez (2013) muestra que un elevado número de profesores y profesoras de educación física no atiende a la diversidad de una forma correcta y expone que el profesorado no obtiene la formación suficiente para atender al alumnado con discapacidad. Además, este estudio expresa que la formación debería dirigirse al ámbito metodológico y a la intervención didáctica y aspectos curriculares, expresando literalmente que *“el profesorado se escuda en la falta de formación para no cometer errores en su intervención y así no intervenir”*.

Este objetivo incorpora queda operativizado en esta investigación en el siguiente interrogante:

- Interrogante 1: ¿Se atiende a la diversidad en las clases de educación física en los colegios públicos de Córdoba?

En respuesta a este interrogante, destacar que gran parte del profesorado noble que ha participado en el estudio dota de una buena calificación a la hora de valorar cual es su nivel de satisfacción con el trabajo de aula con alumnado con limitaciones en la movilidad y disponen de una buena predisposición hacia dicho trabajo, sintiéndose capacitado y con buena disposición a la actualización en el ámbito de la educación física con este alumnado. Sin embargo el profesorado maduro y experto que ha participado en el estudio sale mal parados cuando nos referimos a temas de actualización didáctica y formación en educación física. En definitiva, un factor clave en la atención a la diversidad en el área de educación física es la experiencia docente del profesorado, que influye de manera negativa conforme se adquiere mayor experiencia.

- Objetivo 2: Identificar y describir las dificultades y problemas del maestro o maestra a la hora de llevar a cabo la actividad física en sus clases de educación física con personas que posean algún tipo de discapacidad física o motora.

En referencia a las dificultades y problemas del maestro o maestra a la hora de llevar a cabo las sesiones de educación física con este alumnado, se identifica como dificultad o problema el desconocimiento del profesorado de las funciones curriculares que aportan información para

el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad. Además, recalcan la escasa o inexistente ayuda que reciben por parte del profesorado especialista del área de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje para realizar adaptaciones de la programación y en sus elementos curriculares. Teniendo en cuenta el sexo de las y los participantes, destacar que el profesorado masculino recibe una mejor puntuación en lo que se refiere a habilidades para incentivar el trabajo con el alumnado con limitaciones en la movilidad y se coordina mejor con otros especialistas en comparación con el profesorado del sexo opuesto. Haciendo hincapié en las dificultades y problemas del profesorado, se observa que la formación que ofertan los Centros de Formación del Profesorado y los Sindicatos, en algunas ocasiones, no concuerda con la demanda que hace el profesorado de educación física. Como bien expresa un estudio realizado por Muñoz y Antón (2006), al profesorado se le presentan numerosos problemas y dificultades en el trabajo con alumnado con discapacidad en el área de educación física. Para ello, una mejora de factores como el apoyo de la administración educativa, adecuación del material y recursos personales, adecuada cualificación del profesorado, una buena coordinación de los elementos educativos... mejoraran los resultados y el trabajo de aula de dicho alumnado.

Otros de los aspectos a tener en cuenta para la mejora de la práctica docente y donde se recogen dificultades para la misma está en la creación de materiales para el alumnado con discapacidad, en el bajo o nulo conocimiento de las técnicas de comunicación verbal y no verbal y los sistemas alternativos de comunicación, en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en aspectos relacionados con los primeros auxilios y la psicomotricidad, así como con la nueva legislación LOMCE, con estrategias didáctico-pedagógicas y con las habilidades sociales. Como muestra el estudio citado anteriormente, la accesibilidad era uno de los grandes problemas del alumnado con limitaciones en la movilidad y que en la actualidad ha mejorado considerablemente.

Son diversos los interrogantes que se han derivado de este segundo objetivo y que son los siguientes:

- Interrogante 2: ¿Tienen los maestros y maestras la suficiente formación para atender al alumnado con discapacidad física en el área de educación física?
- Interrogante 4: ¿Participan en actividades de formación para atender al alumnado en las clases de educación física?

Dando una respuesta a conjunta a estas dos cuestiones, hay que destacar que el profesorado encuestado se siente capacitado para atender al alumnado con discapacidad en las

sesiones de educación física y que para mejorar su labor docente se actualiza. En este sentido surge una contradicción, ya que el profesorado afirma asistir con regularidad a actividades formativas y desde la asesoría del Centro de Profesorado se demuestra una baja asistencia del profesorado de educación física a actividades de formación. Además, teniendo en cuenta la experiencia docente del profesorado, se aprecian diferencias en la baja actualización didáctica por parte del profesorado experto y la poca asistencia a cursos de formación en educación física y discapacidad por parte del profesorado maduro.

- Interrogante 3: ¿Poseen los materiales y recursos necesarios para hacerlo?

Tomando como referencia aspectos relacionados con los materiales y recursos a la hora de realizar la labor docente en el área de educación física con alumnado con discapacidad, el profesorado dota de una calificación aceptable tanto a las instalaciones como al material específico y adaptado a su disposición. Sin embargo, la administración queda en un mal lugar cuando se le pregunta al profesorado por las aportaciones que esta hace para que los y las docentes mejoren sus prácticas educativas, al igual que pasa cuando se habla de las ayudas recibidas en la aportación de material y recursos por parte del profesorado de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, el cual se cataloga como escaso o nulo.

- Objetivo 3: Descubrir los elementos clave para el diseño de un plan de formación del profesorado de educación física que optimice su labor docente en las clases de esta asignatura con alumnado con limitaciones en la movilidad.

Con la finalidad de responder al último objetivo de la investigación, se han especificado las líneas de trabajo para el diseño del plan formativo que se presenta a continuación, con la meta de optimizar la labor docente en las clases de educación física ante alumnado con limitaciones en la movilidad. Los bloques de contenidos que los constituyen surgen de la necesidad de reducir toda la información recogida en la tesis y disponer de una estrategia de clasificación de la información. Para ello, se realizó un análisis factorial que dio lugar a cinco dimensiones que son la base de la propuesta del plan de actividades formativas que se presenta. Estas dimensiones están constituidas por elementos empíricos de la investigación, los cuales son: Didáctica de la educación física, herramientas didáctico-educativas, estrategias de trabajo en el aula, habilidades para el ejercicio de la docencia y recursos TIC. Calderón y Martínez de Ojeda (2014) hacen referencia a las citadas dimensiones dentro de los planes de formación permanente del profesorado de educación física.

## 9.2. Propuesta de un plan formativo dirigido al profesorado de educación física

El estudio empírico que ha constituido esta tesis doctoral deriva, finalmente, en la propuesta de un plan de formación del profesorado que aminore las necesidades que acontecieron alrededor de los maestros y maestras de Educación Física que han participado en el estudio y dirigido a cubrir las demandas que tienen en su área en el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad. Para ello, nos hemos apoyado en los cinco componentes obtenidos a través del análisis factorial y que se configuran como las dimensiones formativas sobre las que centrar este plan: Didáctica de la Educación Física, herramientas didáctico-educativas, herramientas de trabajo en el aula, habilidades para el ejercicio de la docencia y recursos TIC.

Es evidente que, con independencia de la experiencia acumulada por el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, para conseguir una formación de calidad es necesario adaptar las estructuras, recursos y procedimientos de organización y funcionamiento de dicho sistema a los avances que se producen en el conocimiento educativo y a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que repercuten en el ámbito educativo y, de forma particular, en la actividad docente, propiciando nuevas estrategias de formación que permitan solucionar los desajustes que en todo proyecto se producen con el tiempo. Estas son algunas de las premisas básicas que han guiado las acciones formativas que a continuación se presentan. En la actualidad, la Junta de Andalucía tiene vigente el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, el cual se concreta en los planes de formación de los Centros de Profesorado de Andalucía. El Decreto 93/2013, de 27 de agosto, en su artículo 15, expone *“que el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado constituye el instrumento de la Consejería competente en materia de educación a través del que se establecen las estructuras, el marco de organización y funcionamiento y los recursos para atender las necesidades de formación y actualización del profesorado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, de las asesorías de formación, del personal docente de los equipos de orientación educativa y de la inspección educativa”*. Por este motivo, se decidió realizar el estudio que configura esta tesis doctoral y que ha dado como resultado la siguiente propuesta formativa.

A través del plan de formación que aquí se plantea se pretende incidir positivamente en la calidad docente dentro de la asignatura de Educación Física ante el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad y, para ello, consideramos que la formación permanente del profesorado ha de experimentar un cambio que garantice el apoyo al docente y a los centros educativos en la asunción de las tareas, funciones y exigencias que se le demandan, así como para

que se replanteen los distintos espacios curriculares y organizativos que han permanecido invariables durante largo tiempo.

Para poner en marcha este modelo de formación, se necesitan una serie de condicionantes que se detallan a continuación:

- Es el profesorado quien plantea la demanda y esto supone poder negociar el marco de intervención y los compromisos a adquirir por parte de los y las docentes.
- La demanda implica una evaluación sobre la propia práctica, interviniéndose sobre ella directamente para evaluar sus resultados.
- La formación parte de una necesidad detectada por un docente o grupo de docentes, que podrá ser orientada hacia un proyecto de trabajo concreto y que evitará la dispersión ubicándose dentro de un marco de formación propio.

En definitiva, y tomando como referencia el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, las actuaciones que se proponen han de cubrir una serie de líneas estratégicas dirigidas de un modo directo tanto al profesorado que recibe la formación como al alumnado como beneficiario indirecto de la misma:

- Mejorar las prácticas educativas, el rendimiento, el éxito y los resultados educativos de todo el alumnado.
- Aumentar y mejorar la capacitación del personal docente.
- Impulsar el conocimiento compartido y producido desde los centros educativos, de la investigación e innovación educativa y de la experiencia y buenas prácticas docentes.

Se presenta, por lo tanto, un plan formativo diseñado a partir de las percepciones manifestadas por el profesorado a lo largo de todo este estudio, por y para él.



### 9.2.1. Justificación

Tal y como viene recogido en el artículo 26 del Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se explicita que el proyecto de formación establece las líneas de actuación a desarrollar por la administración y estarán derivados de las necesidades formativas de los planes de los centros docentes y de lo que se establezca en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Además, este proyecto de formación recogerá las medidas y actuaciones previstas para dar respuesta a esas necesidades formativas que se plantean desde los centros educativos de educación primaria, incluyendo objetivos específicos para la mejora del rendimiento educativo del alumnado, seguimiento de la formación, evaluación de la formación, etc.

En el proyecto de formación que aquí se plantea, se incluye la propuesta de actividades formativas que se actualizará cada curso escolar, así como la evaluación de cada actividad y la coordinación con los equipos de inspección y demás instituciones formativas en el ámbito de la educación. En definitiva, el proyecto integra las actuaciones más relevantes derivadas de los procesos que se explicaron con anterioridad en dicha investigación y que nos aportaron una serie de resultados ante los cuales nos hemos basado para la realización *ad hoc* de este plan formativo.

La administración educativa andaluza hace una apuesta decidida por la formación en centros como fuerza de cambio y mejora y señala que “...*es un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, puesto que se trata del factor clave para conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes, lo que contribuirá al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad...*” (III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado).

### 9.2.2. Objetivos

El ya nombrado III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado explicita que las actividades de perfeccionamiento han de suponer una mejora de la práctica educativa que incida en los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención de sus peculiaridades y de la atención a la diversidad, formación además vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el funcionamiento de los centros docentes, a la renovación pedagógica, a la innovación y a la investigación, al desarrollo de la equidad y a la mejora de la convivencia. Estas premisas, entroncadas con los resultados de investigación conseguidos a lo

largo de esta tesis doctoral, han suscitado una serie de objetivos específicos que van a condicionar nuestra propuesta. Estos son:

1. Dar respuesta a las necesidades y demandas formativas del profesorado de educación física en atención al alumnado con limitaciones en la movilidad.
2. Promover enfoques investigativos e innovadores en la actualización didáctica de la educación física, en la creación y utilización de materiales y herramientas didáctico educativas, en estrategias de trabajo en el aula, en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia y en tecnologías de la información y la comunicación.
3. Conocer el impacto de las acciones formativas en la práctica docente y en los aprendizajes y ambiente de aula, construyendo instrumentos que permitan obtener la información que se precisa.
4. Mejorar los canales de comunicación con las estructuras organizativas de los centros que permitan una mejora en los procesos formativos.
5. Asesorar al profesorado y centros del ámbito de actuación para el óptimo desarrollo de los planes y proyectos de investigación e innovación que se plantean tanto a nivel autonómico como a nivel estatal.

### 9.2.3. Metodología

... No sólo se trata de promover procesos de enseñanza y aprendizaje para un conjunto específico de estudiantes que aprenden unos determinados contenidos, conceptos, procedimientos y lleguen a asumir de manera reflexiva un sistema de valores; sino asimismo, de motivar y desarrollar todo un conjunto de destrezas que les permitan establecer nuevas relaciones e intercambios con esos y otros contenidos culturales (Torres, 1999, p. 196).

La metodología que sustenta este plan será activa y reflexiva por parte de todos y todas las integrantes de las diferentes actividades de formación propuestas. Una metodología activa y reflexiva es aquella en la que el profesorado actúa como elemento integrador del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se basa en la motivación. En este plan de formación se huye de las metodologías en las cuales el discente es un mero receptor de información y promueve la utilización de aquellas en las cuales se fomenta la participación activa, de forma que se compartan intereses, necesidades y expectativas sin perder de vista el entorno en el que tendrán

impacto estas actuaciones. Es relevante señalar que, a través de este tipo de metodología, se fomenta la crítica, la autocrítica y el libre pensamiento.

Son seis las modalidades en las que las diferentes acciones formativas diseñadas pueden agruparse. Una aproximación a su significado es el que se expone a continuación:

1. Formación en centros: la formación en centros debe entenderse como una iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes encaminada a responder a las necesidades formativas de un amplio colectivo de profesores y profesoras del claustro. Está dirigida principalmente a la búsqueda de soluciones concretas que respondan a dichas demandas, encaminadas a la mejora de las prácticas docentes y de los resultados del alumnado. El escenario formativo es el propio centro escolar y la impartición de la formación puede ser tanto en horario escolar como extraescolar.
2. Grupos de trabajo: esta modalidad se caracteriza por poseer un grado muy alto en autonomía y constituye un espacio de formación complementario en los propios centros escolares. Con esta tipología se pretenden crear las condiciones necesarias para que aquellos grupos de profesores y profesoras que comparten un proyecto educativo puedan progresar de forma autónoma en el análisis de problemas que afectan a su práctica educativa. Al tratarse de un proceso de trabajo colaborativo, favorece la reflexión compartida, el intercambio de ideas y propuestas, la construcción conjunta de conocimiento y la capacidad de innovar en el aula y en el centro.
3. Cursos presenciales: son actividades formativas en las cuales es obligatoria la asistencia *in situ* en el lugar de impartición de la actividad, que normalmente se realiza fuera del centro educativo de referencia.
4. Cursos semipresenciales: estas actividades formativas poseen tanto parte presencial como no presencial. Esta última parte requiere de la generación de actividades de trabajo autónomo que respondan a las actividades realizadas en la parte presencial. Requieren de los y las asistentes un alto grado de responsabilidad en la ejecución de las tareas demandadas.

