



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REFLEXIONES DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: ¿LA INCLUSIÓN COMO CATALIZADOR SOCIAL?

Carles Dulsat Ortiz

Profesor Universidad Isabel I, Burgos, España
Email: carlos.dulsat@ui1.es

RESUMEN

A pesar de los avances legislativos en las últimas décadas, el 32% de los jóvenes se encuentra en riesgo a la exclusión en las aulas. Se pretende en este estudio: conocer las reflexiones de futuros profesores de educación física acerca de la atención a la diversidad; y, determinar la función de catalizador social del profesorado de secundaria de educación física. Se llevó a cabo una investigación descriptiva e intencional con una muestra 43 alumnos, 34 hombres y 9 mujeres, del máster de formación de profesorado una vez finalizado el periodo lectivo. Se realizó un análisis cuantitativo con SPSS-22 y cualitativo con Atlas-ti v.23 con la que determinar la visión del alumnado en su función de catalizador social. Los datos cuantitativos están relacionados con las características del alumnado y son de corte descriptivo. Para los datos cualitativos, indicar la relación existente entre el rol de catalizador social del profesorado de educación física y la gestión del bienestar porque para el alumnado este bienestar está directamente relacionado con la inclusión y la educación. Se concluye que es necesario aumentar horas en la formación inicial como profesorado y en la formación continua para conseguir ser ese rol de catalizador social y disponer de más herramientas mediante las cuales gestionar el bienestar en el aula.

PALABRAS CLAVE:

Educación física; formación del profesorado; metodologías inclusivas; atención a la diversidad.

REFLECTIONS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: IS INCLUSION A SOCIAL CATALYST?

ABSTRACT

Despite legislative advances in recent decades, 32% of young people are at risk of exclusion in classrooms. This study aims to: understand the reflections of future physical education teachers in their role as attention to diversity; and, determine the role of secondary school physical education teachers as social catalyst. A descriptive and intentional research was conducted with a sample of 43 students 34 men and 9 women, from the teacher training master's degree once the school year ended. A quantitative analysis was performed with SPSS-22 and a qualitative analysis with Atlas-ti v.23 with which to determine the vision of the students in their role as social catalyst. The quantitative data are related to the characteristics of the students and are descriptive in nature. For qualitative data, indicate the relationship between the social catalyst role of physical education teachers and well-being management because for students this well-being is directly related to inclusion and education. It is concluded that it is necessary to increase the hours in initial teacher training and ongoing training to achieve this role as social catalyst and to have more tools to manage well-being in the classroom.

KEYWORD

Physical education; teacher training; inclusive methodologies; diversity attention

INTRODUCCIÓN.

Desde la UNESCO (2009), se concibe la inclusión como un derecho de participación por parte de todos los ciudadanos en la sociedad y que permite compartir los espacios comunes existentes en el entorno comunitario. La inclusión se convierte en una riqueza para todo el alumnado donde la diversidad es el pilar básico de aprendizaje (Córdoba, 2011). Se relaciona la inclusión con la asistencia, la participación y el progreso de todos los participantes, de todos los ciudadanos. Es, a partir de la Agenda 2030 de UNESCO, que se establecen los Objetivos del Desarrollo Sostenible. En el ODS número 4, se define la educación inclusiva. Es en el objetivo cuarto para el desarrollo sostenible donde se relaciona la educación de calidad focalizándola con la educación inclusiva y equitativa donde se promuevan oportunidades de aprendizaje sin diferencias de sexo y se debe facilitar el acceso a personas vulnerables a cualquiera de las etapas educativas (UNESCO, 2016), y donde el deporte se constituye como herramienta de integración y elemento clave para la interculturalidad (Medina, 2002). Las leyes promulgadas a lo largo de las últimas décadas han ido evolucionando estos conceptos a la par que se han incorporado en la sociedad; aunque con todos los avances conseguidos, sigue existiendo un 32% de alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión (Chacón, 2016).

Nos centramos en la inclusión educativa y su relación con educación física donde el profesorado puede y debe convertirse en catalizador social para la inclusión de todos en sociedad. Se considera la inclusión educativa como el derecho de toda persona a ser educadas en el centro cercano donde poder desarrollar competencias básicas y sus experiencias motrices (Nabaskues et al., 2019) que debe ser una inclusión de calidad (Hernández y de Barros, 2021). Esta calidad viene determinada por la inclusión dentro de la educación física que significará un avance social (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018) y que derivará en atención a la diversidad.

La educación inclusiva debe perseguir la atención a la diversidad favoreciendo el máximo desarrollo del alumnado y la cohesión del grupo hacia la sociedad (Gamonalas, 2016). La relación entre educación física y la atención a la diversidad se ha convertido en uno de los grandes temas a tratar en el ámbito de la educación para el presente siglo (Castillo et al., 2023), donde la inclusión se establece como criterio de calidad a la vez que permite la igualdad de oportunidades indistintamente del contexto, de las características del alumnado y sus condiciones (García y González, 2021). Se quiere conseguir que, en las aulas del siglo XXI, la diversidad sea incluida dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Hodge et al., 2017). Se debe conseguir que la inclusión sea un proceso de transformación en y para las escuelas dando respuesta a la atención a la diversidad (Martín et al., 2017).