5. Cursos online: estas actividades desarrollan sus contenidos a través de plataformas de teleformación. Se caracterizan por facilitar al alumnado participante el horario y el espacio particular para ampliar su formación. Requiere de unas disposiciones técnicas especiales y, además, hay que señalar que no todos los contenidos se pueden impartir a través de esta modalidad.
6. Jornadas, encuentros y congresos: esta última modalidad consiste en acciones de carácter puntual cuyo principal objetivo es el intercambio y la difusión de experiencias sobre un tema fijado así como el debate sobre avances realizados en un campo didáctico o científico concreto. Su duración es breve y concentrada en el tiempo.

#### **9.2.4. Actividades formativas a desarrollar**

Dentro de este plan formativo se han diseñado once actividades formativas que van a intentar dar respuesta a las necesidades y demandas que se plantean desde los centros de la capital cordobesa, y más en concreto desde el área de Educación Física de los colegios públicos de Córdoba en el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad. Teniendo en cuenta las dimensiones ya señaladas anteriormente (líneas de actuación), el plan formativo que aquí se presenta cuenta con las siguientes acciones (identificando igualmente la modalidad de formación para su ejecución), las cuales serán concretadas seguidamente (ver tabla 73).

Tabla 73: Actividades del plan de formación

Línea	Actividades	Modalidad
1. Didáctica de la Educación Física	Didáctica de la educación física adaptada al nuevo marco legislativo LOMCE.	Curso online
	La programación como elemento de planificación en el área de educación física y las adaptaciones curriculares.	Curso online
	La educación física y el alumnado con limitaciones en la movilidad en los centros de educación primaria.	Curso semipresencial
2. Herramientas didáctico-educativas	Creación y utilización de materiales para el trabajo en el área de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Formación en centros
	Sistemas de evaluación en educación física y sistemas de evaluación en educación física adaptados al alumnado con limitaciones en la movilidad.	Cursos semipresencial
	Técnicas de comunicación verbal y no verbal y sistemas alternativos de comunicación.	Curso presencial
3. Estrategias de trabajo en el aula	Diseño de proyectos de innovación e investigación en educación física y atención a la diversidad.	Curso semipresencial
	Mediación de conflictos en el aula y mejora del trabajo en grupo.	Jornadas
4. Habilidades sociales para el ejercicio de la docencia	Los primeros auxilios y la psicomotricidad en las clases de educación física.	Grupo de trabajo
	Habilidades sociales para la mejora de la práctica docente.	Curso presencial
Recursos TIC	Conocimiento, utilización y creación de recursos TIC para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro de las clases de educación física.	Curso semipresencial

### 9.2.5. Evaluación

La puesta en marcha de este plan de formación debe tener previsto un análisis y evaluación de su aplicación, para lo que se requiere el diseño de procedimientos evaluadores que proporcionen información objetiva sobre el alcance e impacto de las actuaciones emprendidas.

La evaluación es entendida como una tarea reflexiva y compartida cuya meta es lograr un análisis sistemático y riguroso sobre el desarrollo y los resultados de las actividades realizadas, es decir, constituye en sí misma un proceso formativo que ha de contribuir a desencadenar nuevos proyectos de actuación. Por otro lado, la evaluación debe ser útil en la medida que ha de ser capaz de estimular la participación de todas y todos los miembros de la comunidad educativa como apoyo y orientación en la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la formación establecidos en el plan de formación que aquí se propone.

Tal y como se recoge en el III Plan Andaluz de Formación Permanente, la evaluación tiene como propósito *«conseguir una mayor capacitación y competencia profesional como elemento clave para lograr los mejores resultados y alcanzar el éxito educativo de todo el alumnado»*. Podemos, pues, plantear en

este momento los criterios que servirán de base para advertir en qué medida las cinco líneas estratégicas diseñadas han alcanzado los objetivos propuestos:

- Establecer el grado de vinculación conseguido entre la formación del profesorado y la mejora de las prácticas educativas y el éxito escolar de todo el alumnado.
- Valorar la contribución de la formación a la mejora de la capacitación profesional del y de la docente.
- Analizar el impulso de la formación del profesorado a la generación de nuevos conocimientos desde la práctica educativa real, acomodando el mismo a la investigación, a la innovación educativa y a las buenas prácticas docentes.
- Conocer el impacto de la formación en la transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje.

Por tanto, y en consonancia con el artículo 66 del Decreto 93/2013, *«la evaluación se efectuará sobre los procesos formativos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a la organización y gestión de las actividades formativas, como su impacto en la práctica docente del profesorado y en la mejora de los resultados académicos del la alumnado»*.

Desde estas premisas, la evaluación se realizará en dos vertientes: por un lado, valorar de manera integral las diferentes actividades de formación llevadas a cabo en sus diferentes modalidades y, por otro, determinar la incidencia de la formación en la mejora educativa, fundamentalmente en las prácticas y la realidad de las aulas sobre las que se pretende incidir, así como en el éxito académico del alumnado.

La evaluación de las actuaciones formativas debe realizarse desde las evidencias que nos proporcionan los diferentes indicadores diseñados para ello. Datos como número de acciones formativas en las que se participa, características del profesorado participantes o motivos de la participación se triangulan con valoraciones acerca del grado de implicación y satisfacción del profesorado participante, la identificación de las dificultades que se han producido o la adecuación de la formación a sus prácticas de aula, lo que permitirá reforzar los logros y mejorar las dificultades acaecidas.

Gracias a la puesta en marcha de procesos de evaluación se consolidará una transferencia efectiva del conocimiento al aula y podremos comprobar si la formación diseñada aporta una mejor capacitación y competencia profesional como elemento esencial para lograr el éxito educativo de todo el alumnado, con independencia de sus características específicas.

### 9.2.6. Desarrollo de las actividades formativas

En este momento se procede a describir de un modo más exhaustivo cada una de las once actividades formativas diseñadas, procediendo en todas ellas a exponer la justificación de la misma, los objetivos perseguidos, los contenidos a desarrollar, la metodología a emplear, el formato de evaluación, la modalidad de formación elegida y los destinatarios a los que va dirigida (tablas 74 a 84).

Tabla 74: Descripción del curso 1: Didáctica de la educación física adaptada al nuevo marco legislativo LOMCE

#### DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA AL NUEVO MARCO LEGISLATIVO LOMCE

Justificación	Evaluación
En nuestro país, vivimos actualmente un momento de cambio e incertidumbre con la nueva normativa educativa. El profesorado de los centros de educación primaria está algo desconcertado por el desconocimiento de algunas de las funciones y aspectos de la nueva legislación. Por este motivo es importante dar a conocer desde los organismos competentes la nueva normativa que rige nuestros centros.	Control teórico de los contenidos trabajados en el curso.
Objetivos	Modalidad y duración
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y aplicar la normativa educativa LOMCE en la educación primaria.</li> <li>• Conocer y aplicar la normativa LOMCE en el área de educación física.</li> <li>• Reflexionar sobre los cambios educativos que supone la nueva legislación con respecto al trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> </ul>	Curso on-line 15 horas
Contenidos	Destinatarios/as y criterios de selección
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación primaria en la LOMCE.</li> <li>• Cambios normativos y curriculares en el área de educación física en la LOMCE.</li> <li>• Tratamiento de la diversidad en la LOMCE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la rama de la educación física.</li> <li>• Profesorado de la rama de educación especial.</li> <li>• Profesorado generalista.</li> </ul>
Metodología	
Consiste en sesiones teóricas que invitan a la reflexión y juicio crítico de los y las asistentes.	

Tabla 75: Descripción del curso 2: La programación como elemento de planificación en el área de educación física y las adaptaciones curriculares

**LA PROGRAMACIÓN COMO ELEMENTO DE PLANIFICACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS ADAPTACIONES CURRICULARES**

<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
La programación se convierte en una herramienta muy importante dentro de la práctica docente del profesorado. Es por eso, y ante el desconocimiento sobre la nueva normativa LOMCE, que se otorgue al docente la posibilidad de formación en técnicas de programación para el área de educación física y se les enseñe las posibles adaptaciones a realizar ante alumnado con discapacidad.	Realización de una programación didáctica para un curso escolar, la cual conste de las correspondientes adaptaciones teniendo en cuenta que el aula donde impartes docencia está inmerso un alumno con limitaciones en la movilidad.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los elementos de la programación y sus posibles adaptaciones para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad.</li> <li>• Disponer de una metodología que haga posible la materialización de la programación dentro del área de educación física.</li> </ul>	Curso on-line 20 horas
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La LOMCE y los elementos curriculares para la programación de aula.</li> <li>• Modalidades de adaptación de la programación de aula a las necesidades del alumnado.</li> <li>• Herramientas para la programación didáctica de aula en el área de educación física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la rama de la educación física.</li> <li>• Profesorado de la rama de educación especial.</li> <li>• Profesorado generalista.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Consiste en sesiones de intercambio y difusión de experiencias que invitan a la reflexión, debate y juicio crítico entre los y las asistentes.	



Tabla 76: Descripción del curso 3: La educación física y el alumnado con limitaciones en la movilidad en los centros de educación primaria

**LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ALUMNADO CON LIMITACIONES EN LA MOVILIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
Teniendo en cuenta los objetivos de la Educación Física, esta área/materia se convierte en un importante potencial educativo integrador e incluso que se debe considerar a la hora de afrontar la práctica docente; aunque la presencia progresiva de alumnado con limitaciones en la movilidad hace que se produzca un aumento considerable de la diversidad y que aumente la preocupación en el profesorado por afrontar con garantías la nueva situación que se le plantea.	Constará de un examen teórico en el cual se demuestre la capacitación y conocimiento de los contenidos expuestos en dicha actividad formativa.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las características propias del alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> <li>• Conocer las aplicaciones prácticas y modelos de sesiones para el trabajo en el área de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> </ul>	<p>Curso semipresencial 20 horas (16 presenciales y 4 no presenciales)</p>
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> <li>• Modelos de práctica física en el área de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la rama de la educación física.</li> <li>• Profesorado de la rama de educación especial.</li> <li>• Profesorado generalista.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Consiste en sesiones teórico-prácticas que invitan a la participación activa de los y las asistentes.	

Tabla77: Descripción del curso 4: Creación y utilización de materiales para el trabajo en el área de Educación Física con alumnado con limitaciones en la movilidad

<b>CREACIÓN Y UTILIZACIÓN DE MATERIALES PARA EL TRABAJO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA CON ALUMNADO CON LIMITACIONES EN LA MOVILIDAD</b>	
<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
Con este curso se pretende dotar al profesorado de recursos y técnicas de construcción de recursos materiales que favorezcan la inclusión educativa y social del alumnado con limitaciones en la movilidad	La evaluación consistirá en la realización de un cuestionario final, el cual englobará preguntas sobre las sesiones teóricas del curso y sobre las sesiones prácticas. Además, se evaluará la creación de materiales que se haya llevado a cabo en dicha actividad formativa mediante una rúbrica de evaluación
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dotar de recursos didácticos al profesorado de educación física para el trabajo en sus sesiones con alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> <li>• Proporcionar habilidades y destrezas para la creación de materiales didácticos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad</li> </ul>	Formación en centros 25 horas
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipología de recursos para el trabajo de aula en la asignatura de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> <li>• Habilidades y destrezas para el diseño, implementación y evaluación de recursos didácticos adaptados en el aula de educación física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas que haya demandado actividades de formación relacionadas con los contenidos del curso.</li> <li>• Profesorado de la familia profesional anteriormente citada que esté participando durante este curso en actividades de formación relacionadas con los contenidos de esta acción formativa.</li> <li>• Profesorado de esa familia profesional en general.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Eminentemente práctica y vivencial, combinadas con sesiones magistrales	

Tabla 78: Descripción del curso 5: Sistemas de evaluación en educación física y sistemas de evaluación en educación física adaptados al alumnado con limitaciones en la movilidad

**SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SISTEMAS DE  
EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADOS AL ALUMNADO CON  
LIMITACIONES EN LA MOVILIDAD**

<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
Dada la importancia de la evaluación dentro del sistema educativo español y como referente en la búsqueda de necesidades en cualquier actividad o proceso, se pretende que el profesorado aprenda nuevos modelos de evaluación en educación física para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	Acceso a la plataforma y descarga de materiales, control de fecha límite del envío de las actividades propuestas y control y valoración de la realización de las actividades propuestas por el profesorado de dicha actividad formativa.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualización en el ámbito de la evaluación ante la nueva normativa LOMCE.</li> <li>• Conocer y aplicar nuevas técnicas y modelos de evaluación en educación física.</li> <li>• Iniciación en el diseño de adaptaciones sobre la evaluación de las competencias en el educación física para alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> </ul>	Semipresencial 20 horas (16 presenciales y 4 no presenciales)
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normativa LOMCE sobre evaluación del alumnado en educación primaria y en la asignatura e educación física.</li> <li>• Nuevas técnicas y modelos de evaluación en educación física.</li> <li>• Adaptaciones curriculares en el ámbito de la evaluación para el alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de educación física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas que haya demandado actividades de formación relacionadas con los contenidos del curso.</li> <li>• Profesorado de la familia profesional anteriormente citada que esté participando durante este curso en actividades de formación relacionadas con los contenidos de esta acción formativa.</li> <li>• Profesorado de esa familia profesional en general.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Metodología activa, permitiendo al docente inscrito en el curso la resolución de las cuestiones y supuestos prácticos, con una atención personalizada y continuada.	

Tabla 79: Descripción del curso 6: Técnicas de comunicación verbal y no verbal y sistemas alternativos de comunicación

**TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL Y SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN**

<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
Este curso pretende profundizar en el conocimiento de los diferentes sistemas de comunicación en el proceso de evaluación y toma de decisiones en el aula de educación física.	La evaluación de la actividad formativa consistirá en la realización de una propuesta práctica de aula que incluya como elementos para el debate las diferentes estrategias trabajadas durante el curso.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer diferentes sistemas de comunicación verbal y o verbal.</li> <li>• Conocer sistemas alternativos y complementarios de comunicación.</li> <li>• Diseñar un modelo de elección sobre el sistema de comunicación que optimice la labor docente en el aula.</li> </ul>	Curso presencial 16 horas
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de comunicación verbal y no verbal.</li> <li>• Sistemas de comunicación alternativos y complementarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la rama de la educación física.</li> <li>• Profesorado de la rama de educación especial.</li> <li>• Profesorado generalista.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Desde una propuesta activa y participativa, consiste en pequeñas exposiciones teórico-prácticas que invitan a la participación de los y las asistentes, tanto en debates y discusiones como en actividades vivenciales concretas.	

Tabla 80: Descripción del curso 7: Diseño de proyectos de innovación e investigación en educación física y atención a la diversidad

<b>DISEÑO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	
<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
La actividad docente está en continuo proceso de transformación y actualización, es por eso la importancia de contribuir como personal activo dentro de este ámbito en la mejora de la calidad educativa y del rendimiento escolar a través de proyectos de innovación e investigación.	Elaboración de un modelo de proyecto de innovación educativa o investigación educativa que tenga como finalidad la mejora de la inclusión del alumnado con limitaciones en la movilidad a través del área de educación física.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar las iniciativas y propuestas de trabajo del profesorado en materia de investigación e innovación educativa en atención a la diversidad.</li> <li>• Integrar la función investigadora del profesorado en su actividad docente y profesional.</li> <li>• Impulsar la investigación educativa y la innovación docente en relación con la atención a la diversidad en el área de educación física.</li> </ul>	Curso semipresencial 30 horas (24 presenciales y 6 no presenciales)
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a la investigación e innovación educativa en el aula.</li> <li>• Diseño de proyectos de investigación e innovación educativa relacionados con la atención a la diversidad en el aula de educación física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la rama de la educación física.</li> <li>• Profesorado de la rama de educación especial.</li> <li>• Profesorado generalista.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Consiste en sesiones teórico-prácticas que invitan a la participación activa de los y las asistentes con el apoyo relevante de las TIC.	

Tabla 81: Descripción del curso 8: Mediación de conflictos en el aula y mejora del trabajo en grupo

<b>MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA Y MEJORA DEL TRABAJO EN GRUPO</b>	
<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
Enseñar a convivir es uno de los fines esenciales de la educación escolar. Para aprender a convivir hay que saber afrontar los conflictos. El modo de encararlos es en sí mismo una enseñanza y un aprendizaje. Por ello, el aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática requiere la asunción de estrategias basadas en la prevención y en la actuación ante los conflictos de una forma pacífica mediante el diálogo. Esto es lo que subyace en el planteamiento de la mediación escolar como estrategia de actuación ante los conflictos escolares.	La evaluación de esta actividad se basa en un cuestionario de valoración sobre los contenidos trabajados, el nivel de aplicación práctica de los mismos en el aula y la satisfacción con la modalidad de trabajo que la define.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar la reflexión y el debate en torno a las aportaciones que la mediación escolar hace o puede hacer a la convivencia escolar.</li> <li>• Conocer experiencias de trabajo docente centradas en la mejora de la convivencia.</li> <li>• Sentar las bases para organizar una “red de apoyo entre iguales” que permita compartir experiencias y recursos, reflexionar y debatir.</li> </ul>	Jornadas 10 horas
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mediación ante un conflicto en la escuela.</li> <li>• La acción tutorial y la mediación escolar.</li> <li>• La formación y la difusión de la mediación como herramienta para la mejora de la convivencia en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la rama de la educación física.</li> <li>• Profesorado de la rama de educación especial.</li> <li>• Profesorado generalista.</li> <li>• Alumnado universitario en formación.</li> <li>• Cualquier persona relacionada con la educación.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Consiste en sesiones de intercambio y difusión de experiencias que invitan a la reflexión, debate y juicio crítico entre los y las asistentes.	

Tabla 82: Descripción del curso 9: Los primeros auxilios y la psicomotricidad en las clases de educación física

**LOS PRIMEROS AUXILIOS Y LA PSICOMOTRICIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
Debido a la cada vez mas afluencia en los centros educativos de alumnado con algún tipo de dificultad, es de vital importancia la formación del profesorado en técnicas que satisfagan la salud de este tipo de alumnado y se dote al docente de buenas prácticas en primeros auxilios.	Valoración personal del proceso de formación permanente, tanto en el aspecto teórico (cuestionario de evaluación) como práctico a través de una observación directa mediante listas de control.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la capacidad de respuesta del docente ante algún problema de salud en el alumnado.</li> <li>• Dotar de técnicas de psicomotricidad al docente, para el trabajo de aula con alumnado.</li> <li>• Descubrir e interpretar el lenguaje corporal de los niños y las niñas.</li> </ul>	Grupo de trabajo 40 horas
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje del alumnado a través del cuerpo.</li> <li>• Técnicas de primeros auxilios para el trabajo con alumnado de educación primaria.</li> <li>• La psicomotricidad y el alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la rama de la educación física.</li> <li>• Profesorado de la rama de educación especial.</li> <li>• Profesorado generalista.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Metodología teórico-práctica, con sesiones formativas y vivenciales. Se promoverá el debate y la reflexión y se llevaran estos contenidos a la práctica para mejorar la adquisición de estos aprendizajes.	

Tabla 83: Descripción del curso 10: Habilidades sociales para la mejora de la práctica docente a través de la inteligencia emocional

<b>HABILIDADES SOCIALES PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	
<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
Las emociones forman parte importante de la vida psicológica y social del alumno y tienen una gran influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas y, por consiguiente, en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Enseñar habilidades emocionales ayuda a preparar al alumnado tanto para el aprendizaje como para la vida.	La evaluación de la actividad formativa consistirá en la realización de una propuesta práctica de aula que incluya como elementos para el debate las diferentes estrategias trabajadas durante el curso.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el poder de la educación emocional como una nueva forma de trabajo, desde su perspectiva práctica, para poder ser aplicada en las aulas.</li> <li>• Identificar el papel del maestro/maestra en el proceso enseñanza-aprendizaje emocional.</li> <li>• Aprender técnicas y actividades concretas de trabajo en el aula sobre la base de las emociones.</li> </ul>	Curso presencial 20 horas
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Inteligencia Emocional en la Escuela: autoconcepto, autoestima, comunicación, regulación de conflictos y pensamiento positivo.</li> <li>• Habilidades sociales en el aula para la función docente: empatía y asertividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la rama de la educación física.</li> <li>• Profesorado de la rama de educación especial.</li> <li>• Profesorado generalista.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Desde una propuesta activa y participativa, consiste en pequeñas exposiciones teórico-prácticas que invitan a la participación de los y las asistentes, tanto en debates y discusiones como en actividades vivenciales concretas.	



Tabla 84: Descripción del curso 11: Conocimiento, utilización y creación de recursos TIC para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro de las clases de educación física

**CONOCIMIENTO, UTILIZACIÓN Y CREACIÓN DE RECURSOS TIC PARA EL TRABAJO CON ALUMNADO CON LIMITACIONES EN LA MOVILIDAD DENTRO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

<b>Justificación</b>	<b>Evaluación</b>
Las TIC son una las técnicas de enseñanza que se recogen en la legislación como estrategia para complementar el aprendizaje del alumnado. Desde el área de educación física son innumerables los recursos tecnológicos que sirven de apoyo al docente para trabajar con su alumnado en el aula, más en concreto si tienen limitaciones en la movilidad.	La evaluación de la actividad formativa consistirá en el diseño de una herramienta de base tecnológica a partir de los contenidos trabajados en el curso.
<b>Objetivos</b>	<b>Modalidad y duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer recursos TIC de apoyo al docente de educación física para su trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> <li>• Utilizar aplicaciones virtuales que propicien una mejora los aprendizajes del alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> <li>• Crear recursos TIC de apoyo a la docencia.</li> </ul>	<p>Curso semipresencial 40 horas (34 presenciales y 6 no presenciales)</p>
<b>Contenidos</b>	<b>Destinatarios/as y criterios de selección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de blogs en la asignatura de educación física.</li> <li>• Recursos didácticos en la red.</li> <li>• Plataformas virtuales educativas.</li> <li>• Visualización y manejo de bancos de recursos TIC para mejorar la inclusión educativa del alumnado con limitaciones en la movilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado de la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas que haya demandado actividades de formación relacionadas con los contenidos del curso.</li> <li>• Profesorado de la familia profesional anteriormente citada que esté participando durante este curso en actividades de formación relacionadas con los contenidos de esta acción formativa.</li> <li>• Profesorado de esa familia profesional en general.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
Sesiones teórico-prácticas que invitan a la participación activa de los y las asistentes.	

### 9.3. Limitaciones y prospectiva del estudio

En todos los procesos de investigación como el que aquí se ha presentado es habitual encontrar limitaciones que requerirán del investigador o de la investigadora un espíritu de superación para llevar a resolver los objetivos del trabajo iniciado. Asimismo, este trabajo no puede darse por cerrado dado que ha abierto nuevas cuestiones que son precisas de resolver en el futuro.

En primer lugar, decir que el trabajo consta de cinco bloques de contenido en los cuales se observan una serie de capítulos dentro de cada uno de ellos, con la finalidad de organizar la investigación de una forma clara. En el primer bloque, se observan cuatro capítulos dedicados a la fundamentación teórica de la investigación. En la realización de dicho apartado se encontraron pocos estudios relacionados directamente con el tema a investigar, pero sí que había bastante información de otros trabajos podían aportar datos relevantes a esta investigación y que sirvió de guía para el desarrollo de la propuesta metodológica. Por este motivo, la primera tarea a realizar consistió en seleccionar la documentación en base al tipo de contenido concreto a redactar. Para ello, se establecieron unos criterios de selección entre los que se pueden destacar: indexación en revistas de alto impacto, citación de los autores en documentos científicos y de difusión de calidad y adecuación de estas investigaciones a los objetivos de investigación formulados.

En el segundo bloque de la investigación se encuentra la metodología que ha guiado el trabajo. En este caso se produjeron algunas dificultades a las que se ha dado respuesta durante el desarrollo del estudio. Entre todas estas limitaciones, destacar el bajo nivel de colaboración a la hora de recabar la información a través del instrumento diseñado al efecto. Además, nos dimos cuenta que el cuestionario diseñado, por el tipo de encuesta y su formato de aplicación, no recogía toda la información necesaria para dar respuesta a los objetivos formulados, por lo que tuvimos que realizar una entrevista personalizada a tres profesionales llamados “informantes clave”, con la finalidad de recabar esa información que no habíamos recogido previamente (evaluación, programación de aula, recursos y herramientas para el trabajo de aula con alumnado con limitaciones en la movilidad, formación didáctico-pedagógica, motivación para la participación en actividades formativas y disposición de los centros a la hora de aportar materiales, formación y recursos al profesorado de Educación Física para el trabajo con alumnado con estas dificultades). Por otro lado, dentro del proceso de construcción del cuestionario se encontraron algunos problemas derivados de la discriminación de los ítems formulados, algunos de los cuales presentaban índices poco aceptables a nivel estadístico por lo que tuvimos que iniciar un proceso de discusión interna para comprender el por qué ocurría esto, llegando a la conclusión de que

podía deberse a una falta de sinceridad por parte del profesorado encuestado durante el pilotaje de la prueba, lo que llevó a la modificación en la redacción de esos elementos.

En referencia al bloque que presenta los resultados obtenidos a lo largo de toda esta investigación la limitación más relevante a destacar se deriva de la combinación de la información procedente de los cuestionarios y la aportada en las diferentes entrevistas. Fue complicado en un primer momento asociar los elementos escalares a las unidades de información textual de todas las dimensiones de análisis propuestas, lo que obligó a escoger aquella información que diese respuesta al último objetivo del estudio como ha sido el diseño del plan de formación permanente del profesorado presentado en este último capítulo.

Finalmente, hay que destacar que la propuesta de trabajo aquí desarrollada y las conclusiones ofrecidas suscitan una serie de aspiraciones y expectativas a lograr para la transformación de los escenarios educativos, de las actitudes a asumir y del trabajo concreto a desarrollar para dar el salto de calidad que exige la labor educativa y docente cuando trabajamos con todo el alumnado, y más cuando tiene alguna discapacidad como el caso que ha guiado todo este trabajo, las limitaciones en la movilidad. Esta argumentación conlleva una continuación de este trabajo desarrollando actividades como las que aquí se relacionan:

1. En primer lugar, sería necesario llevar a cabo una aplicación generalizada del cuestionario al profesorado de educación física de la etapa de primaria en toda la Comunidad Autónoma de Andalucía para contrastar y prever posibles deficiencias que puedan haberse detectado a lo largo de este primer estudio y definir de un modo más exhaustivo las necesidades y demandas formativas de este grupo docente.
2. En un segundo momento, apostamos por una revisión y modificación de los planes de estudio universitarios cuya finalidad es la formación de maestros y maestras con el objetivo de incorporar asignaturas o contenidos disciplinares que palien estas necesidades que surgen a los y las docentes en su vida diaria dentro del colegio y convertir la asignatura de Educación Física Adaptada en materia de carácter obligatorio, lo que podrá aportar multitud de recursos y herramientas que faciliten la labor docente dentro del aula.
3. En tercer lugar, y con el objeto de dotar de pragmatismo a la propuesta formativa aquí esbozada, sería interesante revisar los planes de formación de los centros de formación del profesorado para insertar, dentro de su programación anual, las

actividades formativas aquí diseñadas en sus diferentes modalidades y que se han dirigido a vencer las dificultades aquí manifestadas (falta de recursos e instalaciones, ausencia de una formación inicial y permanente específica, carencia de estrategias docentes, etc.) en el trabajo ordinario en el aula de Educación Física con alumnado con limitaciones en la movilidad.

4. Asimismo, y en virtud de la información aportada por el inspector participante en el estudio, se considera relevante llevar a cabo una reformulación las funciones específicas de la inspección educativa en el seguimiento que ejerce sobre las y los docentes que permita una constante retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje del que es parte responsable el profesorado. Son elementos prioritarios a repensar la adecuación de la formación permanente a sus necesidades y el impacto de la misma en su trabajo.
5. Por último, es de interés llevar a cabo una evaluación del material didáctico-pedagógico que aportan las editoriales para trabajar en el área de Educación Física y establecer los mecanismos de adaptación de los mismos a las demandas y necesidades que manifiesta el profesorado en el trabajo diario con alumnado con limitaciones en la movilidad, generando de este modo nuevos materiales y recursos para el aula.

*“Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades.”*

López Melero (1993, p. 40)



## Bloque V

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, A.; Julián, J.A. y García, L. (2013). Adaptación del currículum ordinario de Educación Física en Educación Primaria y propuesta metodológica para alumnado escolarizado en centros de Educación Especial. *Ágora para la EF y el deporte*, 15 (3), 228-242.
- Aguirre, D. (2014). *Centro de acondicionamiento físico para personas con discapacidades motoras*. Medellín: Universidad CES.
- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001b). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de educación inclusiva*, 5 (1), 39- 49.
- Alcaraz, G. y Alcaraz, N.R. (2015). Importancia de la alimentación para el desarrollo psicofísico del niño en la edad temprana. *Revista investigación y educación en enfermería*, 8 (1), 59- 69.
- Alegre de la Rosa, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Alexander, R.; Armstrong, M.; Flutter, J.; Hargreaves, L.; Harrison, D.; Hartley-Brewer, E.; Kershner, R.; MacBeath, J.; Mayall, B.; Northen, S.; Pugh, G.; Richards, C. y Utting, D. (2010). *Children, their World, their Education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. New York: Routledge.
- Alfonso, C. (coord.). (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Editorial Grao: Barcelona.
- Almagro, R. y Cotrina, M. (2011). TIC y Atención a la Diversidad en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria: Las bases de una propuestas desde un enfoque inclusivo. *Actas del Congreso Internacional "Educación Especial y Mundo Digital". XXVIII Jornadas Nacionales de Educación Especial y Universidad. "La educación especial en los nuevos títulos de grado"* (pp. 679-687). Almería: Universidad de Almería.
- Álvarez, J.A. y Paniagua, P. (2000). La atención educativa a la diversidad en el sistema educativo español. En M. Martín y L. Margalef (Coords.), *La educación para la diversidad: múltiples miradas* (pp. 83-121). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Álvarez, J.L. y González, H. (2008). La investigación en educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 215, 263-278.