Esta atención a la diversidad es una cuestión altamente compleja y complicada. Existen variedad de casos y situaciones que complica las situaciones de aprendizaje dentro del aula. Estas situaciones deben motivar y contribuir al desarrollo de conceptos y habilidades donde se favorezca el aprendizaje multisensorial (Lirola, 2020). Por lo tanto, dificulta los conocimientos a adquirir por parte del profesorado de las etapas obligatorias, especialmente del profesorado de educación física. Se pretende conocer la opinión y reflexiones del alumnado del máster de formación de profesorado una vez finalizado el periodo lectivo y antes de empezar las prácticas. Identifican su futura labor docente como un elemento de inclusión desde el aula para la sociedad en la que deben convivir sus futuros discentes con necesidades especiales.

A continuación, determinaremos el concepto de catalizador y catalizador social. Como esta conceptualización se ajusta las funciones que se atribuyen a los centros escolares y al rol que puede y debe cubrir el profesorado de educación física. Para ello, debe ser capaz de atender cualquier tipo de diferencia que exista en el grupo sea socioeconómica, cultural, física, fisiológica, psicológica. Esto está muy condicionado por la escasa formación inicial que percibe el profesorado relacionado con la atención a la diversidad.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

El catalizador se entiende desde las ciencias experimentales como el agente que acelera o facilita una reacción o un proceso sin ser consumido, por lo que vuelve a ser operativo para otra reacción (Lehninger et al., 2018). En un sentido más amplio, el catalizador se utiliza para describir cualquier elemento que facilite o acelere un proceso o cambio en una situación determinada. Por ejemplo, en el contexto social, se puede hablar de una persona, una idea o un evento como catalizador que desencadena un cambio en la sociedad o en un grupo de personas. En este sentido, un catalizador puede ser algo que inspira o motiva a las personas a actuar o a pensar de manera diferente (Berger, 2022).

Así pues, estos pueden ser desde cualquier problema social, como la desigualdad, la discriminación o la pobreza; aunque se pueden incluir las protestas o la movilización de la comunidad en pro de la solidaridad y la colaboración mutua y basada en valores (Calvo et al., 2019). Las ideas innovadoras también pueden ser catalizadores sociales al desafiar las normas sociales establecidas y alentar el cambio en la forma en que la sociedad aborda los problemas (Zurbruggen y González, 2019). Pero, siempre en pro de un cambio positivo de la sociedad relacionado con la inclusión de todas las personas de forma específica (Solís y González, 2021).

De esta manera, se deben incluir los centros educativos como espacios sociales que tienen en sus manos la posibilidad de convertirse en catalizadores sociales porque son contextos donde se desarrollan habilidades sociales, emocionales y cognitivas en y para el alumnado. También, se fomentan valores y actitudes que promueven el bienestar y la cohesión comunitaria con una clara relación a esa posibilidad de cambio positivo en la sociedad (Quimi et al., 2023) donde el deporte y la actividad física se convierte en herramienta para transmitirlos. Es, desde el centro educativo, que se debe fomentar la inclusión integral de todo el alumnado, para que todos ellos sean personas activas en sociedad, con la oportunidad de participación escolar (Romero et al., 2020). En este sentido, se trabaja la justicia social, la solidaridad, el respeto y la tolerancia por los demás. Fomentar estos valores y actitudes conlleva que el centro escolar sea un espacio donde el alumnado aprende a ser ciudadano activo y comprometido, capaces de buscar el bienestar en su contexto social porque el centro educativo y los programas educativos debe adaptarse a las necesidades del alumnado (Ainscow, 2001). Todo esto considerando que el centro educativo debe convertirse en transformador social, y el profesorado, en general, y el de educación física, en particular, debe ser quien catalice estos cambios, siendo los que favorecen el cambio social y cultural y el compromiso en favor de un mundo más justo (Nicoletti y García, 2021).

Además, la educación física se convierte en una forma de unir al alumnado de diferentes orígenes culturales y socioeconómicos. Al participar en actividades físicas conjuntamente, el alumnado se acerca a la superación de barreras culturales y sociales, y a encontrar motivaciones e intereses comunes. Permite la corrección de equilibrios sociales en las sesiones de educación física (Monguillot,

2015). Esta también contribuye al desarrollo de la responsabilidad y la disciplina. Se fomentan los hábitos saludables y se le da importancia a la actividad física regular. El alumnado debe aprender a cuidar su cuerpo, el bienestar personal desde el espacio socializador que contribuye a la interacción entre el alumnado junto a metodologías lúdicas (Rodríguez et al., 2021). Para todo ello, se requiere favorecer la inclusión, la convivencia y la interculturalidad a partir de una planificación basada en tres principios básicos: participación, transversalidad y continuidad (Prat, 2012).

Cuando el profesorado de educación física adapta su enseñanza para satisfacer las necesidades de cada alumno, debería proporcionar diferentes opciones y enfoques educativos accesibles y significativos para todos ellos, independientemente de sus habilidades, necesidades o circunstancias para el estudiante con discapacidad o limitaciones físicas o psíquicas. Se deben adaptar las actividades y juegos para atender de forma individual a cada uno de ellos; incluso, el apoyo adicional y la selección de propuestas culturalmente relevantes y sensibles (Marín y Ramón, 2021). Convertirse en la materia que potencie el capital humano desde las vertientes ética y moral, y la inclusión de valores (Iglesias, 2018).

El profesor de educación física promueve valores y actitudes, y considera la diversidad y la inclusión como eje vertebrador de su enseñanza. Por eso, hay implicación de temas relevantes como el desarrollo de la identidad y la cultura, la prevención del acoso y la discriminación (Sepúlveda, 2021). Pero, a la vez, debe superar una serie de barreras, momento en el cual se convierte en catalizador social para la inclusión en el deporte y la actividad física. Entre estas barreras, cabe destacar según Ríos (2009): los condicionantes sociales como el desconocimiento de la población, el escaso conocimiento de la rentabilidad social, la formación precaria de educadores y técnicos deportivos, y la actitud de las familias de niños y jóvenes en riesgo de exclusión social; los condicionantes de las infraestructuras como la falta de información al alcance de las personas en riesgo o situación de exclusión social, las barreras arquitectónicas (comunicación y transporte adaptado); condicionantes del propio colectivo.

Estos condicionantes o barreras en contextos de vulnerabilidad se pueden superar a partir de establecer un sistema de reglas con derechos para el alumnado en el aula, diversificar los contenidos, desarrollar instancias de razonamiento moral, derribar estereotipos que propician exclusión, afianzar hábitos de higiene y salud, utilizar el juego como recurso didáctico (Gálvez, 2016). Esta metodología a través de los juegos y, principalmente, juegos adaptados suponen un beneficio para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias para todo el alumnado incluyendo a los alumnos con necesidades educativas especiales; también, contribuye a la mejora de las actitudes positivas del resto de alumnado hacia la diversidad y la inclusión (Marín y Ramón, 2021).

Además, la materia de la educación física en secundaria permite identificar necesidades educativas especiales porque esta área educativa permite la expresión de la personalidad del alumnado junto a la construcción de relaciones sociales mediante el trabajo motriz con la inclusión de todos los estudiantes (Río et al., 2015). Esta inclusión se considera como la forma de superar los fracasos del alumnado y se requiere como primer paso aceptar la inclusión como una posibilidad (Rodríguez, 2023). Así, la inclusión se genera en el momento que se proponen condiciones equitativas en el aula con propuestas abiertas a la adquisición de una cultura corporal para el desarrollo de las funciones de crecimiento y desarrollo personal hacia todas las posibilidades de cada uno de los alumnos.

Pero, el profesorado de educación física no se percibe a sí mismo como preparado para llevar a cabo la inclusión en las aulas y, a la vez, el sentimiento que presentan es de poca seguridad para implementar con éxito la inclusión (Block et al., 2016; Hutzler et al., 2019; Rojo et al., 2022). Esto se debe a la percepción que tiene el profesorado en relación a las pocas competencias adquiridas durante su formación en relación a la inclusión y la falta de recursos y herramientas (Cumellas, 2021; Solís y González, 2021); a la vez que considera el profesorado que su experiencia también condiciona la actitud hacia la inclusión (González y Cortés, 2016). El profesorado de educación física está a favor de la inclusión en el aula, pero les faltan conocimientos, formación adecuada para conseguir una inclusión eficiente (Rekaa et al., 2018). A esto, debe añadirse la importancia que tiene la figura del docente de educación física, cómo trata estos aspectos y qué filosofía presenta porque todo ello determina el ambiente más o menos propicio y la influencia hacia sus discentes respecto al cambio de actitudes de los mismos (Giménez, 2002), donde las profesoras tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los profesores (García y González, 2021). Según Núñez et al. (2018), la actitud del profesorado es importante para favorecer la inclusión social, pero requiere de formación continua, formación académica en educación física adaptada e inclusiva. Así poder conseguir el cambio de actitudes en el alumnado y llegar a la inclusión de todos en las aulas (Solís y Arroyo, 2022).

Díaz y López (2021) buscaba en sus experiencias involucrar al alumnado a partir de la práctica de deportes adaptados como la boccia. Se consideran las aportaciones de González y Baños (2012) con el trabajo conjunto en el aula de alumnado con discapacidad visual y el resto de alumnado quienes concluyen en una mejora de las actitudes hacia esta discapacidad con el desarrollo de valores sociales de inclusión y comprensión del otro cuando se comparten espacios y experiencias. Esto viene avalado por los estudios de Abellán et al., (2018) quienes comprobaron que la práctica de deporte incluso en los centros educativos junto con actividades complementarias a centros de trabajo con personas con discapacidad proporcionaba una mejora significativa en las actitudes del alumnado en relación a la discapacidad con la que han estado en contacto. Se propicia la concienciación hacia las necesidades educativas colaborando en la inclusión social. Así pues, concienciar al alumnado de las distintas situaciones dentro del ámbito educativo contribuye a promover actividades donde cualquiera de los alumnos al experimentar con la discapacidad, aprenden y la entienden (Ocete, 2015). Como indican Montes et al. (2021), uno de los elementos que genera actitudes negativas hacia la discapacidad dentro del aula, es el desconocimiento del resto de alumnado en relación a la discapacidad.