- Aneca (2008). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (grado y master)*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Aneca. (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. vol. 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Aneca. (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. vol. 2*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Annicchiarico, R.J. y Barreiro, P. (2002). Bases didácticas para la integración de niños con minusvalías motoras en Educación Física a través de juegos. *Ciencia y Deporte*, 126, 1-6.
- Antón, A. (2013). *La desigualdad social*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aparicio, E. (2003). Barreras de acceso al currículo de los alumnos con discapacidad física. *Aula y docentes*, 8, 48-54.
- Aramendi, P.; Vega, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de educación*, 356, 185- 209.
- Archilla, M. T. y Pérez, D. (2009). Dificultades del profesorado de Educación Física con las actividades de expresión corporal en secundaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14, 176-190
- Arnáiz Sánchez, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F.J. Soto y J.A. López (Coords.). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales* (29-37). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnáiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnaiz, P.; De Haro, R. y Guirao, J.M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 103-122.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Arranz Ortega, I. (2014). *Coordenadas teóricas acerca de la Educación Inclusiva: propuestas prácticas para su desarrollo en contextos escolares*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14808/1/TFG-G%201500.pdf>
- Arró Robert, M., Bel Pallarés, M., Cuartero Cervera, M., Gutiérrez Valverde, M., y Peña Hernandez, P. (2004). El profesorado ante la escuela inclusiva. *Jornadas de Fomento de la Investigación* (1-12). Castellón: Universitat Jaume I.

- ASPACE (2012). *¿Qué es la parálisis cerebral?* Madrid: Confedereación ASPACE. Recuperado de <http://www.aspace.org/paralisis-cerebral/que-es>.
- Autism Speaks (2015). *¿Qué es el autismo?* Recuperado de <https://www.autismspeaks.org/que-es-el-autismo/preguntas-frecuentes>.
- Avvissar, G. (2000). Views of general education teachers about inclusions: an international perspective. *International Special Education Congress. Including the excluded*. Manchester: University of Manchester. Recuperado de [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_a/avvissar\\_2.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_a/avvissar_2.htm)
- Badia Corbella, M. (2007). Tendencias actuales de investigación ante el nuevo concepto de parálisis cerebral. *Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 38 (3), 25-38.
- Baena, A.; Granero, A.; Sánchez, J.A. y Martínez, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos*, 24, 46- 49.
- Barbero González, José I. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y maestras de la EF escolar en el Marco de la Convergencia Europea. En L. Martínez y N. Bores (Coords.), *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea* (21- 38). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Barrena Pacheco, P.I. (2010). Adaptaciones curriculares en Educación Física. *Revista de la Educación en Extremadura*, 4, 84-92.
- Basil, C, Almirall, C. y Soro-Camats, E. (1995). *Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje: sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. Madrid: MEC.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bayot, A., Rincón, B. del y Hernandez, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (1), 66-87.
- Beltrán Núñez, B. (2008). Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad motora. *VI Encuentro de Diversidad*. 5- 36 Centro del profesorado de Alcalá de Guadaíra. Junta de Andalucía.
- Bernal Ángulo, J.L. y Lorenzo Lacruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. Privatization of public education. A trend in Spain. An undercover way towards inequality. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16, 1-29.
- Bernal, J.L. y Vázquez, S. (2013). La nueva gestión pública: El des-embarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *RevistaTémpora*, 16, 35-58

- Biedma Aguilera, P. y Moya Maya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital : hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (2),153- 170.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Blanco, F.J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre educación*, 15, 7-29.
- Blández, J. (1996). *La Investigación-Acción, un reto para el profesorado. Guía didáctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde.
- Blasco Mira, J.E (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: Ampliando horizontes*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Blazquez Entonado, F.; Domínguez Garrido, M.C. (1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. XXI. *Revista de la Facultad de Educación*, 2, 155-182.
- Boletín Oficial del Estado (1970). *Ley 14/1970, de 6 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa* (Boletín Oficial del Estado número 187, de 6 de agosto de 1970).
- Boletín Oficial del Estado (1985). *Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo, de ordenación de educación especial* (Boletín Oficial del Estado número 65, de 16 de marzo de 1985).
- Boletín Oficial del Estado (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español (LOGSE), de 3 de octubre de 1990* (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990)
- Boletín Oficial del Estado (1999). *Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía* (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 45, de 17 de abril de 1999).
- Boletín Oficial del Estado (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación* (Boletín Oficial de Estado número 307, de 24 de diciembre de 2002).
- Boletín Oficial del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Boletín Oficial de Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Boletín Oficial del Estado (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (Boletín Oficial de Estado número 293, de 8 de diciembre de 2006).
- Boletín Oficial del Estado (2006). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (Boletín Oficial de Estado número 5, de 5 de enero de 2007).

- Boletín Oficial del Estado (2007). *Orden Eci/3854/2007, de 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro de educación infantil* (Boletín Oficial de Estado número 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Boletín Oficial del Estado (2007). *Orden Eci/3857/2007, de 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro de educación primaria* (Boletín Oficial de Estado número 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Boletín Oficial del Estado (2007). *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas* (Boletín Oficial de Estado número 266, de 6 de noviembre de 2007).
- Boletín Oficial del Estado (2012). *Resolución de 5 de junio de 2012, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 25 de mayo de 2012, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos* (Boletín Oficial de Estado número 166, de 12 de julio de 2012).
- Boletín Oficial del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (Boletín Oficial de Estado número 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Boletín Oficial del Estado (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (Boletín Oficial de Estado número 52, de 1 de marzo de 2014).
- Boletín Oficial del Estado (2015). *Orden Ecd/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* (Boletín Oficial de Estado número 25, de 29 de enero de 2015).
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bores Calle, N. (2005) *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: Inde.
- Brogna, P. (2014). Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 11*, 18-25.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buendía, L.; Cólás, P y Hernández, F. (1998). *Métodos en investigación en psicopedagogía*. Madrid.

- Mcgraw-Hill.
- Cabero, J. (2008). Tics para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 2 (2), 15-43.
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153.
- Campillo, M. y Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 13-36.
- Canalejo, R. y Sebastián, E. (2012). Análisis de los cambios en organización, metodológicos y curriculares del aula para atender a los alumnos con necesidades de apoyo educativo. Estudio de caso. *Revista ibero-americana de estudios em educação*, 17 (2), 1-13.
- Cardona, J. (2008). *Mo Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Cardoso, O; Mejías, N.M; Macías, J. y Amaro, F. (2004). Caracterización del maltrato en el anciano. *Archivo médico de Camagüey*, 8 (1), 1-7.
- Casimiro, A.J.; Espinoza, R.; Mateo, C. y Sande, J.A. (2013). El maestro de educación física educando emociones en un centro marginal. *E-motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, 1, 83-94.
- Castejón, F.J.; López, V.M.; Julián, J.A. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11 (42), 328-346.
- Castro, J. A. (2001). *Metodología de la investigación. Fundamentos*. Salamanca: Amarú.
- Caus, N.; Santos, E.; Blasco, J. y Vega, L. (2013). Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 37-45.
- CFIE Valladolid (2014). *Deporte adaptado e inclusión educativa*. Recuperado de <http://recursos.crfptic.es:9080/jspui/handle/recursos/730>
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.
- Chevrie-Muller, C.L. y Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant*. Paris: Elsevier-Masson.
- Chonana, M.G. y Gálvez, N. (2015). *Guías pedagógicas de adaptaciones curriculares para el área de lengua y literatura orientada a docentes que atienden niños con baja visión de nivel Básico Elemental de las escuelas del sector Urbano del cantón Samborondón*. Recuperado de: <http://www.dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9242/1/UPS-GT000812.pdf>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje

- escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2.* (pp. 331-356). Madrid: Alianza
- Condeferación ASpace (2012). Parálisis cerebral. Recuperado de <http://www.aspace.org/paralisis-cerebral/tipos-de-paralisis-cerebral>
- Contreras, O.R. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En O.R. Contreras (Coord.), *La formación Inicial y Permanente del profesor de Educación Física* (21-35). Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha
- Contreras, O.R. et al. (2007). Los programas de salud en educación Física. *Tándem*, 24, 25-36.
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Corpas, F.J.; Toro, S.; y Zarco, J.A. (1992). *Educación física en la enseñanza primaria*. Málaga: Aljibe..
- Cuesta, J.D. (1999). La triangulación y las escuelas de desarrollo profesional: Una alternativa para mejorar la calidad en la formación del profesorado para atender a la diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1), 737-742.
- Cumellas, M. (2000). Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 23. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd23/discap.htm>
- D'Angelo, E. y Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño. *Revista iberoamericana en educación*, 64, 55-71.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1) ,25-35.
- De La Cruz, D. y Lucena, M. (2010). *El juego cooperativo como medio de fomento de valores en las clases de educación física en primaria en las escuelas profesionales sagrada familia*. Recuperado de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/235.pdf>
- Del Rincón, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dikinson.
- Delgado, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada
- Delgado, M.A. (1996). *Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza a la EF en la Enseñanza Primaria Obligatoria. Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de la Educación Física Escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. y Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos, nuevas tendencias en la educación física, deporte y la recreación*, 5, 27-43.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco
- Díaz Lucea, J. (1996). Los recursos y materiales en Educación Física. *Educación Física y Deportes*, 43, 42-52.
- Díaz Velázquez, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1),115-135
- Díez, E.; Terrón, E. y Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (1), 27-40.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo: voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea: Madrid.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Madrid: UAM.
- Echeita, G; Muñoz, Y; Sandoval, M. y Simon, C. (2014). Reflexionano en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (2), 25-48.
- Echeita, G; Simón, C; Sandoval, M. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13 (3), 5-19.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Políbea*, 73, 1-20.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2014). *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Real patronato sobre discapacidad.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata: Madrid.
- Entwistle, D.R. (1990). Schooling and the adolescent. En SS. Feldman y G.R. Elliot (eds.), *At the threshold: the developing adolescent (197- 224)*. Cambridge: Harvard University Press.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Estudios sobre educación*, 24, 249-250.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24.
- Eslava Suanes, M.D.; De León Huertas, C. y González López, I. (2015). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista nacional e internacional en educación inclusiva*, 8 (2), 58- 76.
- Esteve, J.M. (2003). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Expósito, C.; Almagro, B.J.; Tornero Quiñones, I. y Saenz, P. (2012). Propuesta de intervención

- para mejorar la motivación del alumnado en las clases de educación física. *Revista digital: EF deportes*, 174. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd174/motivacion-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
- Ezquerria, A.; Juanas, A. y Martín, R. (2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (1), 330-345. .
- Fanny, P.A.; Melvis, P.N. (2013). *Estudio de la actividad física en personas con discapacidad y su relación con la calidad de vida del conadis de la ciudad de Ibarra en el año 2012-2013*. Ibarra (Ecuador): Universidad Técnica del Norte.
- Fermín, M. (2014). *Retos en la formación del docente de Educación Inicial: la atención a la diversidad*. Red iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/181>
- Fernández Sánchez, A.; Fuentes Blanco, J.M.; Fernández Sánchez, M. (2014). Análisis de la experiencia formativa de un grupo de docentes de Educación Física a través de un Seminario de Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 80 (28,2), 111-131.
- Fernández, E.M. (2015). *Intervención educativa para la inclusión de alumnado procedente de minorías étnicas: Descripción y análisis de buenas prácticas*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10650>
- Fernández, M.D.; Álvarez, Q. y Malvar, M.L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40 (3), 71-82.
- Fernández, M.T. (2005). *Intervención educativa en el alumnado con discapacidad física*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e investigación de Murcia. Recuperado de <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20Discap%20F%C3%ADsica.pdf>
- Fernández, S. (1991). *La educación física en el sistema educativo español: curriculum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, G.; Prat, M. y Soler, S. (2014). *El Profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional: un estudio de casos en educación primaria*. Recuperado de [http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl\\_10803\\_129186/gfa1de1.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129186/gfa1de1.pdf)
- Fraile, A. y Aparicio, J.L. (2015). La expresión corporal y el desarrollo de las competencias transversales en la formación del profesorado. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 47, 1001-1008.



- Fundación Adana (2009). *Definición y tipos de hiperactividad*. Recuperado de <http://www.fundacionadana.org/definicion>
- Fundación Cadah (2012). *Qué son las Adaptaciones curriculares Individualizadas (A.C.I)*. Recuperado de <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/que-son-las-adaptaciones-curriculares-individualizadas-aci.html>
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267.
- Galiano, L.; Sanz, P. y Tarraga, R. (2015). Análisis del conocimiento, uso y actitud de las TIC por parte de maestros de educación especial. *Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 4, 359-369.
- Galindo, L.J.s (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- García García, M. (2002). Atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. *EduPsykébe. Revista de psicología y psicopedagogía*, 1 (2), 225-248.
- García González, C. (2013). Propuesta de Métodos Didácticos y Evaluaciones. En clases de educación física sustentadas desde la Ciencia de la Motricidad Humana (cmh). *Motricidad y persona*, 13, 11-24.
- García Sánchez, J.M. (2010). Aspectos organizativos de la clase de educación física. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2 (11). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jmgs3.htm>
- García Vallinas, E. (2003). *Desarrollo profesional del profesorado. Memoria Docente*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- García, C.y Puigvert, L. (2003). *Sociología y currículo*. Madrid. Pearson.
- García, E.; Gil, J. y Rodríguez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla: Grupodelta.
- García, E.; Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial, cuadernos de estadística*. Madrid. La Muralla.
- García, J.M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Revista de orientación pedagógica*, 4 (49), 361-391.
- García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Coords.) (1998). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García, M.J.; Martínez, M. y Ortega, I. (2011). Accesibilidad y eliminación de barreras para los discapacitados físicos. *VIII Congreso Internacional "Universidades y Educación Especial": Educación Especial y Mundo digital* (pp. 81-89). Almería: Universidad de Almería.
- García, N.; González, N. y Contreras, P. (2014). La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11 (1), 49-60.
- Garel, J.P. (2007). *Educación Física y discapacidades motrices*. Barcelona: Inde.

- Germán, D. (2003). El alumno con discapacidad en la clase de Educación Física: ¿torpeza motora o diversidad de movimientos? *EF Deportes*, 57, Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd57/clasef.htm>
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"* (1-10). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Giró Miranda, J. (coord.) (2009). *Envejecimiento, tiempo libre y gestión del ocio*. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Gobierno de Aragón (2001). *III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en Aragón (2001-2004)*. Zaragoza: Comunidad Autónoma de Aragón.
- Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con NEE. Programa de actividad física para niños de 6 a 12 años*. Madrid: Gymnos.
- Gómez, C.; Jiménez, R.; Ramírez, J. y Rojas, A. (2009). *Antología de educación física. Programa nacional de carrera magistral*. México: Secretaría de Educación Pública.
- González, C. y Lleixà, T. (coords.) (2010). *Didáctica de la educación física*. Barcelona: Graó.
- González, I. y Macías, D. (2012). Inclusión social de personas con discapacidad física a través de ña natación de alto rendimiento. *Apunts*, 4, 26-35.
- González, I. y Reche, E. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 383-400.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tunning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99.
- Gonzalez, R.M y González, V. (2007). Diagnostico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 43/6 Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/Diagn%C3%B3stico%20de%20necesidades%20y%20estrategias%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20las%20universidad es.%20Gonz%C3%A1lez,R.M.%20Gonz%C3%A1lez,V..pdf>
- Guil Bozal, R. (2004). *Psicología social para psicopedagogos*. Kronos: Sevilla.
- Gutierrez, E. y Castillo, J.A. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis pedagógica*, 15, 15-42.
- Harman, H.H. (1980). *Análisis factorial moderno*. Madrid: Saltés
- Hermoso, M.S. (2012). *Caminando hacia una escuela inclusiva: Relato de una experiencia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Hernández, E. (2003). La formación del profesor tutor para la inclusión social del alumno con discapacidad en el aula: programa de iniciación. *I Congreso Internacional de Educación y Diversidad: Formación, Acción e Investigación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de las nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 25, 37-49.
- Hernández, J.L. (2001). Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio. *EF Deportes*, 42, 1-2.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrador, M.; Huertas, J.A. y Lara, C. (2009). LOE and LOGSE. A change of perspectiva in physical education. *The International Journal of Medicine and Science in Physical Education and Sport*, 5 (1), 13-24.
- Huertas, A. y Pantoja, A. (2013). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las tic sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/14224/12750>
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y en el cambio*. Barcelona: Graó
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 287-297.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Cifras de Población a 1 de julio de 2013 Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2013*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jenaro, C.; Flores, N.; Beltrán, M.; Tomsa, R. y Ruiz, M.I. (2014). Necesidades educativas e inclusión escolar: el peso de las actitudes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 605-612.
- Jiménez, F. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, G. (2012). *Teorías del desarrollo III*. México: Rede tercer milenio.
- Jiménez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y curriculum. La educación en una sociedad multicultural*. Morón: Sevilla.
- Junta de Andalucía (2002). *Orden de 19 de Septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización* (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 125, de 26 de octubre de 2002).
- Junta de Andalucía (2003). *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas* (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 118, de 23 de junio de 2003).

- Junta de Andalucía (2008a). *Manual de atención al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad*. Sevilla: Junta de Andalucía
- Junta de Andalucía (2008b). *Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía*. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 167, de 22 de agosto de 2008).
- Junta de Andalucía (2009). *Decreto 293/2009, de 7 de julio, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas para la accesibilidad en las infraestructuras, el urbanismo, la edificación y el transporte en Andalucía*. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 140, de 21 de julio de 2009).
- Junta de Andalucía (2013). *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 170, de 30 de agosto de 2013).
- Junta de Andalucía (2014). *Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 170, de 2 de septiembre de 2014).
- Junta de Andalucía (2014). *Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 170, de 2 de agosto de 2014).
- Junta de Andalucía (2015). *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (Boletín Oficial de Estado número 50, de 13 de marzo de 2015).
- Junta de Andalucía (2015). *Instrucciones 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/noticias/-/contenidos/detalle/instrucciones-de-22-de-junio-de-2015-de-la-direccion-general-de-participacion-y-equidad-por-las-2>
- Junta de Andalucía (2015). *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía* (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 60, de 27 de marzo de 2015).
- Junta de Andalucía, (2008). *Atención al alumnado con discapacidad en la educación física escolar: Análisis de criterios y estrategias de intervención en la práctica desde una perspectiva inclusiva*. Tenerife: CEP Santa Cruz de Tenerife.
- Kim, J. O. y Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kinsman S.L. y Johnston, M.V. (2007). *Congenital anomalies of the central nervous system*. En R.M. Kliegman et al. (Eds.), *Nelson Textbook of Pediatrics* (p. 592). Philadelphia: Saunders.

- Lago, M.J. (2000). Minorías étnicas en España. Entre la exclusión y la integración. *Tropelia*, 1, 11, 81-95.
- Lahire, B. (2000). *Condiciones sociales y fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Lavega, P.; Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53), 37-51.
- Learreta, B.; Sierra, M.A. y Ruano, K. (2009). Los contenidos de Expresión Corporal. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 61-106). Sevilla: Wanceulen.
- Llanes, J.I.; Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *Revista d'innovació y reserca en educació*, 8 (2), 1-17.
- López Melero, M. (1993). *De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura*. Barcelona: Paidós.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López, C. y Salgado, J.L. (2002). Análise crítica da proposta de modificación do Currículo de Educación Física da Consellería de la Educación da Xunta de Galicia. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 48, Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd48/cef.htm>.
- López, E. y Santos, J. (2013). La mujer en el mercado laboral español. *Economía española y protección social*, 5, 145-167.
- López, M. (2005). Educación, amor, ética...camino para construir un sueño: la escuela inclusiva. *Tavira*, 21, 11-27
- López, M.J. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El*
- López, V.M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 3 (1), 155-176.
- Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (2), 171-184.
- Lozano, J.J. (2007). *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación acción colaborativa*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048590>
- Luis, J. C. (2008b). *Diagnóstico y perfil formativo del docente de Educación Física escolar*. Madrid: ADAL
- Lumby, J. y Coleman, M. (2010). Leadership and diversity” (editorial). *School Leadership and Management*, 30 (1), 1-2.
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30 (1), 3-17.

- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Margalef, L. (2000). ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad. En M. Martíns, M. y L. Margalef (Coords.), *La educación para la diversidad: múltiples miradas* (pp. 16-41). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Marques, P. (2002). *Posibilidades de las tics en educación especial*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Márquez, R. (2014). Análisis de las adaptaciones curriculares aplicables al escolar con dificultades de aprendizaje. *Mucuties universitaria*, 1, 68- 78.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5 (17), 23-29.
- Martínez Medina, F. (2009). Programas de diversificación curricular: una medida de atención a la diversidad. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, 16, Recuperado de [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/FRANCISCA\\_MARTI\\_NEZ\\_2.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/FRANCISCA_MARTI_NEZ_2.pdf)
- Martínez Navarro, A. (1983). Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 2, 153-164.
- Martínez, R.; Cepero, M.; Collado, D.; Padial, R.; Pérez, y Palomares, J.(2014). Acquisition of values and attitudes across games and sports in physical education, in the Secondary Education. *Journal of Sport and Health Research*, 6 (3), 207-216.
- Mazón Cobo, V. (Coord.) (2001). *Programación de la Educación física en primaria*. Barcelona: Inde.
- MEC (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos universitarios de Grado y Máster*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Madrid: MECD.
- Medina, A. (1999). *Formación permanente del profesorado de ESO: Desafíos de una nueva etapa*. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, n. 2, 1999, pp. 183-221.
- Medina, A. (2001). Formación del profesorado: Modelos y prácticas formativas en el centro y aula. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 429-464). Barcelona: UNED.
- Méndez, A. y Fernández, J. (2013). Materiales alternativos en la formación del profesorado: análisis comparativo de creencias y actitudes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13 (51), 453- 470.
- Méndez, D.; Fernández, J.; Méndez, A. y Prieto, J.A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos Lomce de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, 28, 15-20.
- Mendoza Laiz, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 43-56.

- Moliner, L., y Moliner, O. (2007). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?. *Quaderns Digitals*, 1 (15), Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo\\_id=10385](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10385)
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la Inclusión educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 27-44.
- Moliner, O. (2014). Una mirada sobre los escenarios de resistencia creativa ante la segregación y la exclusión del alumnado. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 17 (1), 16-29.
- Monjas, R.; Ponze, A. y Gea, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, 28, 276-284.
- Montávez, M. (2011). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba
- Montávez, M. y Zea, M.J. (2009). Jugando con arte. Re-Creación Expresiva. En E. Montes (Coord.), *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 143-178). Barcelona: Graó
- Monterde, F. (1998). Los alumnos superdotados. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (312- 328). Barcelona: Praxis.
- Monzón González, J. y Gaintza Z. (2014). La inclusión escolar y social del alumnado con enfermedades minoritarias: una oportunidad de innovación y un beneficio para toda la comunidad. *Revista de educación inclusiva*, 17 (3), 1-13.
- Moreira, N. y Viera, A. (2010). Aproximación diagnóstica sobre el funcionamiento del Plan Ceibal en la educación especial. El caso de la discapacidad motriz. *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: Udelar. Recuperado de [http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa\\_16\\_Moreira%20y%20Viera.pdf](http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_16_Moreira%20y%20Viera.pdf)
- Moreno, J.A. y Vera, J.A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-10.
- Moriña Díez, A. (2008). *La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Moriña, A. y Perera, V.H. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del

- alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 599-614.
- Msssi (2005). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adultos/actiFisica/docs/ActividadFisicaSaludEspanol.pdf>
- Muntaner Guasp, J.J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, P.; M.D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz, J.C. (2009). Experiencia de integración en educación física: Parálisis cerebral. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 80-87. .
- Muñoz, J.C. y Antón M.A. (2006). Las discapacidades físicas. Integración en educación física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 98. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd98/discap.htm>.
- Muñoz, S. (2014). *La interpretación estatutaria del sistema constitucional de distribución de competencias*. Recuperado de: <http://www.memoriadigitalvasca.es/handle/10357/19592>
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *En Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Navarrete, R. (2010). La educación física y su metodología. Las formas de enseñar educación física. *Portal deportivo, La revista*, 16, Recuperado de <http://www.portaldeportivo.cl/articulos/EF.0051.pdf> .
- Navarro, J.C.L y Fávila, A. (2013). La desigualdad de la educación en México, 1990-2010: el caso de las entidades federativas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15 (2), Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/441/605> .
- Navarro, M.J. y Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*. 33 (2), 115-125.
- Navarro, R.; Fernández, R. y Herrera, I. (2015). Las tic en educación física desde la perspectiva del alumnado de educación primaria. *Sportis, Revista técnico-deportiva del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*, 1 (2), 141-155.
- Nelson, Q. (2011). *Diferencias individuales*. Alajuela (Costa Rica): Universidad Técnica Nacional Alejuela.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Ocete, C.; Pérez, J. y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para



- facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos*, 27, 140-145.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Discapacidades*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2001) *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/inserto-clasificaciondisca-01.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud. (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/oms-clasificacion-01.pdf>.
- Ortega, S. y Puigdellivol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades aprendizaje como modelo de educación inclusiva. *Aula de innovación educativa*, 13 (131), 47-50.
- Ortiz, M.M. y Torres, J. (2009). El currículo de Educación Física en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 97-130.
- Pantoja, A. y Montijano, J. (2014). Estudio sobre hábitos de actividad física saludable en niños de educación primaria de Jaén capital. *Apunts*, 107, 13-23.
- Parrillas, A. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Pascual, C. (1992). El curriculum en educación física en la formación inicial del profesorado: algunas reflexiones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, 87-96.
- Penagos, N.A. (2013). *Concepciones y Prácticas de los docentes de Educación Física frente a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en los colegios oficiales de la Localidad Barrios Unidos*. Bogota: Universidad de la Sabana.
- Peñazola, J.A. (2013). *Dificultades de aprendizaje*. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/dificultades-aprendizaje.pdf>
- Pere, J.; Devís, J. y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: Clasificación y uso en Educación Física. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197.
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (312- 347). Madrid: Morata.
- Pérez, C. (1993). Evolución histórica de la Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 33, 24-38.
- Pérez, J. (2014). *Actividad Físico adaptada. Concepto y aplicaciones*. Burgos: Universidad de Burgos. Recuperado de [http://www3.ubu.es/blogubuabierto/wp-content/uploads/2014/07/AFA\\_jpt\\_220714\\_Miranda-Ebro.pdf](http://www3.ubu.es/blogubuabierto/wp-content/uploads/2014/07/AFA_jpt_220714_Miranda-Ebro.pdf)

- Pérez, J.; Ocete, C.; Ortega, G. y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: el Campus Inclusivo de Baloncesto. *Ricyde: Revista internacional de Ciencias del deporte*, 8 (29), 258- 271.
- Pérez, J.; Reina, R. y Sanz, D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *CCD*, 21 (7), 213-224.
- Pérez, L.C. (2010). *Discapacidad, derecho y políticas de inclusión*. Madrid: Cinca.
- Pérez, R. (1986). *Pedagogía experimental: la medida en educación*. Madrid: UNED.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plataforma Ciudadana per a una Escola Inclusiva (2006). *Horitzó: Escola Inclusiva*. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/6563/8-4-1/plataforma-ciudadana-para-una-escuela-inclusiva.aspx>
- Proyecto Deseco (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003a). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Vic: Universidad de Vic.
- Rayo, A.H. y Pereyra, J. (2015). Actitudes ante prácticas inclusivas en educación. *Revista Científica de FAREM-Esteli. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 13, 70-74.
- Ríos, L.A. y Martínez, C. (2004). *El bádminton adaptado: Una propuesta para la integración de alumnos con discapacidad física*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Ríos, M. (2001). *Integración y participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales: un reto en la sesión de educación física*. Barcelona: Paidoribo.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2007). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Ríos, M. (2012). Inclusión del alumnado con discapacidad. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 12 (38), 7-18.
- Robaina, G.R.; Riesgo, S. y Robaina, M.S. (2007). Definición y clasificación de la parálisis cerebral, ¿un problema ya resuelto? *Revista de Neurología*, 45 (2), 110-117.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación. Extraordinario 2010*, 31-62.

- Rodríguez, A.J., Ortega, R. y Zych, I. (2014). Peer victimization and ethnic-cultural peer victimization: Self-esteem and school relations between different cultural groups of students in Andalusia, Spain. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 191-201
- Rodríguez, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Granada: Universidad de Granada.
- Rodríguez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3) 59-71
- Rodríguez, D. y Valdeorola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J.L. (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, P.L.; García, E.; Sánchez, C. y López, P.A. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y educación*, 25 (1), 65-76.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-20.
- Romero, S. (2007). Los contenidos del Grado. Mención en Educación Física. En P. Palou et al. (Coords.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas y retos* (pp. 207-222). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears
- Roviera, E. (2003). *Libro de la accesibilidad*. Barcelona. UPC.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Caracas: Fedupel.
- Sales, A.; Moliner, O.; Odet y Sanchiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), 1-7.
- Salvador, F. y Gallego, J.L. (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 129-143.
- Sánchez, 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.
- Sánchez, A. y Lázaro M.N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En A. Sánchez et al. (Coords.), *Educación Especial y Mundo Digital* (pp. 84-103). Almería: Universidad de Almería
- Sánchez, A. y Pulido, R. (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Sánchez, A. y Torres, J.A. (1998). De la educación especial a las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.), *Educación Especial I* (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.
- Sánchez, G. et al. (2007). *Proyecto en torno a la armonización y convergencia de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: Elaboración del plan de estudios del grado de docente de Educación Física: Mención en Expresión Corporal*. Memoria del proyecto inédita.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). *La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje*. Salamanca: Wolters Kluwer.
- Sanz, A. y Durán, D. (2007). Dificultades del profesorado en Educación Física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7 (27), 203-231.
- Sanz, J. (2004). *Aseoramiento y formación permanente del profesorado. Estudio de caso de un CEP*. Almería: Universidad de Almería.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38 (1), 3-14.
- Serna, C., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. *Bits: Boletín informativo de trabajo social*, 13, 12-23.
- Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Silva, S. (2004). *Atención a la diversidad en Educación Infantil. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo: IdeasPropias.
- Sola, T. y López, N. (2000). *Enfoques didácticos y Organizativos de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sosa, L. M. (2007). *Los "Cuerpos discapacitados": Construcciones en prácticas de Integración en Educación física. En Educación Física y Discapacidad: Prácticas corporales inclusivas*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Sosa, L. M. (2009). Educación física y discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 7-13.
- Sosa, L.M. (2012). *La inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales*. La plata: Universidad Nacional de la plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22526/Documento\\_completo\\_.pd?fsequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22526/Documento_completo_.pd?fsequence=1)
- Soto, J. y Pérez, J. (2014). Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista española de educación física y deportes*, 406, 94-102.
- Souto, B. (2013). *Inmigración y mediación intercultural*. Madrid: Dykinson.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