El juego se convierte en elemento de inclusión dentro de las sesiones de educación física porque se incluyen valores y situaciones propicias para la interacción entre el alumnado (Pachón, 2015). Se puede añadir la metodología de aprendizaje y servicio dentro de la educación física como herramienta didáctica que puede permitir una mayor situación general dentro de lo social y, específicamente, en el ámbito educativo. Esta metodología contribuye a crear enlaces entre distintas entidades con los centros educativos provocando la concienciación en ambos (Varela, 2019); junto a la combinación de servicios a la comunidad como claro compromiso con el contexto social y priorizando el aprendizaje de habilidades y rendimiento motor (Campos et al., 2020). Presenta, pues, el aprendizaje y servicio una relación positiva entre la educación física y la inclusión educativa (Vizcarra y Lleixà, 2022). Rekaa et al. (2019) defienden que todo el profesorado está de acuerdo con la inclusión en el aula, pero estos mismos autores concluyen que es necesario aumentar los recursos, a la vez que se debe mejorar su formación y conocimientos en relación al tema.

Todo lo anterior nos plantea las siguientes preguntas: ¿Existen diferencias entre el alumnado del máster de formación de profesorado en relación a su género respecto a la inclusión? ¿Cómo percibe el futuro docente de educación física la atención a la diversidad? ¿Qué mejoras plantea el alumnado del máster de formación del profesorado una vez finalizada su formación? A raíz de ellas planteamos los siguientes objetivos de investigación: conocer las reflexiones de futuros profesores de educación física en la respuesta a la atención a la diversidad; y, determinar la función de catalizador social del futuro profesorado de secundaria de educación física.

2. MÉTODO.

La metodología seguida es de corte empírico-analítico siendo una investigación descriptiva con un enfoque no experimental, con el grupo escogido ya formado. Se ha registrado la información al finalizar la formación de la muestra y considerando la actividad reflexiva como elemento constituyente a los cambios de actitud en ellos y su influencia en la futura acción docente (Shön, 1998).

▪ Participantes:

La población es el grupo de la especialidad de educación física en el Máster de Formación del profesorado en la Universidade da Coruña, una vez finalizado su periodo formativo. El muestreo es intencional y opinático porque la población está determinada por el propio grupo a estudio (Ruiz, 2003). Constituye la muestra invitada y a la vez la muestra productora de datos, de esta población; 43 alumnos del máster de formación del profesorado.

▪ Procedimiento:

Se pidió al alumnado que reflexionará acerca de la función catalizadora de la educación física en los centros educativos para con la inclusión de su futuro alumnado y cómo esa inclusión requiere de una serie de elementos que deben considerarse desde su reflexión y opinión personal, pero fundamentado con autores e investigaciones pertinentes. Para terminar sus aportaciones con propuestas de mejora hacia su rol como agente catalizador de la inclusión educativa atendiendo a todo el alumnado. Todo esto se llevó a cabo, incluyendo unas preguntas en el aula virtual que el alumnado contestó libremente e informado de las intenciones de la propuesta. Una vez recogidas todas las respuestas, fueron analizadas desde los distintos paquetes informáticas para su análisis y extracción de datos pertinentes para la investigación.

▪ Instrumento:

El instrumento elaborado es un cuestionario ad-hoc que presenta dos apartados: un primer apartado con los datos del alumnado; y, un segundo apartado con las preguntas de respuesta corta y reflexivas. Se preguntó por la edad, el género, la provincia y si estudian el máster con exclusividad. En el segundo apartado, las preguntas requerían de reflexión con aportación teórica de autores e investigaciones referentes al tema a tratar que fundamentara sus opiniones personales: (1) ¿qué necesidades crees que se requieren como docente ante la atención a la diversidad?; (2) ¿crees que el profesor de educación física actúa

como catalizador social para la inclusión educativa?, y ¿de qué manera actúa como catalizador?; (3) ¿Cuál es el futuro de la educación física como facilitador de la inclusión de todo el alumnado de secundaria?

- **Método de análisis:**

Se realiza dos tipos de análisis. Un primer análisis descriptivo y cuantitativo de la muestra y de sus componentes sociodemográficos usando SPSS-22 desde el análisis de frecuencia y descriptivos. También, se realiza un análisis Chi-cuadrado de Pearson para conocer la bondad de ajuste de la muestra en relación a las variables sociodemográficas de la muestra productora de datos. El segundo análisis es desde un corte cualitativo atendiendo a la relación de los distintos componentes de la parte descriptiva anterior. Se usa el programa Atlas-ti v. 23 con análisis de co-ocurrencia como técnica para explorar las relaciones y patrones existentes entre los diferentes códigos establecidos. Estos códigos se establecieron una vez leídas respuestas del alumnado del máster con los siguientes grupos: educación, inclusión, bienestar y recursos. Dentro de estos cuatro grandes grupos, se establecieron subcategorías, pero al analizar los textos no fueron suficientemente potentes como para aparecer en el gráfico generado. Entre estas subcategorías encontramos: formación dentro de educación; metodologías y aspectos psicológicos dentro del bienestar; materiales, espacios y otros ayudantes de aula para recursos. La prueba no paramétrica de Chi cuadrado debe darnos la homocedasticidad de los distintos grupos y poder usarlos en los análisis cualitativos comparando los grupos.