- Suárez, C. (2003). *Los alumnos con espina bífida en el contexto escolar: Un programa de intervención psicopedagógica en el área de educación física*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Tabernero, B. y Márquez, S. (2003). Estudio del aula de Educación Física: análisis de los recursos materiales propios del área. *Apunts, educación física y deportes*, 72, 49-54.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Tarraga, R. (2012). Estudio de caso: adaptaciones de acceso al currículum en un alumno de educación infantil con parálisis cerebral. *Didáctica, innovación y multimedia*, 22, 1-10.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.C. (2010). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. *Revista de Investigación de la Escuela de Educación*, 2, 89-106.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple-factor analysis*. Chicago: The University Chicago Press.
- Torns, T. y Recio, C. (2012). Las desigualdades de género en el mercado laboral: entre la continuidad y la transformación. *Revista de Economía Crítica*, 14, 178-202.
- Torres, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe
- Torres, J.A. y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 177-200.
- Torres, R. (2008). La formación y capacitación del profesor universitario para la integración e inclusión de los alumnos con discapacidad en educación superior. *III Congreso de Educación*. Posadas (Argentina): Universidad Nacional de Misiones.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: Unesco.
- Universidad Autónoma de Madrid (2012). *La respuesta educativa a la discapacidad motriz*. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/agonzale/DiscMotr.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/DiscMotr.pdf)
- Universidad de Córdoba (2010). *Solicitud para la verificación de títulos oficiales de grado*. Recuperado de <https://www.uco.es/organizacion/cees/documentos/nuevastitulaciones/documentacion1011/titulaciones/primaria.pdf>
- Valderrama, R.; Solís, C. Triguero, G.; Manjón, J. y Limón, D. (2015). El deporte para todos como una propuesta educativa para la inclusión y sustentabilidad social. *Revista de la facultad de ciencias de la educación*, 16, 199-222.
- Vallés, M.S. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- Vaquero, R.; Alacid, F.; Muyor, J.M. y López, P.A. (2013). Imagen corporal; revisión bibliográfica. *Nutrición Hospitalaria*, 28 (1), 27-35.
- Vázquez, B. (2001). Los valores corporales y la educación física: Hacia una reconceptualización de la Educación Física. En C. Velázquez; A. Fraile y V.M. López (Coords.), *Análisis de la*

- implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física*. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Velázquez, C.; Aranda, A. F., y Pastor, V. M. L. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 1 (20), 239-259.
- Villada, P. (2006). *La Expresión Corporal en la formación inicial del profesorado. Estudio y análisis de los diseños curriculares de las universidades españolas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Villegas, F. y Ruiz, J.A (2010). Orientaciones didácticas para el trabajo con alumnos con discapacidad, visual, auditiva y motora. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 148. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd148/alumnos-con-discapacidad-auditiva-visual-y-motora.htm>
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: P.P.U.
- Vonk, J.H. y Schras, G.A. (1987). From Beginning to Experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.
- Vygotsky, L.S. (1979). The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychol*, 18, 67-115
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Stationary Office.
- Weitzman, M. (2005). Terapias de rehabilitación en niños con o en riesgo de parálisis cerebral. *Revista Pediatría Electrónica*, 2 (1), 47-51.
- Zabalza, M.A. (2002). *Competencias docentes del profesorado universitario Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz, M.L. (1999). *Fundamentos legales de la actividad física en España*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Zagalaz, M.L. (2003). La educación física en España. Especial atención al periodo franquista. En L.P. Rodríguez (Coord.), *Compendio histórico de la actividad física y el deporte* (pp. 351-389). Barcelona: Masson.



# ANEXOS

---

- Anexo 1: Protocolo de validación del cuestionario dirigido al grupo de expertas y expertos
- Anexo 2: Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física – borrador 1
- Anexo 3: Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física – borrador 2
- Anexo 4: Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física – borrador 3
- Anexo 5: Entrevista dirigida al Maestro de Educación Física
- Anexo 6: Entrevista dirigida a la Asesora del Centro de Profesorado de Córdoba
- Anexo 7: Entrevista dirigida al Inspector de Educación
- Anexo 8: Transcripción de las entrevistas





**Anexo 1:**  
**Protocolo de validación del cuestionario dirigido al grupo de expertas  
y expertos**



## **El maestro de Educación Física ante el alumnado con discapacidad motora. Demandas y necesidades formativas**

### **PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN**

Nos ponemos en contacto con usted para solicitar su participación como experto o experta en la validación del cuestionario que a continuación se adjunta. Con dicho instrumento se pretende recoger las necesidades formativas que tiene el profesorado de educación física de educación primaria en su área con la finalidad de establecer un plan de formación continua que palie esas dificultades.

Le pedimos, en primer lugar, que valore cada uno de los ítems redactados, expresando en una puntuación numérica del 1 al 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y claridad, cuyo significado es el que te planteamos a continuación:

- **Pertinencia:** correspondencias entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado
- **Claridad:** grado en el que el ítems está redactas de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por las personas encuestad

Además, en los apartados de aportaciones y alternativas se pueden hacer comentarios relativos a:

- **Aportaciones:** observaciones relativas a la incorporación o supresión de elementos en alguna de las escalas.
- **Alternativas:** modos diferentes de formulación de los ítems planteados por su falta de claridad o pertinencia.

Dicho documento, solicitamos sea cumplimentado antes del **martes 8 de octubre de 2013**. Una vez cumplimentado, rogamos sea remitido por correo electrónico a: David Macías García ([davidma\\_17@hotmail.com](mailto:davidma_17@hotmail.com))

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

### Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
13. Conozco la clasificación de las diferentes discapacidades motoras.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
14. Tengo claro lo que significa que un alumno tenga algún tipo de discapacidad motora.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
15. Resulta complicado mantener unas buenas pautas de clase en el área de educación física con alumnado con algún tipo de discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
16. El alumnado con discapacidad motora no pude hacer frente en igualdad de condiciones a la clase de educación física como el alumnado que no tiene discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
17. La atención al alumnado con discapacidad es tarea del especialista.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
18. El alumnado con discapacidad motora se siente diferente al alumnado sin discapacidad en las clases de educación física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
19. Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora a nivel de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
20. La presencia de alunado con discapacidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

### Planificación didáctica y diseño curricular

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
21. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
22. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con algún tipo de discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
23. Las instalaciones deportivas del centro ayudan a atender las necesidades del alumnado con algún tipo de discapacidad motora dentro del área de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
24. Dentro de los materiales que dispone el centro hay material específico para trabajar con alumnado con discapacidad motora dentro del área de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
25. Conozco los pasos a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con discapacidad motora en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
26. Recibo ayuda de los especialistas para realizar la adaptación curricular en mi área.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
27. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
28. Me considero competente para trabajar con alumnado con discapacidad motora dentro del área de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
29. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con discapacidad motora se implique en la práctica de Actividad Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
30. Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en clase entre alumnos con y sin discapacidad sin que surja ningún tipo de conflicto entre los mismos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
31. Me siento competente para coordinarme de una forma eficiente con otros especialistas de educación especial dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
32. Me siento competente para tener una relación fluida y cercana con los padres y madres de los alumnos con discapacidad y mejorar de esta manera la práctica de física en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
33. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
34. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
35. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con la claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
36. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
37. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en diferentes tipos de discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
38. Me gusta trabajar con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		



### Necesidades formativas

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
39. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
40. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
41. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
42. La universidad ofrece opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
43. Dispongo de la suficiente formación para dar respuesta al alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
44. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta al alumnado en el aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
45. Existe una buena coordinación con el profesorado especialista de educación especial dentro del centro y recibo ayuda de los mismos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
46. La formación sobre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es algo que debe ser de obligado cumplimiento para el profesorado de un centro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
47. Tengo problemas para que el alumnado con discapacidad motora siga el ritmo normal de la clase aun habiendo realizado las pertinentes adaptaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
48. Dispongo de monitores de apoyo educativo que me acompañan en el devenir del trabajo con el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
49. Dispongo de apoyo del equipo de orientación educativa para afrontar mejor las clases de Educación Física con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
50. Al comenzar el curso académico dispongo de toda la información necesaria (informes, expedientes, etc.) sobre el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
51. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnos con discapacidad en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
52. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
53. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

### Demandas formativas

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
54. Preciso formación específica en el diseño curricular de una ACIS.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
55. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
56. .Asistiría a cursos de formación especializados en los diferentes tipos de discapacidad física.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
57. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal con el alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
58. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
59. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
60. Asistiría a cursos en los que se trabajen actividades físicas adaptadas para una mejora de la calidad de vida del alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
61. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
62. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
63. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
64. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
65. Es necesaria una formación especializada en investigación educativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
66. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
67. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
68. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la expresión corporal para el trabajo con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
69. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

### Observaciones y sugerencias

**Anexo 2:**  
**Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física**  
**– borrador 1**



# El maestro de Educación Física ante el alumnado con discapacidad motora. Demandas y necesidades formativas

Estimado/estimada maestro/maestra,

con la idea de establecer la atención que prestas al alumnado con discapacidad física en el aula y las demandas que tienes al respecto, te solicitamos que participes del cuestionario que te presentamos. Es el objetivo de este trabajo diseñar un plan formativo que atienda a las necesidades aquí detectadas.

Las respuestas que nos aportes son anónimas y garantizamos, en todo momento, su confidencialidad.

AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA  
CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

## Instrucciones

- Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- No existe la posibilidad de marcar dos opciones en la misma pregunta.
- En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

Para cualquier duda o aclaración ponte en  
contacto con:

*David Macías García*

[davidma\\_17@hotmail.com](mailto:davidma_17@hotmail.com) 696493119



## 1. Características del profesorado

---

Para comenzar, es necesario conocer una serie de datos académico-laborales, información sobre tu experiencia docente y nivel de formación, así como otra información personal. Marca con una cruz la opción deseada y aporta la información que consideres oportuna.

1. Sexo:  Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_ años
3. Título universitario más alto que posees: \_\_\_\_\_
4. Participas en actividades de formación permanente: SI  NO
5. Señala los motivos por los que participas en actividades de formación continua:
  - Mejorar mis conocimientos
  - Adquirir habilidades y destrezas propias de mi campo de trabajo
  - Interés personal
  - Otros, indícalos: \_\_\_\_\_
6. Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_ años.
7. Años de experiencia docente en Educación Física: \_\_\_\_\_ años.
8. Niveles educativos donde impartes docencia actualmente:
  - Primer ciclo
  - Segundo Ciclo
  - Tercer ciclo
9. Impartes otras asignaturas distintas a la educación física: SI  NO
10. En caso afirmativo, indica cuales: \_\_\_\_\_
11. Tienes o has tenido en tu aula algún alumno con discapacidad motriz: SI  NO
12. En caso afirmativo, indica el tipo de discapacidad del alumnado: \_\_\_\_\_

## 2. Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física

En este apartado, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con los conocimientos que posees para trabajar con alumnado con discapacidad. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo.

13. Conozco la clasificación de las diferentes discapacidades motoras.	1	2	3	4	5
14. Tengo claro lo que significa que un alumno tenga algún tipo de discapacidad motora.	1	2	3	4	5
15. Resulta complicado mantener unas buenas pautas de clase en el área de educación física con alumnado con algún tipo de discapacidad.	1	2	3	4	5
16. El alumnado con discapacidad motora no puede hacer frente en igualdad de condiciones a la clase de educación física como el alumnado que no tiene discapacidad.	1	2	3	4	5
17. La atención al alumnado con discapacidad es tarea del especialista.	1	2	3	4	5
18. El alumnado con discapacidad motora se siente diferente al alumnado sin discapacidad en las clases de educación física.	1	2	3	4	5
19. Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora a nivel de aula.	1	2	3	4	5
20. La presencia de alumnado con discapacidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin discapacidad.	1	2	3	4	5

## 3. Planificación didáctica y diseño curricular

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con las diferentes áreas del currículo, su nivel de conocimiento sobre ellas y sobre todos los aspectos que conciernen al centro y que pueden ser de gran ayuda a la hora de realizar tu labor como maestro o maestra de educación física. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

21. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
22. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con algún tipo de discapacidad.	1	2	3	4	5
23. Las instalaciones deportivas del centro ayudan a atender las necesidades del alumnado con algún tipo de discapacidad motora dentro del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
24. Dentro de los materiales que dispone el centro hay material específico para trabajar con alumnado con discapacidad motora dentro del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
25. Conozco los pasos a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con discapacidad motora en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5

26. Recibo ayuda de los especialistas para realizar la adaptación curricular en mi área.	1	2	3	4	5
27. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	1	2	3	4	5
28. Me considero competente para trabajar con alumnado con discapacidad motora dentro del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
29. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con discapacidad motora se implique en la práctica de Actividad Física.	1	2	3	4	5
30. Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en clase entre alumnos con y sin discapacidad sin que surja ningún tipo de conflicto entre los mismos.	1	2	3	4	5
31. Me siento competente para coordinarme de una forma eficiente con otros especialistas de educación especial dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
32. Me siento competente para tener una relación fluida y cercana con los padres y madres de los alumnos con discapacidad y mejorar de esta manera la práctica de física en el área de Educación Física.					
33. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
34. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
35. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con la claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin discapacidad.	1	2	3	4	5
36. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
37. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en diferentes tipos de discapacidad.	1	2	3	4	5
38. Me gusta trabajar con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5

#### 4. Necesidades formativas

En los próximos ítems, se presentan una serie de afirmaciones que pretenden detectar cuáles son las necesidades formativas más relevantes del maestro o maestra de Educación Física. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

39. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad.	1	2	3	4	5
40. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	1	2	3	4	5
41. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	1	2	3	4	5
42. La universidad ofrece opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.).	1	2	3	4	5
43. Dispongo de la suficiente formación para dar respuesta al alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5

44. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta al alumnado en el aula.	1	2	3	4	5
45. Existe una buena coordinación con el profesorado especialista de educación especial dentro del centro y recibo ayuda de los mismos.	1	2	3	4	5
46. La formación sobre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es algo que debe ser de obligado cumplimiento para el profesorado de un centro.	1	2	3	4	5
47. Tengo problemas para que el alumnado con discapacidad motora siga el ritmo normal de la clase aun habiendo realizado las pertinentes adaptaciones.	1	2	3	4	5
48. Dispongo de monitores de apoyo educativo que me acompañan en el devenir del trabajo con el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
49. Dispongo de apoyo del equipo de orientación educativa para afrontar mejor las clases de Educación Física con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
50. Al comenzar el curso académico dispongo de toda la información necesaria (informes, expedientes, etc.) sobre el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
51. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnos con discapacidad en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5
52. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	1	2	3	4	5
53. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.	1	2	3	4	5

## 5. Demandas formativas

Antes de concluir con el cuestionario, es relevante recabar información sobre las demandas formativas que efectúan los maestros y maestras de Educación Física para trabajar con alumnado con discapacidad motora. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

54. Preciso formación específica en el diseño curricular de una ACIS.	1	2	3	4	5
55. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física.	1	2	3	4	5
56. Asistiría a cursos de formación especializados en los diferentes tipos de discapacidad física.	1	2	3	4	5
57. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal con el alumnado.	1	2	3	4	5
58. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
59. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
60. Asistiría a cursos en los que se trabajen actividades físicas adaptadas para una mejora de la calidad de vida del alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
61. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	1	2	3	4	5

62. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	1	2	3	4	5
63. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	1	2	3	4	5
64. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	1	2	3	4	5
65. Es necesaria una formación especializada en investigación educativa.	1	2	3	4	5
66. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	1	2	3	4	5
67. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	1	2	3	4	5
68. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la expresión corporal para el trabajo con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
69. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos.	1	2	3	4	5

## 6. Observaciones

Para concluir, en este apartado puedes sugerir todo tipo de información que no se haya recogido en el cuestionario y que usted crea que puede servir de ayuda a la investigación (demandas formativas, otras necesidades formativas que te surjan en el área de educación física con alumnado con discapacidad, etc.).