3. RESULTADOS.

- **Cuantitativos:**

Los 43 alumnos que conforman la muestra se dividen en: 79% de hombres y 21% de mujeres. Su origen es: 88.4% de la propia Comunidad Autónoma de Galicia, mientras que el resto son de provincias limítrofes. Es la provincia de A Coruña la más representada con un 55.8% del alumnado. Así diferenciaremos la procedencia del alumnado en relación a la proximidad al centro: aquellos que son de la misma provincia donde se ubica la facultad con el alumnado del resto de provincias para conseguir mayor homocedasticidad en las respuestas de ambos grupos creados para el análisis cualitativo de las respuestas reflexivas. Las edades están comprendidas entre los 23 y los 37 años siendo la media 25.3 con una desviación estándar de 2.89. La moda y la mediana es de 24 años. Usaremos esta edad de 24 años como punto de división para crear dos grupos. Obtenemos una bondad de la muestra de p-valor igual a 0.000 con la prueba Chi cuadrado con lo que no podemos considerar igualdad en las frecuencias de la muestra en relación a la variable edad y, por lo tanto, no podemos usar esta variable para separar los grupos en el análisis cualitativo porque habrá diferencias entre los grupos establecidos y un mal ajuste del modelo bajo la igualdad de la muestra. Respecto al género, se rechaza la bondad de la prueba usando el análisis Chi cuadrado. Obtenemos un p-valor 0.000 y no podemos concretar que existe igualdad en la frecuencia de los grupos de hombres y mujeres y, por lo tanto, no podemos separar las respuestas cualitativas en relación a esta variable de género porque no hay un buen ajuste en la bondad del modelo. Por último, la variable localidad de origen tampoco aceptamos la bondad de la muestra por obtener un p-valor 0.000. En este caso, se

han realizado distintas agrupaciones: por comunidad autónoma de origen, por provincia de origen agrupando todas las provincias excepto la de Coruña. En definitiva, el análisis cuantitativo nos indica que el análisis cualitativo deberá ser con toda la muestra y no realizar el análisis separando grupos dentro de las variables sociodemográficas preguntadas.

- **Cualitativos:**

Toda la muestra considera que el profesorado de educación física sí actúa como catalizador social en la inclusión educativa del alumnado en las sesiones de esta materia. Debido a los resultados cuantitativos obtenidos, el análisis se realizará sin diferenciar las variables determinadas al inicio del instrumento que se determinan en el presente estudio.

En la figura 1, se observa la relación de los códigos más relevantes en relación a las necesidades del profesorado de educación y al carácter inclusivo de las sesiones de educación física. Debido a la extensión de las respuestas y a la poca producción de códigos dentro de las dos categorías propuestas en las respuestas de reflexión, se ha optado por la reunificación de las dos categorías en una única atendiendo al tema tratado: el rol de catalizador social del profesorado de educación física. Dentro de esta categoría se determinan los siguientes códigos a partir de las respuestas dadas: inclusión, educación, bienestar y recursos.

Figura 1

Relación códigos para el rol de catalizador social del profesorado de educación física



Se constata después del análisis de co-ocurrencia que existen conexiones entre los códigos establecidos. Destaca que los futuros docentes de educación física consideran que el rol de catalizador social pasa por gestionar el bienestar de sus futuros alumnos. Este bienestar tiene poca relación con los recursos que son necesarios tener en cuenta; por ejemplo, “el uso de las metodologías activas, de cooperación y establecimiento de metas comunes a la vez que favorece el autoconcepto” (alumno, 3). Aquí debe considerarse que la metodología activa forma parte de los recursos necesarios para conseguir el bienestar del alumnado, siendo este bienestar el autoconcepto que se consigue aumentar y mejorar.

El bienestar de sus futuros alumnos tiene mucha relación con la inclusión y con la educación en la misma proporción en relación con una co-ocurrencia de 29 coincidencias en la frecuencia entre inclusión y educación. Para la educación, cabe destacar que se compone de dos grandes subcódigos: primero, la educación en su orientación hacia la formación permanente y continua del profesorado que se relaciona con la inclusión educativa para influir en el rol de catalizador social del profesorado de educación física como, por ejemplo, “se requiere un profesorado adaptado y actualizado ante la inclusión social para adecuar la docencia a la

situación y al grupo específico” (alumno, 8). Se hace necesaria esta formación continua en atención a la diversidad del profesorado mediante la cual contribuir a la inclusión de todo el alumnado. Segundo, la educación en relación al contexto educativo, organización de centro, de aula y al sistema educativo, y la relación directa con los recursos. En este caso, el rol del profesorado de educación física como catalizador social se aprecia en la respuesta: “La escuela como punto de introducción a la sociedad, pero requiere de flexibilidad en el uso de las metodologías, en la evaluación y modificar la organización escolar y de aula” (alumno, 26). Se comprueba cómo, esta respuesta concentra, la relación escuela y sociedad, así como las necesidades dentro del centro educativo para acercarse a la inclusión.

El código de la inclusión donde se agrupan subcódigos relacionados con la atención a la diversidad, la interculturalidad, la flexibilidad y la participación. Estos subcódigos presentan mayor relación con los otros códigos tanto con la necesidad de recursos “Educación física como catalizador y a la vez, se requiere de una educación abierta y flexible con la asignación de recursos humanos y materiales tanto en el centro como en el aula” (alumno, 12). Tal y como se ha presentado, la inclusión y la educación tiene una relación con los ámbitos del contexto educativo donde queda como elemento a considerar la participación, tanto en el centro como en el aula, pero sin olvidar la participación de las familias “...abrir la participación de las familias como elemento clave para la participación” (alumno, 2). Pero, la inclusión educativa debe considerarse relacionada con el bienestar y los recursos. En el primer caso, el bienestar está relacionado con la actitud positiva que debe conseguir todo participante (alumnado y profesorado), así como “promueve el desarrollo físico, emocional, fomenta la cooperación y el trabajo en equipo” (alumno, 17) centrado en el alumnado. Y, también, tiene la inclusión educativa mucha relevancia en los recursos que deben aportar desde la administración competente y, a la vez, “reclamar el consejo y orientación de especialistas para la inclusión educativa como equipos de asesoramiento psicopedagógico” (alumno, 16). Sin olvidar la importancia que se requiere para “superar la barrera de falta de recursos” (alumno, 19); porque el tema de los recursos se dirige en muchos casos a su falta, a la poca capacidad desde los centros y desde la administración de proveer de los recursos necesarios para atender a la diversidad en las aulas.

4. DISCUSIÓN.

Iniciamos este apartado dando respuesta a las tres preguntas que orientan esta investigación. ¿Existen diferencias entre el alumnado del máster de formación de profesorado en relación a su género respecto a la inclusión? No se han detectado diferencias significativas entre el alumnado del máster de formación de profesorado según su género tal y como se ha constado en el análisis de los resultados cuantitativos. ¿Cómo percibe el futuro docente de educación física la atención a la diversidad? Todo el alumnado lo percibe como algo necesario y que requiere de mayor formación y profundización. ¿Qué mejoras plantea el alumnado del máster de formación del profesorado una vez finalizada su formación? Más tiempo en la formación inicial en atención a la diversidad como docentes de educación física, tanto en el grado como en el máster; aumentar los recursos disponibles para mejorar la acción docente inclusiva vista desde los distintos periodos de prácticas; disponer de profesionales que acompañen en la resolución de las problemáticas en el aula con la inclusión del alumnado.

Vistos los resultados cualitativos y siguiendo la imagen presentada, se determina la relación entre el bienestar del alumnado y la formación permanente del profesorado. En este caso, se consiguió una frecuencia de co-ocurrencia entre ambos códigos de 8. Se estableció en esta relación tanto el bienestar para el alumnado a partir de la formación continua del profesorado como el bienestar de todos los participantes del acto educativo. Coincide esta relación con el estudio de Castillo (2022) donde el bienestar del alumnado está relacionado con la formación del profesorado de educación física en tanto que esta formación se dirige hacia la obtención de herramientas competenciales por parte del alumnado para su día a día en sociedad y laboral; aunque también se considera en este estudio la poca preparación y conocimientos de las características de las necesidades educativas especiales.

El otro campo con el que se relaciona el código del bienestar es la educación. Ambos campos contribuyen a alcanzar la inclusión educativa. Es el profesorado quien se convierte en catalizador es social en la relación establecida con estos códigos. En este caso, se da una frecuencia de co-ocurrencia de 8 entre las respuestas dadas. Soluciones que se proponen son que el equipo directivo se convierta en líderes para el desarrollo de culturas escolares inclusivas (Valdés, 2020). Estas culturas de alta incidencia inclusiva se acompañan por desarrollar las capacidades profesionales de los docentes. En este caso, el otro subcódigo de la educación, la formación del profesorado continua, se incluye en la relación establecida. Aunque se deben considerar dos elementos clave para conseguir que el contexto educativo sea inclusivo y contribuya al bienestar de los participantes al acto educativo: la accesibilidad y el tiempo de ocio en patios inclusivos. En el primer caso, la accesibilidad significa la participación en las dimensiones cognitiva, física, sensorial y emocional de todo el alumnado atendiendo a los principios de diseño universal junto a un diálogo e interacción entre centro educativo y la propia diversidad del alumnado (Villaescusa, 2022). En el segundo caso, el patio inclusivo en los centros escolares como solución que pretende aprovechar los recursos del centro, de la familia y del contexto social. Esto significa cambios en la organización y el funcionamiento del centro junto a la colaboración de todos los participantes del centro escolar donde se facilitan las interacciones (García, Ortega y Cervera, 2021). Este carácter lúdico del tiempo de recreo, es también usado de forma intencional y dirigida en las sesiones de educación física con la implementación del juego que permite una mayor inclusividad de todo el alumnado (Lavega et al., 2014).

Respecto a la relación establecida entre inclusión y educación en el ámbito del contexto educativo, se consideró una frecuencia de co-ocurrencia entre ambos códigos de 29 coincidencias. En este caso, la muestra productora de datos proporcionó un elemento clave como la participación de las familias en el entorno escolar a lo que se debe añadir altos niveles de participación por parte de todos los miembros que conviven alrededor del alumnado con discapacidad como elemento clave para aumentar el bienestar de todos en general y del alumnado con atención a la diversidad de forma específica. Estos datos coinciden con el estudio de Galarce, Pérez y Sirlopú (2020) quienes profundizaron en aspectos específicos de participación, bienestar y familiar. Concluyen que la conjunción de estos elementos repercute positivamente en el alumnado con discapacidad. Se deben añadir las emociones como elemento que se potencia en los juegos llevados a cabo durante las sesiones de educación física y que todo profesor debe tener en cuenta (Lavega et al., 2011).