DE NUEVO ME DIRIJO A USTED PARA AGRADECERLE SU  
COLABORACIÓN

**Anexo 3**  
**Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física**  
**– borrador 2**



# El maestro de Educación Física ante el alumnado con discapacidad motora. Demandas y necesidades formativas

Estimado/estimada maestro/maestra,

con la idea de establecer la atención que prestas al alumnado con discapacidad física en el aula y las demandas que tienes al respecto, te solicitamos que participes del cuestionario que te presentamos. Es el objetivo de este trabajo diseñar un plan formativo que atienda a las necesidades aquí detectadas.

Las respuestas que nos aportes son anónimas y garantizamos, en todo momento, su confidencialidad.

AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA  
CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

## Instrucciones

- Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- No existe la posibilidad de marcar dos opciones en la misma pregunta.
- En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

Para cualquier duda o aclaración ponte en  
contacto con:

*David Macías García*

[davidma\\_17@hotmail.com](mailto:davidma_17@hotmail.com) 696493119



## 1. Características del profesorado

---

Para comenzar, es necesario conocer una serie de datos académico-laborales, información sobre tu experiencia docente y nivel de formación, así como otra información personal. Marca con una cruz la opción deseada y aporta la información que consideres oportuna.

1. Sexo:  Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_ años
3. Título universitario más alto que posees: \_\_\_\_\_
4. Participas en actividades de formación permanente: SI  NO
5. Señala los motivos por los que participas en actividades de formación continua:
  - Mejorar mis conocimientos
  - Adquirir habilidades y destrezas propias de mi campo de trabajo
  - Interés personal
  - Otros, indícalos: \_\_\_\_\_
6. Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_ años.
7. Años de experiencia docente en Educación Física: \_\_\_\_\_ años.
8. Niveles educativos donde impartes docencia actualmente:
  - Primer ciclo
  - Segundo Ciclo
  - Tercer ciclo
9. Impartes otras asignaturas distintas a la educación física: SI  NO
10. En caso afirmativo, indica cuales: \_\_\_\_\_
11. Tienes o has tenido en tu aula algún alumno con discapacidad motriz: SI  NO
12. En caso afirmativo, indica el tipo de discapacidad del alumnado: \_\_\_\_\_

## 2. Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física

En este apartado, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con los conocimientos que posees para trabajar con alumnado con discapacidad. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo.

13. Conozco la clasificación de las diferentes discapacidades motoras	1	2	3	4	5
14. Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
15. Tengo claro lo que significa que un alumno tenga limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
16. Considero complicado mantener unas buenas pautas de clase el área de educación física con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
17. El alumnado con limitaciones en la movilidad no puede llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el alumnado que no tiene limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
18. La atención al alumnado con discapacidad es tarea del especialista de educación especial.	1	2	3	4	5
19. En las clases de educación física el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al alumnado sin limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
20. Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo.	1	2	3	4	5
21. La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin discapacidad.	1	2	3	4	5

## 3. Planificación didáctica y diseño curricular

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con las diferentes áreas del currículo, su nivel de conocimiento sobre ellas y sobre todos los aspectos que conciernen al centro y que pueden ser de gran ayuda a la hora de realizar tu labor como maestro o maestra de educación física. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

22. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
23. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con movilidad reducida.	1	2	3	4	5
24. Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
25. El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
26. Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5

27. Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área.	1	2	3	4	5
28. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	1	2	3	4	5
29. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con discapacidad motora se implique en la práctica de Actividad Física.	1	2	3	4	5
30. Soy capaz de mantener un ambiente de colaboración en clase entre alumnos con y sin discapacidad sin que surja ningún tipo de conflicto entre los mismos.	1	2	3	4	5
31. Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
32. Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
33. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
34. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
35. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
36. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
37. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
38. Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5

#### 4. Necesidades formativas

En los próximos ítems, se presentan una serie de afirmaciones que pretenden detectar cuáles son las necesidades formativas más relevantes del maestro o maestra de Educación Física. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

39. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad.	1	2	3	4	5
40. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	1	2	3	4	5
41. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	1	2	3	4	5
42. La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.).	1	2	3	4	5
43. Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5
44. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula.	1	2	3	4	5
45. La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro.	1	2	3	4	5

46. Tengo problemas para que el alumnado con discapacidad motora siga el ritmo normal de la clase aun habiendo realizado las pertinentes adaptaciones.	1	2	3	4	5
47. Al comenzar el curso académico dispongo de toda la información necesaria (informes, expedientes, etc.) sobre el alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
48. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5
49. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	1	2	3	4	5
50. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.	1	2	3	4	5

## 5. Demandas formativas

Antes de concluir con el cuestionario, es relevante recabar información sobre las demandas formativas que efectúan los maestros y maestras de Educación Física para trabajar con alumnado con discapacidad motora. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

51. Preciso formación específica en el diseño curricular de una ACIS.	1	2	3	4	5
52. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física.	1	2	3	4	5
53. Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
54. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación.	1	2	3	4	5
55. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
56. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
57. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	1	2	3	4	5
58. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	1	2	3	4	5
59. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	1	2	3	4	5
60. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	1	2	3	4	5
61. Es necesaria una formación básica en investigación educativa.	1	2	3	4	5
62. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	1	2	3	4	5
63. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	1	2	3	4	5
64. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5

65. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	1	2	3	4	5
66. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	1	2	3	4	5
67. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad	1	2	3	4	5
68. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5

## 6. Observaciones

---

Para concluir, en este apartado puedes sugerir todo tipo de información que no se haya recogido en el cuestionario y que usted crea que puede servir de ayuda a la investigación (demandas formativas, otras necesidades formativas que te surjan en el área de educación física con alumnado con discapacidad, etc.).

DE NUEVO ME DIRIJO A USTED PARA AGRADECERLE SU  
COLABORACIÓN

**Anexo 4**  
**Cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Física**  
**– borrador 3**



# El maestro de Educación Física ante el alumnado con discapacidad motora. Demandas y necesidades formativas

Estimado/estimada maestro/maestra,

con la idea de establecer la atención que prestas al alumnado con discapacidad física en el aula y las demandas que tienes al respecto, te solicitamos que participes del cuestionario que te presentamos. Es el objetivo de este trabajo diseñar un plan formativo que atienda a las necesidades aquí detectadas.

Las respuestas que nos aportes son anónimas y garantizamos, en todo momento, su confidencialidad.

AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO A LA  
CUMPLIMENTACIÓN DE ESTE CUESTIONARIO

## Instrucciones

- Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus opiniones.
- No existe la posibilidad de marcar dos opciones en la misma pregunta.
- En la mayor parte de las cuestiones planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado.

Para cualquier duda o aclaración ponte en  
contacto con:  
*David Macías García*  
[davidma\\_17@hotmail.com](mailto:davidma_17@hotmail.com) 696493119



## 1. Características del profesorado

---

Para comenzar, es necesario conocer una serie de datos académico-laborales, información sobre tu experiencia docente y nivel de formación, así como otra información personal. Marca con una cruz la opción deseada y aporta la información que consideres oportuna.

1. Sexo:  Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_ años
3. Título universitario más alto que posees: \_\_\_\_\_
4. Participas en actividades de formación permanente: SI  NO
5. Señala los motivos por los que participas en actividades de formación continua:
  - Mejorar mis conocimientos
  - Adquirir habilidades y destrezas propias de mi campo de trabajo
  - Interés personal
  - Otros, indícalos: \_\_\_\_\_
6. Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_ años.
7. Años de experiencia docente en Educación Física: \_\_\_\_\_ años.
8. Niveles educativos donde impartes docencia actualmente:
  - Primer ciclo
  - Segundo Ciclo
  - Tercer ciclo
9. Impartes otras asignaturas distintas a la educación física: SI  NO
10. En caso afirmativo, indica cuales: \_\_\_\_\_
11. Tienes o has tenido en tu aula algún alumno con discapacidad motriz: SI  NO
12. En caso afirmativo, indica el tipo de discapacidad del alumnado: \_\_\_\_\_

## 2. Concepción de la discapacidad en Educación Primaria y Educación Física

En este apartado, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con los conocimientos que posees para trabajar con alumnado con discapacidad. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo.

13. Conozco cómo están clasificadas las diferentes discapacidades.	1	2	3	4	5
14. Conozco las características más relevantes del alumnado con limitaciones en la movilidad	1	2	3	4	5
15. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad distorsiona el desarrollo normal de las mismas.	1	2	3	4	5
16. El alumnado con limitaciones en la movilidad no puede llevar a cabo en igualdad de condiciones la clase de educación física como el resto del alumnado.	1	2	3	4	5
17. El alumnado con limitaciones en la movilidad debería estar incluido en un aula específica.	1	2	3	4	5
18. En las clases de educación física, el alumnado con limitaciones en la movilidad se siente diferente al resto del alumnado.	1	2	3	4	5
19. Considero que la diversidad del alumnado es enriquecedora para todo el grupo.	1	2	3	4	5
20. La presencia de alumnado con limitaciones en la movilidad en el aula dificulta el rendimiento del alumnado sin estas limitaciones.	1	2	3	4	5

## 3. Planificación didáctica y diseño curricular

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con las diferentes áreas del currículo, su nivel de conocimiento sobre ellas y sobre todos los aspectos que conciernen al centro y que pueden ser de gran ayuda a la hora de realizar tu labor como maestro o maestra de educación física. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

21. Conozco cuáles son los objetivos generales del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
22. Conozco las funciones descritas en el currículo para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
23. Las instalaciones del centro están adaptadas para atender a alumnos y alumnas con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
24. El centro dispone de material específico para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad dentro del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
25. Conozco el protocolo a seguir para adaptar la programación didáctica del alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5
26. Recibo apoyos de los especialistas (pedagogía terapéutica) para realizar la adaptación curricular en mi área.	1	2	3	4	5
27. Las clases están diseñadas con el objetivo de permitir distintos niveles de realización dentro de una misma sesión de trabajo.	1	2	3	4	5

28. Dispongo de las habilidades correspondientes para incentivar que el alumnado con limitaciones en la movilidad se implique en la práctica de Actividad Física.	1	2	3	4	5
29. Me coordino con otros especialistas de pedagogía terapéutica dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	5
30. Tengo una relación fluida y cercana con los padres y madres del alumnado que posibilita una mejora de las actividades del área de Educación Física.	1	2	3	4	5
31. Hago sugerencias al equipo directivo del centro que pueden ser útiles para lograr una adecuada atención al alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
32. Me siento capaz de diseñar herramientas de evaluación que cumplan con la función formativa de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
33. Dispongo de las habilidades necesarias para presentar la tarea con la claridad suficiente para que pueda ser entendida y realizada correctamente por el alumnado con y sin limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
34. Recibo apoyo de la administración educativa para trabajar con el alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
35. Trabajo de forma coordinada con asociaciones de referencia especializadas en personas con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
36. Me gusta trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5

#### 4. Necesidades formativas

En los próximos ítems, se presentan una serie de afirmaciones que pretenden detectar cuáles son las necesidades formativas más relevantes del maestro o maestra de Educación Física. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

37. Los centros educativos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos sobre la discapacidad.	1	2	3	4	5
38. Los centros de profesorado ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	1	2	3	4	5
39. Los sindicatos ofrecen la formación necesaria para que el profesorado amplíe su abanico de conocimientos.	1	2	3	4	5
40. La universidad oferta opciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad (Grados, Másteres, cursos de formación, etc.).	1	2	3	4	5
41. Estoy formado para dar respuesta al alumnado con limitaciones en la movilidad en las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5
42. Como profesor procuro actualizarme en temas relacionados con la discapacidad para dar la mejor respuesta a todo el alumnado en el aula.	1	2	3	4	5

43. La formación sobre alumnado con discapacidad es algo que debe ser de obligado cumplimiento para todo el profesorado de un centro.	1	2	3	4	5
44. Al comenzar el curso escolar me remito a leer el expediente de todo el alumnado para hacer la programación en base a las características del grupo clase.	1	2	3	4	5
45. Es necesaria una formación especializada en el trabajo de alumnado con limitaciones en la movilidad en el área de Educación Física.	1	2	3	4	5
46. Es necesaria una formación específica sobre discapacidad en todas las áreas del currículo.	1	2	3	4	5
47. Asisto regularmente a actividades de formación relacionadas con la educación física y la discapacidad.	1	2	3	4	5

## 5. Demandas formativas

Antes de concluir con el cuestionario, es relevante recabar información sobre las demandas formativas que efectúan los maestros y maestras de Educación Física para trabajar con alumnado con discapacidad motora. Marca con una cruz la opción que consideres más adecuada, recordando los valores siguientes - 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: término medio; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

48. Tengo formación específica en el diseño de una adaptación curricular.	1	2	3	4	5
49. Preciso formación específica en la creación y utilización de materiales y recursos para el área de Educación Física.	1	2	3	4	5
50. Asistiría a cursos de formación especializados en personas con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
51. Preciso formación específica en técnicas de comunicación verbal y no verbal y en sistemas alternativos de comunicación.	1	2	3	4	5
52. Asistiría a actividades formativas relacionadas con los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
53. Considero necesaria una formación centrada en los usos educativos y didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación para trabajar con alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
54. Es necesaria una formación específica en las responsabilidades civiles y penales del maestro y maestra.	1	2	3	4	5
55. Necesito formarme en contenidos relacionados con los primeros auxilios en la escuela.	1	2	3	4	5
56. Es precisa una formación adecuada en habilidades sociales para el ejercicio de la docencia.	1	2	3	4	5
57. Preciso de una formación especializada en psicomotricidad.	1	2	3	4	5
58. Es necesaria una formación básica en investigación educativa.	1	2	3	4	5
59. Se precisa una formación especializada en el diseño de proyectos de innovación educativa.	1	2	3	4	5
60. Asistiría a cursos de formación relacionados con sistemas de mediación para la convivencia en el aula.	1	2	3	4	5
61. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las actividades físicas artístico-expresivas para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
62. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de las habilidades motrices para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5

63. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de imagen y percepción corporal para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5
64. Es necesaria la presencia de cursos en los que se explore la utilidad de la actividad física y la salud para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.					
65. Asistiría a cursos de formación relacionados con los juegos populares y alternativos para el trabajo con alumnado con limitaciones en la movilidad.	1	2	3	4	5

## 6. Observaciones

---

Para concluir, en este apartado puedes sugerir todo tipo de información que no se haya recogido en el cuestionario y que usted crea que puede servir de ayuda a la investigación (demandas formativas, otras necesidades formativas que te surjan en el área de educación física con alumnado con discapacidad, etc.).