5. CONCLUSIONES.

El alumnado del máster sabe perfectamente que su rol como docentes en general, y en educación física en particular, supone un rol de catalizadores para facilitar la inclusión educativa y, en menor medida, social con todo el alumnado, a partir del rol de liderazgo. De esta manera, conseguir un mayor y mejor bienestar para con todos los participantes del acto educativo. Pero, se hace necesario, según el alumnado del máster de formación de profesorado, que:

- Se requieren mayor formación en atención a la diversidad. Debe acompañarse con: cambios en la organización escolar y en mayor aportación de recursos (humanos, materiales y económicos).
- Sería conveniente que el profesorado durante su formación inicial tuviera mayor aportación y orientación para el trato con el alumnado y conseguir mayores posibilidades metodológicas en el aula.
- Sería interesante disponer de alguna herramienta que complementara la formación continua en este campo de la atención a la diversidad debido a la amplitud de las casuísticas que se pueden dar y que ninguna es igual a las ya planteadas. Por eso, se aporta la idea de tener una línea directa con especialistas. Junto al departamento de orientación del centro, poder disponer de especialistas más o menos cercanos que puedan proporcionar las orientaciones oportunas mediante las cuales aproximarse a las necesidades del alumnado. Sería una aplicación tipo chat con varias ventanas que derivasen de las necesidades generales y en ellas poder recibir las indicaciones pertinentes. Esto podría tener problemas de confidencialidad y de protección de datos que deberían resolverse de forma legal para el buen funcionamiento de las sesiones y del aprendizaje de todo el alumnado.
- Incluir en el marco legislativo las indicaciones y recursos necesarios que requiere la atención a diversidad, y no dejarlo en manos del buen hacer del docente o de la disponibilidad del centro escolar.

Este estudio descriptivo presenta dos grandes limitaciones. La primera es el número de población consultada. Esta muestra intencional y con carácter opimático puede indicarnos algunas tendencias, e incluso poder pensar en el estudio como una propuesta y primeras orientaciones para estudios más amplios. Una segunda limitación está en las características del instrumento utilizado. El mezclar aspectos cualitativos y cuantitativos en un mismo instrumento dificulta la obtención de datos en una clara dirección y deja abiertas posibilidades para su profundización en otros estudios.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abellán, J., Sáez-Gallego, N. y Reina, R. (2018). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de secundaria. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(53), 233-242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>

- Aisncow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (307), 44-49.
- Berger, J. (2022). *El Catalizador. Cómo conseguir que alguien cambie de opinión*. Editorial Reverté, S.A.
- Block, M. E., Kwon, E. H., y Healy, S. (2016). Preparing future physical educators for inclusión: Changing the physical education teacher training program. *Journal of the Brazilian Society for Adapted Motor Activity*, 17(1), 9-12. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2016.V17N1.02.P9>
- Calvo, D., Sotelino, A. y Rodríguez, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio e inclusión en educación primaria. Una visión sistemática desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 611-617. <https://doi.org/10.47197/retos.v36.i36.68972>
- Campos, J., Franco, M., Sebastiani, E., Figueras, S. y Lleixà, T. (2020). Hacia una educación física comprometida con la sociedad. *Tándem: Didáctica del a educación física*, (70), 39-43. <http://hdl.handle.net/2445/172588>
- Castillo, A. (2022). La formación del profesorado de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, dese acuerdos internacionales y Leyes en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 709-715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Castillo, A, Núñez, K., Torres, S., Landeros, J., Núñez, J. & Herreros, J. T. (2023). Inclusión de las Necesidades Especiales en la clase de Educación Física y Salud. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (49), 1091-1099. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95900>
- Chacón, R., Espejo, T. Pérez, A. J., Martínez, A., Castro, M. y Xurita, F. (2016). Abordando la exclusión social y educativa desde el área de educación física: Panorámicas y Perspectivas. *Revista de transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 8(1), 331-344.
- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.
- Córdoba, T. (2011). Educación física e inclusión del alumnado con discapacidad. *Sobre ruedas*, (77), 14-15.
- Cumellas, M. (2021). Inclusión. Educación Física Adaptada en Catalunya 2020. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, (69), 64-79.
- Díaz, H. R. y López, C. E. (2021). Uso del deporte Boccia como herramienta de inclusión en la clase de educación física: un estudio de mapeo sistemático. *VIREF, Revista de Educación Física*, 10(1), 96-107.
- Galarce, M. I., Pérez, C. P. y Sirlopú, D. (2020). Análisis Comparativo de la Participación Escolar y Bienestar Subjetivo en Estudiantes con y sin

- Gálvez, E. M. (2016). El concepto de inclusión en el ámbito educativo: recomendaciones para el desarrollo de propuestas didácticas de la educación física en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Inclusiones*, 3, 130-149. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/535>
- Gamonales, J. M. (2016). La educación física como herramienta de inclusión. *Education XXI*, 17(5), 26-33.
- García, M., Ortega, M. del C. y Cervera, B. (2021). Bienestar en el Contexto Escolar: Ocio a través de los Patios Inclusivos. En M. Sáenz y R. A. Alonso (coords.), *Ocio y Educación. Experiencias, Innovación y Transferencia*, 297-310. Universidad de la Rioja.
- García, P. S. y González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la Inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>.
- Giménez, F. J. (2002). Iniciación deportiva. *EFDeportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd54/inicd1.htm>
- González, J. y Baños, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000200011>
- González, J., y Cortés, M. R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 105-120. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.454>
- Hernández, A., y de Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neurociencia en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 555-561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- Hodge, S., Lieberman, L. y Murata, N. (2017). *Essential of Teaching Adapted Physical Education: Diversity, Culture and Inclusion*. Routledge.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., y Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literatura. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Iglesias, D. (2018). Ambiente, Desarrollo y Sostenibilidad, ¿Convergencia y Divergencia? En F. Carreño, D. Iglesias, R. F. Sánchez, R. J. Carrasco, H. A. Calderón y F. Platas (coords.), *Discusión Epistemológica entorno a la Sostenibilidad y el Desarrollo*, pp. 133-158. Colofón, ed. Académicas economía.
- Lavega, P.; Planas, A.; y, Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad*