DE NUEVO ME DIRIJO A USTED PARA AGRADECERLE SU  
COLABORACIÓN

## **Anexo 5:**

### **Entrevista dirigida al Maestro de Educación Física**

1. ¿Sería conveniente un modelo de formación permanente obligatoria en las escuelas públicas de educación primaria?
2. ¿Se precisa formación para la evaluación del alumnado? ¿Y para la programación anual de aula?
3. ¿El profesorado tiene los suficientes recursos, conocimientos y herramientas para abordar sus clases con alumnado con discapacidad? ¿Crees necesario formación específica en este tema?
4. ¿Crees que la formación este enfocada de una forma eficaz y eficiente para los profesionales de la educación?
5. ¿Se ofertan cursos sobre el manejo de herramientas didáctico-pedagógicas para desarrollar los 4 bloques de contenidos del currículo de educación física?
6. ¿Crees que dispones de las habilidades y herramientas necesarias para el trabajo con personas con limitaciones en la movilidad dentro de la clase de educación física? ¿Por qué?
7. ¿Se disponen de los recursos materiales y humanos necesarios para el trabajo con personas con limitaciones en la movilidad en las clases de educación física?
8. ¿Qué problemas te encuentras como docente de esta especialidad al enfrentarte a alumnado con limitaciones en la movilidad o con alguna discapacidad en general? ¿Qué aportaciones o soluciones incorporarías o modificarías para solventarlas?
9. ¿Qué formación demandarías en referencia al trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad?



**Anexo 6:**  
**Entrevista dirigida a la Asesora del Centro de Profesorado de**  
**Córdoba**

1. ¿Sería conveniente un modelo de formación permanente obligatoria en las escuelas públicas de educación primaria?
2. ¿Se precisa formación para la evaluación del alumnado? ¿Y para la programación anual de aula?
3. ¿El profesorado tiene los suficientes recursos, conocimientos y herramientas para abordar sus clases con alumnado con discapacidad? ¿Crees necesario formación específica en este tema?
4. ¿Crees que la formación este enfocada de una forma eficaz y eficiente para los profesionales de la educación?
5. ¿El profesorado de educación física se involucra en las actividades de formación que se realizan desde el CEP?
6. ¿Qué hace que un curso de formación funciones bien?
7. ¿En que se basan los centros de formación del profesorado para elaborar la oferta formativa?
8. ¿Crees que la información sobre la formación de los centros de formación del profesorado llega a todos los docentes?
9. ¿Oferta el CEP formación suficiente al profesorado para su trabajo en el aula con el alumnado con limitaciones en la movilidad? ¿Y en particular para el profesorado de Educación Física?





## **Anexo 7:**

### **Entrevista dirigida al Inspector de Educación**

1. ¿Sería conveniente un modelo de formación permanente obligatoria en las escuelas públicas de educación primaria?
2. ¿Se precisa formación para la evaluación del alumnado? ¿Y para la programación anual de aula?
3. ¿El profesorado tiene los suficientes recursos, conocimientos y herramientas para abordar sus clases con alumnado con discapacidad? ¿Crees necesario formación específica en este tema?
4. ¿Crees que la formación este enfocada de una forma eficaz y eficiente para los profesionales de la educación?
5. ¿Desde el cuerpo de inspectores de la junta de Andalucía se proponen propone e incentiva al profesorado para la participación en proyectos de innovación y participación? Si no es así, ¿Crees que sería conveniente fomentarlo desde la inspección?
6. ¿Crees conveniente hacer un seguimiento desde la inspección sobre la formación del profesorado?
7. ¿Crees que el profesorado está preparado para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad?
8. ¿Crees que existe formación específica para que el profesorado actúe en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad?
9. ¿Qué seguimiento se realiza desde la inspección referente al trabajo docente con alumnado con limitaciones en la movilidad?



## Anexo 8:

### Transcripción de las entrevistas

#### MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA

1. ¿Sería conveniente un modelo de formación permanente obligatoria en las escuelas públicas de educación primaria?

Por supuesto que sí, pero con condiciones. En primer lugar tengo que decir que es obligación de todo el profesorado seguir formándose durante toda su vida laboral ya que son numerosos los cambios a nivel legislativo y pedagógico.

¿Cuáles son las condiciones? Facilitar al profesor/a esa formación. Si realmente la administración educativa quiere tener buenos profesionales debería poner al alcance todos los recursos necesarios.

Debe motivar al maestro/a en su labor no cargando más su horario, ya que se va mucho tiempo en programar, corregir, etc. Para ello la administración debería formar en horario lectivo y de obligada permanencia en el centro.

2. ¿Se precisa formación para la evaluación del alumnado? ¿Y para la programación anual de aula?

Éste es un tema muy importante, tanto que aún el gobierno central no ha aprobado la normativa sobre "Evaluación". Siendo ésta una de las tareas más singulares de nuestra labor educativa. Los maestros/as debemos formarnos en estos dos aspectos.

Precisamente, no han sido muchos centros los que se han inscrito al curso organizado por el CEP, sobre las nuevas programaciones LOMCE. Nosotros sí, es necesario e indispensable para poder realizar nuestro trabajo de manera adecuada.

3. ¿El profesorado tiene los suficientes recursos, conocimientos y herramientas para abordar sus clases con alumnado con discapacidad? ¿Crees necesario formación específica en este tema?

El concepto “alumnado con discapacidad” es muy amplio, ya que existen multitud de discapacidades. Es por ello que en primer lugar cuando un profesor/a llega al centro en el mes de septiembre debe ponerse en contacto con el Jefe/a de Estudios, Equipo de Orientación y Orientador/a de referencia para recopilar datos sobre este tipo de alumnado, orientaciones para trabajar con los mismos y recursos/herramientas disponibles.

A partir de ahí estudiar si es necesario realizar una formación específica dependiendo de cada caso. En mi caso decidí formarme en la atención a alumnos con TDHA y autistas.

4. ¿Crees que la formación está dirigida para paliar las necesidades formativas de los maestros y maestras?

Es interesante ver las convocatorias de formación del CEP. En muy pocas ocasiones despiertan mi interés. Hay muy pocos cursos relacionados con la EF.

Cierto es, que ha principio de un curso escolar los CEP recaban información de los Claustros para diseñar su planificación, pero creo que no es la adecuada.

5. ¿Se ofertan cursos sobre el manejo de herramientas didáctico-pedagógicas para desarrollar los 4 bloques de contenidos del currículo de educación física?

A esta pregunta se le puede contestar con la respuesta anterior. Evidentemente son pocos los cursos ofertados para el desarrollo del currículo de EF.

6. ¿Crees que dispones de las habilidades y herramientas necesarias para el trabajo con personas con limitaciones en la movilidad dentro de la clase de educación física? ¿Por qué?

En mi trayectoria como maestro especialista en EF no he tenido alumnos/as con problemas de movilidad. Tan sólo aquellos que por una lesión o enfermedad han tenido que hacer reposo de actividad física.

No obstante, cuando así ha sucedido, no los he apartado de las sesiones de EF, han realizado aquellas tareas motrices que no conllevaran riesgo para su salud.

7. ¿Se disponen de los recursos materiales y humanos necesarios para el trabajo con personas con limitaciones en la movilidad en las clases de educación física?

Creo que la administración educativa hace llegar a los centros recursos para alumnado con limitaciones en la movilidad, pero específicos para el área de EF lo dudo. Y en cuanto a recursos humanos creo que no.

8. ¿Qué problemas te encuentras como docente de esta especialidad al enfrentarte a alumnado con limitaciones en la movilidad o con alguna discapacidad en general? ¿Qué aportaciones o soluciones incorporarías o modificarías para solventarlas?

Cuando he tenido alumnos/as con movilidad temporalmente reducida he echado en falta la eliminación de barreras arquitectónicas para desplazar al alumno/a, materiales de EF adaptados a su movilidad, como canastas más bajas o regulables en altura.

El maestro de EF debería informar al Equipo Directivo de las propuestas de modificación o incorporación de instalaciones y materiales deportivos al comienzo del curso escolar. Para ello debería tener una información precisa dependiendo del tipo de discapacidad que posea el alumno/a. Sería conveniente ponerse en contacto con asociaciones para recabar dicha información.

9. ¿Qué formación demandarías en referencia al trabajo en el aula con alumnado con limitaciones en la movilidad?

Fundamentalmente solicitaría formación para trabajar con alumnado que se desplaza en silla de ruedas.

Me gustaría tener una batería de juegos y actividades para que el alumno con este problema pueda trabajar en el área de EF. Consiga integrarse en el grupo y sus compañeros/as lo acepten como tal, sin verlo como una molestia.

**ASESORA DEL CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CÓRDOBA**

1. ¿Sería conveniente un modelo de formación permanente obligatoria en las escuelas públicas de educación primaria?

Si, en horario lectivo.

2. ¿Se precisa formación para la evaluación del alumnado? ¿Y para la programación anual de aula?

Pues claro, pero esta debe ser parte importante de la carrera.

3. ¿El profesorado tiene los suficientes recursos, conocimientos y herramientas para abordar sus clases con alumnado con discapacidad? ¿Crees necesario formación específica en este tema?

No. Si.

4. ¿Crees que la formación está dirigida para paliar las necesidades formativas de los maestros y maestras?

Si, para paliar las deficiencias, reforzar lo aprendido en la carrera e investigar o innovar sobre nuevas metodologías, herramientas, nuevas didácticas...

5. ¿El profesorado de educación física se involucra en las actividades de formación que se realizan desde el CEP?

Si, mucho más que los/as de secundaria.

6. ¿Qué hace que un curso de formación funcione bien?

La temática, estructura, que sea práctico, buenos/as ponentes, buenas instalaciones y material, buena documentación (física u on line).

7. ¿En que se basan los centros de formación del profesorado para elaborar la oferta formativa?

En las demandas del curso anterior, actividades consecuencia de actuaciones anteriores, temas novedosos, demandas específicas de centro o colectivo...

8. ¿Crees que la información sobre la formación de los centros de formación de profesorado llega a todos los docentes?

Si, está en la red, en la página, se manda información semanal a los centros (dirección) y a los/as delegadas/os de formación...

9. ¿Oferta el CEP formación suficiente al profesorado para su trabajo en el aula con el alumnado con limitaciones en la movilidad? ¿ya en particular para el profesorado de Educación Física?

Si, desde la asesoría de Educación Especial y desde mi ámbito (con poca respuesta por parte de los/as compañeros/as).

Como abordar nuestra enseñanza con cada tipo de discapacidad y su inclusión en el aula, centro educativo y sociedad.



## INSPECTOR DE EDUCACIÓN

- 1 ¿Sería conveniente un modelo de formación permanente obligatoria en las escuelas públicas de educación primaria?

Sí. De hecho lo ampara el art. 65 del Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, donde la Consejería competente en materia de educación establecerá el procedimiento, las condiciones y el régimen de dedicación para que aquellos profesores y profesoras que destaquen por su contribución a la innovación educativa y por el ejercicio de buenas prácticas y modelos docentes colaboren con el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

- 2 ¿Se precisa formación para la evaluación del alumnado? ¿Y para la programación anual de aula?

Sí. Pero este aspecto se complementa con una actitud positiva al cambio de los docentes.

En este sentido, el art. 7.4 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, recoge que los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación. Así pues, estos indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad. Sin embargo, la mayoría de los docentes desconocen un sistema de evaluación utilizando como instrumentos de valoración las rúbricas.

¿Y para la programación anual de aula?

No necesariamente. En el propio art. 27.1 del DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, se hace alusión a que las programaciones didácticas son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada área del currículo establecido por la normativa vigente. Es decir, la planificación no requiere de formación necesariamente.

- 3 ¿El profesorado tiene los suficientes recursos, conocimientos y herramientas para abordar sus clases con alumnado con discapacidad?

Posiblemente no. Pero realmente dispone de estrategias metodológicas para trabajar por competencias en el aula, como se establece en el art. 6 de la Orden ECD/65/2015.

¿Crees necesario formación específica en este tema?

Sí. Pero este aspecto se complementa con una actitud positiva al cambio de los docentes.

- 4 ¿Crees que la formación este enfocada de una forma eficaz y eficiente para los profesionales de la educación?

Posiblemente no. No obstante, tampoco se identifican las necesidades y estrategias por parte de los centros. A este respecto, se pueden realizar las siguientes puntualizaciones:

Atendiendo al art. 12.a del Decreto 93/2013, las estrategias en materia de formación se basarán en las acciones formativas que respondan a las necesidades de formación detectadas por los centros, a través de sus planes de formación, derivadas de los procesos de evaluación que se realicen, y a aquellas otras que respondan a líneas de actuación prioritarias de la Consejería competente en materia de educación. En este sentido, habría que matizar adecuadamente las necesidades de formación por parte de los centros.

Atendiendo al art. 12.c del Decreto 93/2013, las estrategias en materia de formación se basarán en el apoyo a la autoformación y a las iniciativas individuales de formación del profesorado en temáticas relacionadas con las líneas estratégicas de la Consejería competente en materia de educación. En base a lo anterior, habría que matizar la autoformación que realiza el profesorado en los centros educativos y su relación con las líneas estratégicas de la Consejería.

Atendiendo al art. 12.e del Decreto 93/2013, las estrategias en materia de formación se basarán en el impulso, asesoramiento y colaboración con los centros docentes en el desarrollo de comunidades de aprendizaje dirigidas a mejorar la realidad educativa de los mismos y de otras experiencias educativas de reconocido prestigio. En este sentido, son muy pocos los centros que demandan integrarse en las comunidades de aprendizaje para ser asesoradas.

Atendiendo al art. 12.f del Decreto 93/2013, las estrategias en materia de formación se basarán en la promoción y apoyo del intercambio de conocimientos y buenas prácticas, a través de la participación en programas de formación, intercambios y visitas nacionales e internacionales, así como de programas de renovación pedagógica y de investigación, innovación y experimentación educativa en los centros docentes. En base a lo anterior, hay muy pocas evidencias escritas de

buenas prácticas en los centros educativos para poder ser intercambiadas con otros docentes y centros.

Además, según el art. 13 del citado Decreto, existen las siguientes modalidades formativas que, posiblemente, una gran mayoría de docentes desconozcan:

1. El aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales.
2. Las actividades de formación permanente del profesorado podrán desarrollarse en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia y deberán incluir, en su caso, aplicaciones prácticas, mecanismos e indicadores de evaluación que permitan realizar el seguimiento y valoración de los objetivos individuales alcanzados, en relación con los resultados de aprendizaje previstos, y la incidencia de la formación en la práctica docente.

- 5 ¿Desde el cuerpo de inspectores de la junta de Andalucía se incentiva al profesorado para la participación en proyectos de docente? Si no es así, ¿Crees que sería conveniente fomentarlo desde la inspección?

Sí. Quizás el profesorado no lo perciba como un incentivo y lo adopte como una obligación. Esto podría traer como consecuencia una desidia en el proceso de formación por parte de los docentes.

- 6 ¿Crees conveniente hacer un seguimiento desde la inspección sobre la formación del profesorado?

Sí. En este sentido, todo proceso que no se evalúa, se devalúa. Y la formación del profesorado es uno de los procesos más importantes en el sistema educativo.

- 7 ¿Crees que el profesorado está preparado para trabajar con alumnado con limitaciones en la movilidad?

Sí. Aunque quizás no se definan adecuadamente las acciones eficientes por parte del profesorado para trabajar con este tipo de alumnado.

- 8 ¿Crees que existe formación específica para que el profesorado actúe en el aula con alumnos/as con limitaciones en la movilidad?

De forma general sí. Posiblemente no toda la necesaria. Quizás no se percibe la demanda por parte del profesorado para que se le forme en este aspecto concreto.

9 ¿Qué seguimiento se realiza desde la inspección referente al trabajo docente con respecto al alumnado con limitaciones?

Ningún seguimiento según los planes de actuación de la Resolución de 3 de septiembre de 2014, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el curso escolar 2014-2015. No obstante, cada inspector/a es autónomo en hacer alguna otra actuación incidental en referencia al alumnado con limitaciones.