- Lavega, P.; Filella, G.; Agulló, M. J.; Soldevilla, A.; y March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainer teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lehninger, A. L., Nelson, D. L. y Cox, M. M. (2018). *Principios de Bioquímica* (7ª. Ed.). Ediciones Omega, S.A.
- Lírola, M. J. (2020). Propuesta hacia el deporte inclusivo en educación secundaria obligatoria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 405-412. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1798>
- Marín, D. y Ramón, J. (2021). Educación física e inclusión: un estudio bibliométrico. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)
- Martín, D. M., González, M., Navarro, Y. y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.
- Medina, F. X. (2002). Esport, immigració i interculturalitat. En N. Puig (coord.), *Dossier Esport i Immigració*, *Apunts. Educació Física i Esports*, (68), 18-23.
- Monguillot, M.; González, C.; Zurita, C.; Almirall, L.; Guitert, M. (2015). Play the Game: Gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (119). [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/1\).119.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/1).119.04)
- Montes, A. E., Bernardo, C. E., Rivera, C. N. y Mancilla B. S. (2021). Una mirada hacia la inclusión desde las representaciones sociales de los actores educativos. *Formación Docente. Revista Iberoamericana de Educación*, 1. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.99>
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-García, D. M., y Forland, O. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 121-128. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67598>
- Nicoletti, J. A. y García, G. (2021). Educación física inclusiva y formación. En G. García, J. A. Nicoletti y F. J. García Moro (coords.), *Diálogos para la Educación Inclusiva*, vol. 2, pp. 79-91. Ed. Pequeño Académico.
- Núñez, P. C., Aravena, O. A., Oyarzún, J. C., Tapia, J. L. y Salazar, C. M. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- 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. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 140-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366>

Pachón, J. O. (2015). Los juegos deportivos escolares como alternativa para la inclusión social desde la clase de educación física. *Impetus*, 9(2), 113-123.

Prat, S. S.; Aguilar, G. F.; y, Grau, M. P. (2012). La educación física y el deporte como herramientas de inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local. *Pensar a práctica*, 15(1). <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i1.16653>

Quimi, M. A., Zambrano, L. R., Saltos, E. E. y Rodríguez, M. F. (2023). Inclusión educativa y diversidad: desarrollo de habilidades sociales y emocionales en estudiantes de educación básica. *Conocimiento global*, 8(2), 68-81.

Rekaa, H., Hanish, H. y Ytterhus, B. (2018). Inclusion in Physical Education: Teacher attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67, 35-57. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2018.1435852>

Río, L.; Damiani, P.; y, Gómez, P. (2015). Physical activities and special educational needs. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1proc), 447-454. <https://doi.org/10.14198/jhse.2015.10.Proc1.38>

Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para participación y aprendizaje. *Ágora para Educación Física y el Deporte*, (9), 83-114.

Rodríguez, J. C. (2023). La importancia de la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 3(2), 16-47. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v3i2.30>

Rodríguez, J. E., Ramos, A. y Gigirey, A. (2021). La educación física escolar como vía de inclusión del alumnado inmigrante en educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 433-444. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/91221>

Rojo, J., Manzano, F., Adsuar, J. C., Acevedo, Á., Gómez, S. y Barrios, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about their Preparation for Inclusive Education. *Children*, 9 (1). <https://doi.org/10.3390/children9010108>

Romero, O. P.; Peley, R. C.; y Troya, I. (2020). Estrategias para la inclusión en el área de educación física de estudiantes con discapacidad. *Polo del Conocimiento*, 5(9), 900-917. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1736/3353>

Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sepúlveda, S. Y. (2021). Importancia de la Educación Física basada en valores inclusivos. *EFDeportes*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2811/1500?inline=1>

- Shön, D. A. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Paidós.
- Solís, P. y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81.
- Solís, P., y González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- UNESCO (2009). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th sesión of the International Conference on Education*. International Bureau of Education.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. International Bureau of Education.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-7378202020000200213>
- Varela, D. C.; Losada, A. S.; y, Fernández, J. E. R. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria: una revisión sistemática desde la educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 611-617. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/68972/43970>
- Villaescusa, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90-98. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39660>
- Vizcarra, M. T. y Lleixà, T. (2022). Aprendizaje-servicio en Educación física para la inclusión social. *Didacticae: Revistas de Investigación en Didácticas Específicas*, (12), 4-6. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.4-6>
- Zurbriggen C. y González, M. (2019). Innovación en el abordaje de problemas complejos para una transformación sostenible. *Tekoporá. Revista Latinoamericana de Humanidades Ambientales y Estudios Territoriales*, 1(1), 30-46. <https://doi.org/10.36225/tekopora.v1i1.6>

Fecha de recepción: 13/6/2024
Fecha de aceptación: 21/7/2024